



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE DANZA

**ENSEÑANZA DE LA CORÉUTICA DECLARADA Y PRACTICADA EN
RELACIÓN AL CONTENIDO DE TRIDIMENSIONALIDAD EN CARRERAS
DE DANZA DE INSTITUCIONES CHILENAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Seminario para optar al grado académico de Licenciado en Educación y al
Título de Profesor de Danza

Alumno: Jara Morales, Ignacio.

Profesor guía: Garrido, Marcelo.

Santiago, 2020.

Agradecimientos

Es necesario agradecer a todas las personas que aportaron en la finalización de este proceso formativo. A la institución, a mis profesores, compañeros(as), amigos(as) y familia. Sin el apoyo recibido hubiese sido imposible cerrar este ciclo que por tanto tiempo me costó finalizar.

Por esto, agradezco especialmente a mi profesor guía Marcelo Garrido, que siempre creyó en mí, más de lo que yo mismo me permitía creer al pensar siquiera en terminar este proyecto de tesis, además de agradecer a mi Maestra Yasna Vergara, por su ayuda y presencia durante todo este proceso.

Por otra parte, me es imperante agradecer con infinito amor y cariño, la presencia y ayuda incondicional de mi amigo Sebastián Mieres, quién ha estado presente desde el origen de este proyecto hasta su fin. Esta mención es lo menos que puedo hacer por tanta ayuda recibida de tu parte.

Tanto apañe, tanto amor amigo. ¡Gracias por todo querido!

Por otro lado, y con mención especial, me es imprescindible también agradecer a mi compañero de aventuras y batallas Raúl Araya. Conocerme y amarte fue el motor que me motivó a cerrar este proceso académico...

Por siempre agradecido infinitamente de tu amor hacia mí, esperando poder amarte de igual manera y en demasía, le doy gracias al Universo y a los chungungos por haberte puesto en mi camino y en mi corazón. Te amo infinito.

Índice

1.- Contexto Introductorio	7
1.1.- Planteamiento del problema	7
1.2.- Pregunta de investigación	17
1.3.- Objetivo general	17
1.4.- Objetivos específicos	17
2.- Marco Teórico	18
2.1- Estado Actual de las Investigaciones	18
2.1.1.- Relación Cuerpo – Espacio	18
2.1.2.- Relación de los procesos enseñanza/aprendizaje	32
2.1.2.1.- Pedagogía tradicional	36
2.1.2.2.- Pedagogía conductista/cognoscitiva/constructivista	41
2.1.2.3.- Andragogía	51
2.1.2.4.- Heutagogía	64
2.2- Posicionamiento Teórico	67
2.2.1- Danza	67
2.2.1.1-Danza Moderna Europea	67

2.2.1.2-	Precursores de la danza moderna propuesta	70
2.2.1.3.-	El padre de la Danza Moderna Europea: Rudolf Laban	73
2.2.1.4.-	La relación cuerpo-espacio desde la Coréutica	77
2.2.2-	Bases de la tridimensionalidad corporal en Coréutica	80
2.2.2.1.-	Kinesfera y direcciones básicas	80
2.2.2.2.-	Dimensiones	82
2.2.2.3.-	Planos	82
2.2.2.4.-	Diagonales del plano	83
2.2.2.5.-	Cruz Axial y diagonales del Cubo	84
2.2.2.6.-	Geometría del movimiento	85
2.2.3.-	Síntesis Teórica	91
3.-	Marco Metodológico	99
3.1.-	Definición del enfoque metodológico	99
3.2.-	Definición del tipo de acción investigativa	100
3.3.-	Definición del tipo de muestreo	100
3.3.1.-	Instituciones de formación superior que cuenten con formadores que declaren haber recibido formación moderna	100

3.3.2.- Instituciones de formación superior que cuenten con declaratoria programática en danza moderna _____	100
3.4.- Definición de Unidad de análisis _____	101
3.5.- Métodos empíricos: Técnicas de recolección _____	102
3.6.- Métodos teóricos: Técnicas de procesamiento _____	102
4.- Desarrollo _____	103
4.1- Propuestas formativas para la Danza en Chile _____	103
4.1.1.- Andragogía emancipadora: Universidad de Chile _____	104
4.1.2.- Pedagogía formativa: Instituto Profesional E. Moderna de Música y Danza _____	113
4.1.3.- Andragogía emancipadora: Universidad Academia de Humanismo Cristiano _____	118
4.2.- La programación educativa de la educación dancística en Chile _	138
4.2.1.- Andragogía explorativa consciente y Andragogía emancipadora: Universidad de Chile _____	139
4.2.2.- Andragogía emancipadora: Instituto profesional Escuela Moderna de Música y Danza _____	145
4.2.3.- Andragogía emancipadora: Universidad Academia de Humanismo Cristiano _____	153
4.3.- Las operaciones formativas de la danza en Chile _____	160

4.3.1.- Pedagogía Sumatoria, Pedagogía Repetitiva: Universidad de Chile	160
4.3.2.- Andragogía facilitadora: Instituto profesional Escuela Moderna de Música y Danza	165
4.3.3.- Andragogía emancipadora. Universidad Academia de Humanismo Cristiano	169
5.- Conclusiones	175
6.- Bibliografía	183
7.- Anexos	194
A) Planes de Estudio	195
B) Programas de estudio	240
C) Pautas de observación	259

1.- Contexto introductorio

1.1.- Planteamiento del problema

Rudolf Laban, considerado el precursor de la Danza Moderna en Europa Central durante el S.XX, fue quien desarrolló a lo largo de su carrera una serie de investigaciones teórico-prácticas ligadas al estudio del movimiento, con la finalidad de devolverle al mismo y a la danza toda su importancia en el plano educativo y terapéutico, debido a que consideraba estos conceptos como un arte fundamental por el que se educa la integridad del ser como unidad sensitiva, emocional e intelectual. De esta manera no sólo ofrecía un espacio para descubrir y experimentar el movimiento, sino que además propiciaba un medio de formación, de expresión y de comunicación que favorecía el espíritu crítico y las facultades globales del ser (Cachadiña, Rodríguez y Ruano, 2006).

De acuerdo a lo anterior, Baril (1977) expone que debido a su incesante motivación filosófica en relación al cuerpo y al movimiento, Laban generó a lo largo de su vida una serie de conceptos traducidos en métodos e investigaciones corporales con el fin de propiciar el movimiento consciente, basando sus estudios en definiciones que el mismo creó y fueron la base de sus teorías, así como su exhaustivo análisis respecto al cuerpo en movimiento en relación al espacio, estudio que el mismo Rudolf Laban denominó como Coréutica.

Según González (2013):

Rudolf von Laban define a la Coréutica como el estudio del movimiento del cuerpo en el espacio, en base a estructuras y proyecciones geométricas, que son originadas al comprender como la armonía cinética evoluciona en el espacio en formas, formaciones, agrupaciones y trayectorias, dando origen así a un sistema de ordenamiento y de configuración de la espacialidad de carácter supremo (p.20).

De esta manera la Coréutica logró ampliar el conocimiento corporal que se poseía en aquella época, generando así un nuevo espacio para el análisis e investigación consciente de la cinética corporal, llamando la atención de diversas disciplinas que posicionan al cuerpo como principal objeto de estudio, tales como: la Psiquiatría, Antropología, Sociología, Gimnasia, el Teatro y, atingente a la presente investigación, la Danza.

En relación a esta última disciplina, actualmente y dentro de los variados estilos y técnicas de danza existentes, la Coréutica es considerada uno de los ejes principales dentro de la técnica de Danza Moderna Leeder, aportando con conceptos, imágenes y recursos mentales para nombrar ciertos aspectos de los sucesos del movimiento a partir de la conceptualización del Análisis de Movimiento Laban (Cámara e Islas, 2007). De esta manera, la Coréutica se transforma en una herramienta preponderante para la comprensión de la técnica moderna y su respectivo proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo que respecta a la formación de danza en Chile, el primer intento fallido ocurrió en 1939, concretándose finalmente la primera escuela de Danza en 1941 de la mano del trío de bailarines europeos Ernst Uthoff, Lola Botka y Rudolf Pesht, provocando de manera directa un sincretismo de variados contenidos o visiones particulares en torno al movimiento que llegaban directamente desde el antiguo continente y que se desprendían desde las investigaciones de Rudolph Laban.

Desde esta primera semilla de formación dancística se desprenderán más tarde las figuras pioneras de la danza en Chile, que estructurarán dicha formación académica, poniendo a disposición de los estudiantes de aquella época, contenidos de distinta índole que conformarán más tarde la base del estudio del movimiento en Chile, contenidos desde los cuales se desprende la Coréutica (Figueroa & Lepe, 2004).

Actualmente ese y otros contenidos que llegaron a Chile durante la segunda mitad del siglo XX han sido la base de los planes de estudios de las carreras de danza en Chile, dentro de las cuales encontramos distintas escuelas con su enfoque característico y particular en torno al estudio y comprensión del movimiento (UAHC, U. de Chile, Instituto Profesional Escuela Moderna de Música y Danza, UDLA, Universidad UNIACC y KAREN CONNOLLY Instituto profesional de artes escénicas).

En pertinencia a la presente investigación y en base a lo mencionado anteriormente, se desprenden una serie de sub-contenidos propios de la

Coréutica que pasan a ser parte del proceso formativo de un estudiante de danza, con el único fin de potenciar el despliegue técnico e interpretativo del mismo. Al utilizar los conceptos básicos de la Coréutica, se busca entrelazar la estructura corporal con figuras y proyecciones geométricas utilizadas por Laban, como la esfera, el cubo y el icosaedro, con la finalidad de comprender y entender la tridimensionalidad del cuerpo en su totalidad, hecho u búsqueda muy particular de la técnica moderna propuesta desde los estudios de Laban. Este entendimiento coréutico/espacial conducirá así a potenciar la precisión del bailarín respecto a definiciones formales y a su propia proyección creativa, mejorando su dominio técnico traducido en la propia capacidad de plasmar cualquier acción cinética del cuerpo en relación al espacio, convirtiéndose en una herramienta de valor en lo que a formación dancística se refiere (Mora, 2009).

En Chile, los primeros conocimientos sobre la Coréutica se relacionan directamente con los orígenes de la primera Escuela de formación profesional en Danza de la Universidad de Chile en 1941, en la que sus fundadores, Ernest Uthoff, Lola Botka y Rudolf Petsch, generaron dicho espacio para la formación de bailarines sustentada en los conocimientos de Rudolf Laban. Dichos conocimientos fueron adquiridos debido a que el trio de artistas habían concebido amplia experiencia interpretativa trabajando como integrantes del Ballet de Kurt Jooss, además de compartir en numerosas ocasiones con Sigurd Leeder, ambos discípulos directos de las enseñanzas e investigaciones de Laban, quienes fueron los que inicialmente recopilaban gran parte sus

enseñanzas, además de dar inicio a un proceso de sistematización de conocimientos dancísticos enfocados a la ejecución de la danza y formación de un bailarín (Fernández, Núñez, & Cifuentes, 2010).

En relación con lo anterior, Fernández et al. (2010) proponen que:

Debido a esto (al ser principalmente ejecutantes del Ballet de Joss), es que parte importante del legado que entregaron a los primeros alumnos de la Escuela de Danza de la Universidad de Chile se basaba en el conocimiento práctico que habían alcanzado en los años de trabajo con Kurt. Para ellos, como intérpretes, el conocimiento estaba en la experiencia escénica, no en la teoría de la ejecución de la danza. En esos años la enseñanza se traspasaba a través de la acción, los conceptos se utilizaban en la propia creación, no existía una sistematización consciente, sino solo la puesta en práctica de algunos ejercicios y la necesidad de demostrar el funcionamiento del método de Laban.

La enseñanza que llegó a nuestro país no contaba ciento por ciento con la teoría, sino más bien con la vivencia de los conceptos de Laban desarrollados por Jooss y Leeder (p.12).

Este hecho en particular, relacionado a la carencia de fundamentos teóricos que sustentarán los conocimientos prácticos de la danza de aquella época, motivó a la primera generación de bailarines de la Escuela de Uthoff a viajar

a la Escuela de Leeder en 1947, con la finalidad de encontrar evidencia empírica que les entregara una base teórica sólida para comprender en totalidad los conocimientos prácticos alcanzados dentro de su proceso formativo.

Malucha Solari, Patricio Bunster y Alfonso Unanue, fueron algunos de los estudiantes pertenecientes a la primera generación de bailarines de la Escuela de Danza de la Universidad de Chile que partieron a Europa con la finalidad de perfeccionar teóricamente su conocimiento práctico, donde se sumará además la presencia de Joan Turner, discípula directa de Sigurd Leeder y su método en la “*Sigurd Leeder School of Dance: El Método Leeder*”. Todos ellos serán quienes, motivados por buscar sustento teórico al movimiento, sentarán los fundamentos de variados conceptos relacionados a los estudios de Laban, entre ellos, las bases de la Coréutica en Chile.

Es interesante mencionar la manera en que estos hechos cambiaron la forma de ver y de entender la danza en aquella época, cuando se empezó a vincular el movimiento con parámetros que se relacionaban incluso con planteamientos científicos, de este modo los bailarines comenzaron a pensar la danza más allá de la sala de clases y de la pura emotividad (Fernández et al., 2010). De este modo, se generó un hito que marcó un antes y un después respecto a la enseñanza y aprendizaje teórico/práctico de la danza en Chile, la cual, se relacionó primeramente con lo aprendido y enseñado por los fundadores de la primera Escuela de Danza en la Universidad de Chile y, que

posteriormente se consolidó con la praxis de ideas y conceptos teóricos nuevos, traídos directamente por la primera generación de dicha escuela que decidió buscar sustento teórico en las enseñanzas con Sigurd Leeder en Europa.

Sin embargo, lo paradójico es que aquellos bailarines interesados en la teorización de la danza como proceso integral en la comprensión del movimiento, no lograron incentivar a las generaciones posteriores a interesarse en la investigación de esta, ni tampoco se generó teoría en torno a los propios conocimientos que ya se tenían.

Por lo tanto, respecto al desarrollo teórico de la danza en Chile, a pesar de la presencia de Leeder en el país en 1959, y sumado al desarrollo de ciertos conceptos traídos directamente desde Europa por estudiantes chilenos en aquella época:

(...) no se logró elaborar ningún tipo de teoría en torno a ella, no se escribieron textos ni se publicaron manuales sobre el método de Leeder en general. Se mantuvo la dinámica de la práctica de los conceptos en la sala de clases, conservando el sistema de imitación de los ejercicios. Chile, a pesar de que modificó su forma de pensar la danza, no evolucionó en este aspecto y mantuvo los modelos prácticos (Fernández, *Ibid*, p.14).

En consecuencia, dichos conocimientos expresados a través del tiempo bajo el realce valórico de lo práctico por sobre lo teórico, ha provocado que actualmente exista una carencia de material teórico/empírico, que potencie el proceso de formación profesional de los estudiantes pertenecientes a las carreras de Danza en Chile.

En relación con lo anterior, si bien existen investigaciones de carácter teórico/práctico generadas por Laban y relacionadas directamente al estudio de la Coréutica, el mayor respaldo teórico de los estudiantes que se encuentran en proceso de formación profesional, corresponde a lo que sus docentes les han podido entregar a través de la praxis de la teoría, material teórico fraccionado a través de guías o a través de la teoría verbalizada dentro del aula, y ellos a su vez, se respaldan mayoritariamente de sus apuntes de cuando eran estudiantes y/o de los conocimientos que han logrado sistematizar hasta la actualidad con fines pedagógicos, evidenciando aún más la necesidad de contar un sustento teórico que permita potenciar, corregir, reafirmar, corroborar o respaldar ciertos conocimientos correspondientes a la Coréutica, dentro de lo que son las bases del currículum formativo de un estudiante de Danza.

Por lo tanto, ¿qué tan efectivo es el proceso enseñanza/aprendizaje generado en el aula, en relación al contenido de tridimensionalidad de la Coréutica propuesta en los planes de estudio universitario inserto dentro de la carrera universitaria de danza?, tomando en cuenta que de dicho contenido no existe

el sustento teórico suficiente como para poder acceder en calidad de estudiante a dicho tópico de información de manera libre, fácil e independiente.

Es por esto, que para la presente investigación es imperativo establecer un análisis comparativo entre lo propuesto en los planes de estudios y programas formativos de las carreras de danza versus la realidad observable en relación a los procesos de enseñanza/aprendizaje relacionados a estos contenidos base, propios de la tridimensionalidad Coréutica, sin desproveer de atención a la forma en la que estos conocimientos se ven manifestados en una acción educativa concreta, por lo que será necesario y pertinente investigar sobre los distintos paradigmas formativos que actúan al momento de abordar un proceso de enseñanza/aprendizaje basado en la comprensión y entendimiento de términos coréuticos específicos.

En relación a lo mismo, es que se ha decidido enfocar la presente investigación, sólo hacia el contenido de tridimensionalidad corporal basado en la Coréutica, ya que actualmente dicho concepto es de gran importancia, no sólo para la mejora en la ejecución y entendimiento de la Técnica Moderna Leeder, ubicándose como uno de sus contenidos más complejos en torno al estudio espacio/corporal, sino que además, adquiere un gran valor al aportar al entendimientos de otras técnicas de Danza de corte contemporáneo, en el que la tridimensionalidad corporal es uno de los pilares fundamentales a la hora de entender el movimiento en relación al espacio y a las propias

definiciones personales en relación al cuerpo. Posterior a entregar los antecedentes señalados anteriormente, es impredecible develar aún más, la relevancia y pertinencia de este trabajo investigativo como una contribución a la conciencia de la práctica pedagógica en torno a las realidades actuales que hoy nos atañen, sumado al realce y el valor de la Coréutica como concepto de danza, que se convierte en base imperiosa de otras técnicas más actuales de corte contemporáneo. Cabe mencionar que sería relevante también, que la presente investigación motive a identificar la real carencia que se tiene en términos teóricos relacionados a conocimientos de danza en Chile, con la finalidad de potenciar y solventar debilidades corporales o intelectuales que pudieran estar impidiendo, que estudiantes en formación profesional no alcancen su máximo y total despliegue corporal, creativo y técnico en términos de desarrollo dancístico.

1.2.- Pregunta de Investigación

¿Cuál es el distanciamiento teórico-práctico existente en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las bases del contenido de tridimensionalidad propuesto por la Coréutica, dentro del contexto universitario?

1.3.- Objetivo General

- Identificar el distanciamiento teórico-práctico existente en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las bases del contenido de tridimensionalidad propuesto por la Coréutica, en el contexto universitario.

1.4.- Objetivos Específicos

- Reconocer los fundamentos teóricos de la tridimensionalidad corporal desde la perspectiva de la Coréutica.
- Indagar en los diversos modelos educativos con énfasis en las distintas formas de abordar los procesos de enseñanza/aprendizaje.
- Analizar las variables implicadas en la teoría y praxis del proceso de enseñanza en torno a las bases de la tridimensionalidad corporal con enfoque coréutico.
- Realizar un análisis comparativo entre lo propuesto por la teoría, en contraste con lo indagado en la práctica, respecto al proceso de enseñanza/aprendizaje en relación con las bases de la tridimensionalidad corporal con enfoque coréutico.

2.- Marco teórico

2.1-Estado Actual de las Investigaciones

Para estructurar un marco general que dé sustento a esta indagatoria, se ha propuesto organizar la discusión teórico conceptual en los ejes: relación cuerpo-espacio y relación enseñanza-aprendizaje.

2.1.1.- Relación Cuerpo – Espacio

Desde siempre el concepto de cuerpo, entendido como la materia física perceptible por cada persona, es el principal canal de acción y comunicación con el entorno y todo lo que lo rodea, es por esto que ha sido objeto de estudio de varias disciplinas que han buscado darle un significado particular desde diversas perspectivas relacionadas a estudios de carácter: científico, histórico, cultural, antropológico, filosófico, entre otros. Debido a esto es sumamente complejo tratar de generar una definición del término cuerpo desde una visión objetiva y neutral, ya que actualmente son múltiples las definiciones que le dan sentido y significado a este concepto.

Desde la perspectiva de las ciencias exactas, en la geometría, cuerpo es el objeto en el cual se pueden apreciar las tres dimensiones que la conforman: longitud, latitud y profundidad. Mientras que en la física, cuerpo es conocido también como objeto físico, y se caracteriza por tener masa, peso y volumen, por lo que se define en su consecuencia como el conjunto de masas que forman una sola unidad (RAE, 2014).

Según (BioDic, 2015), en biología se entiende el cuerpo como el conjunto de las partes que forman el organismo anatómico de los seres vivos, otorgando la posibilidad y funcionalidad vital que permite a dicho ser vivo mantener su condición inherente a la vida.

Para Grolier (1995), cuerpo es todo lo que causa impresión en los sentidos, por su color, forma o dimensión; se opone a todo lo que no tiene extensión, a lo que es inmaterial como el alma y los pensamientos; afirma que filósofos griegos no pudieron imaginar la materia como resultado de combinaciones hechas al azar, concibiendo el cuerpo como todo aquello que es organizado con un propósito definido y animado por el principio que lo gobierna, una especie de lama definida como forma sustancial. Por ende, entenderemos el concepto de cuerpo humano como la materia viva que forma la parte material del hombre.

Desde el punto de vista antropológico, según Sánchez (2009):

En relación al Yo corporal y la transformación del cuerpo en el ciclo vital, la experiencia individual del cuerpo tiene la mayor carga biológica de todo este asunto. De una parte, son inminentes las experiencias físicas y sensoriales vividas por cada cuerpo; de otra, nuestro cuerpo biológico es el eje central de la educación familiar, escolar y de los programas de salud sexual y reproductiva; es decir, el comportamiento biológico y la forma física de nuestros cuerpos son moldeados por la cultura (p.206).

En relación a esto, se entiende al cuerpo, no solo como la materia que forma el material físico del hombre, sino además, como el contenedor de diversas experiencias personales y sociales relacionadas directamente a su contexto cultural, que definirán directamente al ser humano como tal, contextualizado con su entorno y su historia personal.

Sin alejarse de esta definición, pero observando la definición de cuerpo desde otra perspectiva conceptual, dentro de la danza se define al cuerpo como el instrumento del bailarín, quien debe mantenerlo en óptimas condiciones para poder ser lo más versátil posible en la técnica dancística, los registros interpretativos y en todo lo que dependa del físico en la escritura dramática (Pérez, 2009). Dicha idea se reafirma con la visión que Isadora Duncan plantea respecto al cuerpo como un medio a fin:

El movimiento y la cultura del cuerpo constituyen el objetivo de la gimnasia; para el bailarín no son más que medios. Y es que el cuerpo en sí mismo debe ser olvidado, porque no es más que un instrumento armonioso y bien adaptado cuyos movimientos expresan no solo los movimientos del cuerpo, como en la gimnasia, sino también los pensamientos y sentimientos del alma (Duncan, 2003, p.117).

Es así como se definirá el concepto de cuerpo dentro de esta investigación como el material orgánico que conforma al hombre, cargado de experiencias personales y sociales significativas inherentes al ser, que dentro de la mirada

artística de la danza, se utiliza como un medio a fin de comunicar y expresar la necesidad personal del individuo.

Dicho cuerpo al estar ubicado en un contexto espacial determinado es inevitable que sea desentendido de sus relaciones más básicas, es por esto que de inmediato es posible situar el cuerpo físico en un determinado régimen espacio-temporal específico y particular a cada ser humano, si entendemos la dimensión del cuerpo como materia inherente a las leyes deterministas de la física. Según Vallejos (2001):

El cuerpo está siempre inmerso en el espacio, ya sea en la inmovilidad o desplazándose por él. Es el primer medio físico, junto con la fuerza de la gravedad terrestre, del cual depende el ser humano, donde toma el aire que respira y en el que se relaciona y comunica con los demás. El espacio humano es un espacio aéreo que ejerce un determinado grado de resistencia al movimiento, al cual ha de adaptarse la fuerza muscular de forma similar a como lo hace a la fuerza gravitatoria. Supone una resistencia concreta a vencer con nuestro movimiento, que determina sobre todo, el grado de tensión muscular, distinta a la empleada en el espacio líquido de una piscina. Sin espacio, igual que sin gravedad, nuestra tensión muscular no tendría razón de ser, ni tampoco nuestros músculos ni huesos. Se ha demostrado ya científicamente, que en condiciones de micro gravedad, se produce atrofia muscular y descalcificación ósea (p.159).

De acuerdo a esto, se establecerá la indisoluble relación del cuerpo y el espacio, por el simple hecho de entender el cuerpo como materia orgánica situada bajo las leyes universales de la física. Dicho cuerpo ocupa un espacio propio en la inmovilidad. Las diferentes partes del cuerpo tienen una estructuración espacial conformando una unidad total, provocando una inevitable interrelación espacial entre el conjunto de las partes, distribuidas en un espacio tridimensional respondiendo a ejes y planos, formas y volúmenes.

Desde la perspectiva de las artes escénicas, específicamente de la danza, esta relación tridimensional del cuerpo con el espacio, ha sido establecida de diversas formas a lo largo de la historia, cargada de visiones sociales, filosóficas, corporales o estéticas de acuerdo a la época en la que se sitúe, generando dentro de la misma actividad artística, múltiples y diversas relaciones espacio-corporales en relación a la ejecución de la técnica dentro de la danza.

Contextualizando los inicios de la danza en la prehistoria, y ubicando el origen de las primeras expresiones artísticas relacionadas con el movimiento del cuerpo en un determinado lugar espacio-temporal, es posible establecer las primeras conexiones corporales del hombre con el exterior, el entorno, la naturaleza y el mundo, a fin de generar relaciones significantes que, según ellos, influían en la forma en la que se regía el mundo, Megías (2009) señala:

(...) pinturas rupestres encontradas en España y Francia, con una antigüedad de más de 10.000 años, muestran dibujos de figuras danzantes con el objetivo de propiciar la caza (cuya coreografía imitaba a los animales que deseaban cazar), o como ritual para homenajear a una divinidad. También se han podido identificar danzas guerreras (con un alto valor psicológico, ya que representan como real, lo que esperan lograr) para conseguir victorias, danzas de fecundidad, danzas demoníacas (para entrar en éxtasis y/o para ahuyentar a los demonios), danzas de vendimiadores y danzas deportivas, danzas en parejas para celebrar nupcias y danzas en corro para fortalecer a la tribu. Efectivamente su origen, como casi todo fenómeno cultural, fue religioso, y más estrictamente, mágico (p.18).

En estas instancias rituales, el cuerpo en disposición a una fuerza o energía divina mucha más fuerte que la misma voluntad personal, provocaban que la relación espacio-corporal se fusionaran hacia un mismo fin, que estaba estrechamente relacionado a generar efectos concretos en sus estilos de vida provenientes de alguna divinidad relacionada con la naturaleza, o directamente para reafirmar situaciones vinculadas a sus cotidianos comunitarios.

Totalmente diferente es la vinculo del cuerpo y el espacio en lo que respecta al episodio histórico de la edad media en Europa, ya que cargada de visiones religiosas propias de la época, impedían la verdadera expresión sensible del

ser humano, debido a la visión que se tenía de la danza ligado a lo sexual, y que en aquel momento histórico era visto con gran rechazo y repulsión por la sociedad medieval (Megías, 2009).

Cabe mencionar que dichas relaciones del cuerpo y el espacio, solo se expresaban de manera implícita en vista del contexto y la situación histórica-social en la que se encontraban, no existiendo una forma establecida de determinar con parámetros rígidos la forma en que el cuerpo debía desenvolverse espacialmente respecto a la expresión individual de los sujetos. Dicha situación se ve transformada desde la época renacentista con la aparición de la técnica académica, que pasa a profesionalizar por primera vez la danza como una disciplina de estudio, decodificando y estableciendo los primeros parámetros de como el cuerpo debía moverse y ubicarse en el espacio.

La aparición histórica de las disciplinas coincide con el momento en que aparece la danza académica. El cuerpo del bailarín es entrenado rigurosamente. Para formar este cuerpo explorado desde la geometría y dominado por la razón, se ha organizado un control disciplinario sobre el movimiento, que define formas, espacios y tiempos. La disciplina consiste en una microfísica de relaciones de poder que se va enraizando en los cuerpos y los va atravesando, volviéndolos cada vez más útiles y eficientes en un determinado marco de acción, y cada vez más dóciles (Mora, 2008).

La danza académica, o el también conocido *ballet*, asume cierto poder de reordenamiento corporal, definiendo un campo y un modo de hacer específico, y atravesando por medio del maestro tanto los cuerpos individuales de los bailarines, como los del cuerpo de baile traducidos como un conjunto humano unificado y uniforme. Se educa al cuerpo para aumentar su rendimiento, su capacidad, su habilidad, su eficacia, construyendo cuerpos que durante su proceso formativo han sido explorados, desarticulados y recompuestos en un nuevo ordenamiento. Desde este punto, y a través de su desarrollo durante los siglos XVII y XIX, en el ballet se condensan y se expresan una serie de principios del pensamiento propios de aquella época, que siguen vigentes, en gran medida, hasta la actualidad.

Principalmente se genera una concepción racionalista del cuerpo en relación a la técnica académica. Según Mora (2008):

En *Meditaciones Metafísicas*, René Descartes sienta las bases del dualismo moderno, definiendo al cuerpo como *aquello de lo que puedo dudar*, por ende, todo lo percibido desde los sentidos es cuestionable, a diferencia del espíritu o intelecto, que es aquello de cuya existencia no se tiene duda, y que constituyen en el “Yo” personal de cada uno, lo que se es por consecuencia. Estas dos dimensiones, cuerpo y espíritu, o cuerpo y mente, estarían compuestas por sustancias distintas, y tendrían diferentes características: el primer término, divisible y cambiante; el segundo, indivisible, imperecedero y no sujeto a cambios.

Aun así, considera que ambos componen “una cosa misma”:
distinguibiles, de distinta esencia, pero estrechamente unidos. Hay una relación de exterioridad con respecto al propio cuerpo, pero aun cuando es posible dudar de su existencia, hay algo de él que es verdadero: de lo que no se puede dudar es de su existencia como extensión, de todo lo que tiene de aritmético y geométrico, cuyas leyes procederían directamente de Dios. Esto implica, por un lado, entender al cuerpo como un mecanismo, una máquina, que ocupa un lugar en el espacio-tiempo y que obedece a las leyes de la matemática. Y junto con esto, la intención de generar métodos analíticos que permitieran producir un conocimiento cuantitativo organizado sobre el cuerpo. La valorización de la racionalidad, de lo cuantificable, junto con el valor otorgado al orden y la armonía, se encuentran en el centro de la teoría y la práctica del ballet: se mantiene el cartesianismo en la concepción instrumental del cuerpo, en la perspectiva cuantitativa en la consideración espacio-tiempo, complementada por la noción newtoniana del movimiento exclusivamente como traslación (pp.2-3).

De esta manera, el Ballet se codifica en función de entender al cuerpo del bailarín, como una especie de máquina, mecanismo u objeto, al que se le imponen las leyes de la razón en pro de alcanzar un ideal estético de perfección, ligado a la geometría propia de las matemáticas, omitiendo la calidad natural del propio cuerpo, y disciplinado bajo determinados tiempos y espacio corporales ajenos a la práctica de cualquier persona común dentro

de la sociedad, con la finalidad de lograr el dominio minucioso y detallado de cada parte del cuerpo, llegando a impresionar la forma en que la estructura propiamente anatómica se aleja de su realidad material, de su experiencia vital y de lo que lo enlaza con el mundo de la naturaleza.

Desde este lugar se desarrolló la danza académica, siempre ligada a la existencia de un espectador; el espacio corporal y físico se vio limitado a pensar siempre la danza hacia un adelante, donde no existía la posibilidad consciente de poder distanciarse de esa relación generada desde sus inicios con una corte expectante a ser sorprendida o entretenida por el cuerpo del bailarín. Las posiciones básicas de la técnica académica, fueron planteadas y desarrolladas siempre pensando en la necesidad de verse estética y visualmente perfecto, estableciendo ciertas reglas que determinaban el cuerpo en función de lo que se podía o se esperaba mostrar al momento de bailar, dándole direcciones específicas a las extremidades del cuerpo y limitando las acciones del torso con el fin de no perder la sutileza propia de la técnica, que tenía una estrecha relación a negar la gravedad y alcanzar ideales corporales que estaban fuera del alcance anatómico, si es que no se ejecutaban arduos y rigurosos estudios previos de la disciplina. Se fijaron formas correctas e incorrectas de posicionarse en la sala de clases, al igual que en el escenario, además de designar los movimientos permitidos y prohibidos por los brazos, piernas, pies, cuello, y torso, a fin de lograr altos estándares dentro de los bailarines que estudiaban la técnica académica. Dicho planteamiento queda visibilizado en la siguiente cita de Bazaranova &

Mei (1998) donde expone diferentes programas académicos según el grado de complejidad al que se está situando el alumno en el aprendizaje de la técnica:

Al enseñar las posiciones de los pies es obligatorio que el cuerpo se mantenga suspendido; los hombros abiertos y bajos; las piernas estiradas-alargándose, al máximo; toda la planta del pie apoyada en el suelo. Cargar el peso del cuerpo sobre el dedo grande es inadmisibile (p.27).

De esta manera, es como se planteaba la técnica como una forma única y absolutista de tratar y corregir el cuerpo en su estado y/o capacidades naturales a fin de alcanzar determinados cánones particulares de despliegue técnico, que aunque su formación corporal estandarizadora ha mutado en diferentes grados hasta la actualidad dependiendo del docente o instructor de turno, sigue una característica propia del Ballet, en lo que respecta a la relación estricta de cuerpo y espacio propia de la ejecución de la danza académica.

Esta visión positivista y dogmática propia del Siglo XIX en relación al cuerpo, no solo estaba ligada al mundo de la danza, sino que regía en un amplio espectro distintas dimensiones respecto al estilo de vida de muchas personas de la época, en relación a cómo se debían hacer o vivir ciertas cosas propias del hacer cotidiano, realidad que se vio intervenida, al igual que en la danza, por la aparición de la mirada propia del impresionismo, movimiento

característico transitorio al S.XX, que intentaba darle nuevamente un valor significativo al ser humano, como cuerpo e individuo libre e independiente, a fin de generar un sentido significativo en relación a la integridad personal que se había perdido hasta ese momento, por la revolución industrial y el agitado crecimiento tecnológico que se estaba viviendo en el mundo.

Es así como se construyen nuevas visiones de cuerpo y, en consecuencia, nuevas formas de establecer relaciones significativas con el espacio, ampliando considerablemente las posibilidades expresivas, al igual que el despliegue técnico-corporal.

A través de diferentes exponentes de la nueva era de la danza moderna, como fue llamada la técnica sucesora de la danza clásica, el espacio comenzó a tomar una serie de significados que le adjudicaron un valor mayor al que solo se le había otorgado hasta ese momento, que tenía mucha más relación al lugar en el que se posicionaba el cuerpo, o al espacio físico en el que se desarrollaba un espectáculo en función de un espectador. Lenta, pero gradualmente, el concepto de espacio fue adquiriendo una infinidad de calificativos que le fueron otorgando un papel que posicionaba en casi un mismo valor y de manera independiente, la unidad del cuerpo en la disciplina de la danza.

Según Blom & Chaplin (1996), Mary Wigman constantemente usaba el espacio como un elemento activo y a veces como un oponente. Creía que el espacio podía ser imaginado y usado como una entidad dinámica definida y

por ende podía ser animado con un sentido de presencia tangible, pudiéndole otorgarle características propias al espacio (similares a la atracción o repulsión magnética). Iba aún más lejos, definiendo a la danza como tensión motivada en el espacio y como creadora de espacio. Aparecen las nociones de espacio activo/espacio muerto en relación al cuerpo. Por ejemplo Blom & Chaplin, (1996), señalan que:

Cuando el espacio en sí mismo adquiere vida, cuando tiene su propio significado, o cuando se carga con insinuaciones simbólicas propias, es un espacio activo. En estos casos el espacio está lleno de significado. La intención coreográfica y la interpretación que hace el bailarín de dicha intención, crea vida a partir de un espacio que en otras circunstancias estaría muerto (p.69).

Dichas definiciones y conexiones entre cuerpo y espacio, serán solo algunas de las que aparecerán en las llamadas primeras etapas de la danza moderna, donde la concepción subjetiva de los conceptos y las relaciones, generarán diversas perspectivas dentro de una misma disciplina, sobre el valor del cuerpo y su capacidad de acción, amplificando el concepto de espacio a espacio imaginario, real, personal, general, escénico, interno, entre otros.

Como mencionamos anteriormente la mirada impresionista de la época, influyó en los artistas contemporáneos respecto a sus concepciones de movimiento, o en la forma en que expresaban sus actividades artísticas, realzando el valor de lo humano y su relación subjetiva y sensitiva con el

mundo. Sumergidos en este contexto, uno de los exponentes más influyentes en el S.XX fue el bailarín y coreógrafo Austro Húngaro, Rudolf Von Laban, quien además de plantear nuevas interrogantes en relación a la práctica artística de la danza, desarrolló diversos estudios que con el paso del tiempo teorizó, sentando las bases de la denominada Danza Moderna.

Dentro de sus estudios, dedicó directamente una parte de sus investigaciones, a la relación y estudio del cuerpo con el espacio, a lo que denominó como Coréutica, desarrollando nuevas formas de percibir el despliegue corporal en conexión al espacio potenciado por las nuevas posibilidades corporales, que sumado a la reflexión consciente del cuerpo en relación a las acciones físicas ejecutables, generaron para la época, una nueva forma de concebir el cuerpo en conexión al entorno que lo rodea, planteando visiones alejadas de lo que había sido la mirada racionalista y dogmática de la técnica académica, para acercarse a una visión mucho más holística en cuanto a las concepciones de cuerpo y espacio, construida bajo el reconocimiento de un cuerpo capaz de generar movilidad tridimensional a través de la acción consciente, quien a su vez se encuentra en un determinado espacio que puede ser utilizado en pro del mejoramiento técnico y expresivo de un bailarín en formación.

2.1.2.- Relación de los procesos enseñanza/aprendizaje

En relación a los objetivos específicos, y para conformar el segundo eje de la presente investigación, es necesario investigar las posibles formas de abordaje a la noción del concepto de enseñanza/aprendizaje que influyen directamente en la comprensión y el desarrollo formativo consciente de la relación indisoluble del cuerpo y el espacio, por lo que la información a necesitar se podría obtener recuperando las principales discusiones en torno a las variables educativas que pudieran estar implicadas.

En primer lugar, para hablar de *Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*, es necesario definir y describir los términos “enseñanza” y “aprendizaje” por separado. Por esto, se entiende la Enseñanza como:

(...) un proceso de interacción e intercomunicación entre varios sujetos y, fundamentalmente tiene lugar en forma grupal, en el que el maestro ocupa un lugar de gran importancia como pedagogo, que lo organiza y lo conduce, pero tiene que ser de tal manera, que los educandos tengan un significativo protagonismo y le hagan sentir una gran motivación por lo que hacen (Ecured, 2018, párraf.2).

Por otro lado, desde la perspectiva del objeto de enseñanza - aprendizaje, Edel (2004) define la Enseñanza como el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia. Este concepto es más restringido que el de educación, ya que ésta tiene por objeto la formación integral de la persona, mientras que la

enseñanza se limita a transmitir, por medios diversos, determinados conocimientos.

Es relevante mencionar que la enseñanza forma parte intrínseca y plena del proceso educativo y posee como su núcleo básico al aprendizaje (Ecured, 2018). Por lo tanto, el estudio y concepción del proceso de enseñanza estriba del concepto de aprendizaje que se arrogue. Según Justicia (1996), encuadrado en la idea de aprendizaje como construcción de significado, propone la enseñanza como las acciones realizadas por el profesorado para propiciar la construcción de nuevos esquemas o conocimientos a través de alguna forma de discurso.

Con relación a lo anterior, podemos definir el aprendizaje como un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia (Feldman, 2005), a esta definición, Ecured (2018) propone:

El aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación. Este proceso puede ser analizado desde distintas perspectivas, por lo que existen distintas teorías del aprendizaje (párraf.2).

Por otro lado, Romero (2017) propone el aprendizaje como un proceso que reúne las experiencias e influencias personales y ambientales para adquirir,

enriquecer o modificar conocimientos, habilidades, valores, actitudes, comportamiento y visiones del mundo.

Puesto en evidencia que ambos procesos son simultáneos, recíprocos y dependientes el uno del otro, Ecured (2018) reafirma que en el proceso de enseñanza – aprendizaje, ambos componentes no ocurren de modo independiente, sino que constituye una unidad indisoluble. El proceso que es activo por excelencia debe estructurarse y orientarse en correspondencia con los requerimientos de la edad, de las condiciones y situaciones imperantes, de las potencialidades individuales y del propio proceso integral de enseñanza al que pertenece. Si bien, existen concepciones variadas en torno a la relación y definición de los conceptos de enseñanza/aprendizaje, es posible comprender dichas nociones en virtud del modelo educativo al que representan.

En consecuencia, antes de mencionar los principales modelos de enseñanza-aprendizaje pertinentes para esta investigación es necesario examinar el concepto de modelo. Según RAE (2019), un modelo es un arquetipo o punto de referencia para imitar o reproducir. En las acciones morales y en las obras de ingenio, por su perfección, un modelo es un ejemplar que se debe seguir e imitar.

Otras concepciones definen que un modelo es una estructura conceptual que sugiere un marco de ideas para un conjunto de descripciones que de otra manera no podrían ser sistematizadas. El modelo cumple esta función en

virtud de que une de manera inferencial, las proposiciones que afirman algo sobre los fenómenos que en él se integran. De esta manera, su estructura es diferente de la que se supone existe en el conjunto de fenómenos de la naturaleza. El modelo concebido en esta forma impulsa la inteligibilidad y ayuda a la comprensión de los fenómenos, ya que proporciona los canales de interconexión entre hechos que sin la existencia de los lazos inferenciales, podrían permanecer aislados e independientes unos de otros. El modelo es un espacio para explicaciones posibles y direcciones que conducen a lo no sorprendente (Hanson, 1958).

Otra versión del concepto de modelo es aquella que lo define como una serie de realizaciones que sirven durante una época de ciencia normal para definir problemas y métodos legítimos en un campo específico de investigación. Es en estas realizaciones en las que se forman generaciones sucesivas de futuros practicantes. Los modelos son siempre incompletos, ya que no abarcan todos problemas que se espera han de ser resueltos (Kuhn, 1972). Por ende, los cambios paradigmáticos podrían ser asumidos como cambios de modelos científicos, buscando cada vez un foco más integrador que busque responder a las problemáticas planteadas.

Dentro del contexto mencionado anteriormente, al revisar las distintas miradas en torno a la relación indisoluble de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se encuentran distintos modelos educativos que han buscado otorgar respuestas para generar procesos efectivos al acto intrínseco de

aprender y enseñar, desde los inicios de la escuela tradicional como ente formativo académico oficial desde el siglo XVII hasta la realidad actual más contemporánea. Por lo que, en concordancia con la presente investigación, es necesario recabar distintas visiones que aborden la relación de los conceptos de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de generar una concepción integral dentro de la evolución y variación de la misma, siendo la primera de ellas el modelo educativo de la pedagogía tradicional o escuela tradicional.

2.1.2.1- Pedagogía tradicional

La pedagogía se define como la disciplina que organiza el proceso educativo de toda persona en términos escolares, familiares, sociales y culturales. Tiene como objetivo proveer lineamientos para planificar, elaborar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, nutriéndose de variadas disciplinas como la psicología, sociología, antropología y filosofía, entre otras. La palabra pedagogía tiene un origen etimológico en la palabra griega paidagōgeō; donde paidos significa niño, y ágō significa guía. Por lo tanto, la pedagogía pone énfasis en las metodologías y técnicas propias para la enseñanza infantil (Pedagogía, 2019).

Otras concepciones de la misma palabra abarcan definiciones que van desde:

(...) considerar la pedagogía como un espacio de reflexión acerca de la visión que se tiene sobre la educación y sobre la noción de hombre; pasando por el saber teórico – práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y el diálogo de su práctica pedagógica;

y llegando al concepto de disciplina científica que busca la transformación intelectual del hombre y de su estructura de conciencia (Mejía, 2014, p.6).

De esta última postura, se puede deducir que el fin último de la pedagogía es el de conservar, descubrir, innovar y recrear el conocimiento que le permita al hombre avanzar en su evolución cognoscitiva para solucionar problemas en un determinado contexto histórico/social y culturalmente determinado (Ortiz, 2005).

Según Passailaigue (2014), la comunidad educativa básica, para el caso de los modelos pedagógicos, la constituyen el docente y el discente (este último definido como la persona que recibe la enseñanza), quienes disponen de un proceso académico para acceder al conocimiento con el propósito de crearlo o conservarlo, el cual será utilizado en la transformación del hombre, en principio, y de la sociedad, luego. Para darle coherencia a todo este proceso ha sido necesario que el modelo pedagógico se nutra con teorías provenientes de otras disciplinas como la: filosofía, psicología, antropología y sociología.

En relación a este último enunciado, el concepto de pedagogía ha sufrido una serie de transformaciones, hasta alcanzar la complejidad académica que hoy posee como concepto. Ha evolucionado en relación al contexto histórico y sociocultural propio de cada época, diferenciándose del concepto de educación, este último emergiendo de manera natural desde las sociedades más primitivas con la finalidad de transmitir saberes básicos.

Contextualizando el origen de su acepción, tanto práctica como teórica, las primeras prácticas educativas se dieron en antiguas civilizaciones del Antiguo oriente como India, China, Persia, Egipto, así como en la antigua Grecia. Roma también adquirió valor en términos educativos trabajando sus propios métodos formativos. Es así como la pedagogía aparece para refinar las técnicas y métodos de transmisión de un conocimiento, así como para teorizar sobre los hechos educativos que se presentan en cada momento histórico (Pedagogía, 2019).

Posterior a esto y en directa relación con los procesos históricos del mundo, en los periodos correspondientes con la caída del imperio Romano y el inicio del Feudalismo, la sociedad se empezó a organizar y clasificar de manera jerárquica y estamental, lo que generó que la educación se volviera un privilegio exclusivo para las clases sociales más altas. Esta desigualdad en términos educativos provocó que co-existieran distintas formas de solventar la necesidad de adquirir determinados conocimientos, reflejándose a través del tiempo diferentes corrientes del pensamiento en virtud de la educación, el ser humano, la ciencia y la religión (Lucila, 2008). En este periodo la educación se caracterizó por un estrecho vínculo religioso que impactó de manera negativa en términos culturales.

Con el inicio del renacimiento y en conjunto con las nuevas corrientes del pensamiento como el humanismo e idealismo, la pedagogía posterior al feudalismo adquiere un nuevo enfoque con la difusión de estos nuevos

valores que recuperaban la tradición cultural. Se genera un cambio de visión que coloca al ser humano como centro del universo, potenciado el desarrollo de conocimiento intelectual por sobre el religioso, reformulando las anteriores y actuales prácticas pedagógicas, cuestionando el sentido monótono de la enseñanza y menospreciando el castigo y la violencia empleada para el ejercicio pedagógico (Dávila, 2016).

Es en este contexto cuando se comienza a consolidar el quehacer pedagógico a través de distintos teóricos que aportaron en la proposición de nuevos lineamientos que definirían la entrega de conocimientos en términos institucionales. Es así, como a través de la influencia de la orden jesuita en los establecimientos educacionales, se origina lo que se entiende como Pedagogía tradicional. Dichos métodos tradicionales se caracterizaban por la separación del estudiante del mundo social, además de una fuerte influencia religiosa en su educación obligatoria, en donde el maestro es considerado como la única fuente de conocimiento, convirtiéndose en el centro de la enseñanza, es quien planifica, selecciona y organiza los métodos más apropiados según su propio criterio, mientras que el alumno, jugando un rol pasivo en el proceso de aprendizaje, se remite a recibir, memorizar y repetir la información, no cuestionando ni reflexionando en torno a los contenidos entregados ya que son un saber dado, propiciando que la interacción maestro-alumno se construya como una relación asimétrica de autoridad (Gil, 2002).

Remontando a los inicios de las primeras prácticas educativas formales, la escuela tradicional se basaba en dos conceptos claves para formular los procesos de enseñanza-aprendizaje: método y orden, en donde la figura del docente era vital si de enseñar y aprender se refería.

Bajo este contexto socioeducativo, el profesor es considerado como el cimiento y la condición primordial del éxito educativo, a él le corresponde organizar, seleccionar y aislar los conocimientos a aprender, tomando en cuenta al alumno como un recipiente vacío sin conocimientos que sólo se remite a reproducir la imagen del profesor guía y modelo, a quien se debía imitar y obedecer, utilizando recursos relacionados a la disciplina y el castigo (ya sea en forma de amenazas, censuras, humillaciones públicas o de castigo físico directamente) como dispositivos fundamentales para estimular el constante progreso del alumno involucrado. El repaso y repetición de determinados contenidos se desprendía de un método de enseñanza que era el mismo para todos los alumnos y en todas las ocasiones (Ceballos, 2004).

Se desprende de los párrafos anteriores que el vínculo de enseñanza-aprendizaje, provocaba una dependencia total de parte del estudiante en relación a la figura del maestro, ya que se consideraba a este último como la fuente de todo conocimiento además de transformarse en un modelo a seguir en términos valóricos y académicos, invalidando la autonomía del estudiante como individuo, supeditándolo a una evaluación general que valoraba el resultado general por sobre el proceso individual. Con el tiempo, debido a

estas mismas razones, la pedagogía tradicional como modelo no lograba responder a todas las problemáticas que se le presentaban, debiéndose nutrir de enfoques distintos, que como ya mencionamos anteriormente, provenían de otras disciplinas de estudio, con la finalidad de mejorar e idear métodos más efectivos en relación al aprendizaje del ser humano. De manera directa y en consecuencia a lo mencionado anteriormente aparecen las primeras ideas a complementar la educación, directamente desde el campo de las ciencias exactas. He aquí en donde aparecen los primeros atisbos del conductismo con la finalidad de complementar la labor pedagógica de aquel entonces.

2.1.2.2- Pedagogía conductista/cognoscitiva/constructivista

El conductismo como teoría ligada directamente de las ciencias exactas, para más tarde complementar los estudios pedagógicos del enseñar y aprender, propone que la base fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje se halla representada por un reflejo condicionado, es decir, por la relación asociada que existe entre la respuesta y el estímulo que la provoca (RAE, 2005).

Según Ardila (2013), su principal formulación se basa en las teorías de los científicos John B. Watson (1878-1958), B. F. Skinner (1904-1990) e Iván Pavlov (1849-1936), centradas en un estudio de la conducta observable para controlarla y predecirla. A modo general, su objetivo se basa en lograr una conducta determinada a base de estímulos y refuerzos intencionados,

definiendo así el aprendizaje como la adquisición de nuevas conductas o comportamientos a base de la manipulación del contexto y refuerzos que pudieran ser positivos o negativos, según el efecto que se buscara provocar en el individuo.

Del conductismo propiamente tal, podemos se plantean dos variantes: el condicionamiento clásico y el condicionamiento instrumental y operante.

Según Aponte (2009), el primero describe una asociación entre estímulo y respuesta contigua, de forma que, si sabemos plantear los estímulos adecuados, obtendremos la respuesta deseada. Esta variante explica tan sólo comportamientos muy elementales. Mientras que, en la segunda variante, el condicionamiento instrumental y operante, persigue la consolidación de la respuesta según el estímulo, buscando los reforzadores necesarios para implantar esta relación en el individuo, teniendo como base la teoría del refuerzo. En relación a esto, podemos adjudicar a dicha teoría la descripción del proceso por el que se incrementa la asociación continuada de una cierta respuesta ante un cierto estímulo, al obtener el sujeto un premio o recompensa (Rovira, 2019). Al emplear estos principios de forma positiva se estimula un comportamiento optimizado en el aprendizaje. Si se aplica desde sus aspectos negativos, se puede extinguir o disminuir una determinada respuesta como comportamiento o conducta humana, atacando de manera específica una conducta objetivamente observable, pero no tomando en

cuenta los aspectos psicológicos o emocionales implicados para tomar en cuenta la formación integral de un individuo.

Por lo tanto, la enseñanza bajo los parámetros conductistas:

(...) se convierte en un sistema cerrado cuyo contenido, objetivo y estrategias pedagógicas están ya previamente predeterminadas, y los materiales de la enseñanza son obligatorios e idénticos para toda la clase. Este proceso instruccional, cerrado, lineal y acumulativo ofrece, sin embargo, un aprendizaje sin errores (según los expertos nunca debería superar el 5%). El modelo ha resultado especialmente interesante y eficaz en el aprendizaje de la aritmética, la ortografía, la lectura o en las tareas de los sujetos con necesidades educativas especiales (Beltrán y Pérez, 2011, p.209).

De esta manera, se desprende por lo explicado anteriormente y apoyado por las concepciones de Moraleda (1984), en relación a las debilidades del modelo conductista, que si bien se generó efectivamente resultados positivos en ciertos contextos o materias específicas, al ligar la mirada conductista al aprendizaje en espacios educativos se llegó a entender la formación del conocimiento como una construcción lineal que se traducía en las actitudes o comportamientos observables del alumno, dejando a un lado los aspectos cognoscitivos y emocionales de carácter individual, estandarizando y generalizando las capacidades individuales de los alumnos involucrados, convirtiendo al profesor en un mero programador y suministrador de la

información, otorgándole al mismo la decisión total y autoritaria de elegir cuáles eran los objetivos a cumplir, y en su consecuencia, cuáles eran los refuerzos más efectivos para concretar los resultados educativos esperados. Si bien, la relación de enseñanza-aprendizaje se nutría de estos nuevos entendimientos, abriendo la posibilidad a la ciencia y psicología de resolver nuevas problemáticas en sus campos de estudio respectivos, el individuo seguía a la merced de la decisión pedagógica autoritaria del docente y la entidad educativa, despreocupándose del potencial individual de los alumnos involucrados, limitándolos a emitir una respuesta en vez de apelar a su propia conciencia, reflexión o capacidad de autocorrección, negándoles la posibilidad a descubrir y crear conocimientos.

Debido a estas falencias dentro del conductismo como modelo educativo, se generaron estudios e investigaciones posteriores que han integrado distintos y nuevos paradigmas educativos con la finalidad de generar conocimiento en torno a la efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Richard Mayer en 1992, publicó un artículo en la Revista de Psicología Educativa en donde aborda 3 metáforas educativas con la finalidad de examinar la aparición de enfoques educativos para la enseñanza.

Realizando un análisis histórico entre psicología y educación, logra identificar tres tipos de enfoques educativos relacionados con el aprendizaje como adquisición de respuestas, el aprendizaje como adquisición de conocimientos y el aprendizaje como construcción de conocimientos. En el primero, si el

aprendizaje se logra por adquisición de respuestas, el ejercicio, la práctica y la repetición serían estrategias educativas apropiadas, esto muy ligado a la mirada conductista antes señalada.

Según Beltrán (2002), en relación a la investigación de Mayer:

Las consecuencias de esta posición psicológica saltan inmediatamente a la vista. Por una parte, el contenido del aprendizaje, es decir, lo que se aprende, es siempre un conjunto de respuestas, sea cual sea la naturaleza del conocimiento que se tiene que aprender, y sin relación alguna con los conocimientos ya aprendidos. Por otra parte, y como una consecuencia lógica, si lo que se aprende son respuestas y la ejecución de esas respuestas depende directamente de la instrucción, el sujeto adoptará una actitud puramente pasiva y se dedicará a la tarea mecánica de acumular materiales informativos en forma de respuestas, para lo cual no se precisa la intervención de los procesos mentales superiores del sujeto (p.4).

Y es justo en relación a lo último mencionado que aparece la segunda concepción en relación al aprendizaje como adquisición de conocimientos, debido a que en el modelo conductista se negaban los procesos cognitivos del individuo involucrado en el modelo de enseñanza aprendizaje conductista.

En este sentido es necesario aclarar que los procesos cognitivos, “son estructuras o mecanismos mentales” (Banyard 1995, p.14) que se ponen en funcionamiento a través de los sentidos. Según Jiménez (2019):

Entendemos por Cognición la capacidad que tenemos los seres vivos de procesar la información a partir de la percepción (estímulos que nos llegan del mundo exterior a través de los sentidos), el conocimiento adquirido con la experiencia y nuestras características subjetivas que nos permiten integrar toda esta información para valorar e interpretar el mundo (párraf.12).

El tránsito a esta nueva percepción del alumno dentro de los parámetros de la psicología y la educación, provocó que posterior a las practicas conductistas como único modelo de enseñanza, se abordará al alumno desde un lugar más cognitivo, donde adquiere conocimientos e información y el profesor/maestro es una transmisor de conocimientos que busca ser más efectivo en su labor de enseñar. Según Mayer (1992), posterior al conductismo alrededor de los años cincuenta, el profesor busca ser efectivo a través del planteamiento de la siguiente interrogante ¿qué puedo hacer para que la información reseñada en el currículo pase por la memoria del alumno? Es así como se da inicio a la época de programación educativa por objetivos. A esta propuesta pedagógica, cuando se le ha teorizado, se le ha denominado como enseñanza centrada en el currículo debido a que:

El aprendizaje avanza de la misma forma que el contenido, y con el mismo esquema: El bloque o núcleo temático se divide en temas, cada tema se compone de lecciones y cada lección consta de enunciados de hechos, principios, fórmulas y ejercicios específicos.

Independientemente de la naturaleza de los contenidos, de que sean acumulativos o no. El alumno progresa paso a paso para dominar cada una de las partes por separado hasta cubrir el total del contenido curricular. El papel del profesor es mostrar de la mejor forma y transmitir la información del currículo. La evaluación se centra en valorar la consecución de objetivos de conocimiento y de información: Lo que el alumno sabe. Se evalúa de forma continua o por bloques, es lo mismo. Se trata de un enfoque ya cognitivo pero todavía cuantitativo (se trata de cantidad de conocimientos). En esta etapa, que aún dura, no se niega que el estudiante pueda ser más o menos activo, pueda tener más o menos control de su aprendizaje, pero esto no constituyen objetivos explícitos del proceso ni se diseña para ello. La superación del conductismo se logra en la medida que se permite al alumno comprometerse en procesos cognitivos con el aprendizaje, pero no se plantea el control consciente de esos procesos como objetivo de aprendizaje. Sin embargo atribuir valor, significado, contextualizar y transferir los aprendizajes no constituyen de forma explícita el trabajo de los alumnos, y la ayuda pedagógica, cómo ayudar a conseguirlo, no constituye todavía la función del profesor (Zapata-Ros, 2012, p.9).

Y debido a lo último mencionado, es que aparece una tercera forma de entender el aprendizaje dentro de la pedagogía según Mayer, que tiene relación con el aprendizaje como adquisición de construcción de significado que actualmente, en integración a las primeras líneas del modelo

cognoscitivo, sientan las bases actuales de la corriente constructivista del aprendizaje.

En este contexto interpretativo, el aprendizaje aparece de forma mucha más activa e implica una asimilación constante del individuo desde lo interno a lo externo. El estudiante no se limita a copiar el conocimiento de manera plástica y superficial, sino que lo construye a partir de elementos personales, experiencias e ideas previas e implícitas, con el resultado de atribuirle significado y representación al nuevo conocimiento con sentido adquirido. En consecuencia directa, el profesor cambia su papel en el dialogo de enseñar-aprender, participando y ayudando dependiendo del caso, a construir el conocimiento en compañía del alumno (Sarmiento, 2007).

Para Ríos (1999) el constructivismo es:

Una explicación acerca de cómo llegamos a conocer en la cual se concibe al sujeto como un participante activo que, con el apoyo de agentes mediadores, establece relaciones entre su bagaje cultural y la nueva información para lograr reestructuraciones cognitivas que le permitan atribuirle significado a las situaciones que se le presentan (p.22).

En complementación a lo anterior, Amay (1998) considera que uno de los aspectos importantes que se debe destacar en relación con el papel del alumnado en la construcción del conocimiento es dotar de sentido social,

cultural, compartido y situado al acto de conocer. Los alumnos sólo llevarán a cabo un aprendizaje efectivo en la medida que logran explotar su capacidad de generar significados, de modo que se genera un proceso dinámico de construcción y reconstrucción de contenidos en el que la actividad mental constructiva del estudiante posee un rol fundamental. Así, el contexto personal del estudiante es determinante en el desarrollo de su proceso de aprendizaje y construcción de significados, y los docentes deben adecuar las técnicas de enseñanza y de entrega del currículo a modo de estimular este proceso.

En relación con esta última idea, es importante destacar el rol del docente como mediador entre la estructura cognitiva del alumno y los contenidos a ser enseñados. La principal actividad del docente consiste en elaborar estrategias que permitan que el estudiante logre alcanzar un proceso de generación de significado a los contenidos entregados. De este modo, es esencial que el docente guíe y oriente la actividad mental del alumno para lograr este proceso intelectual, utilizando técnicas e instrumentos que se adecúen a las características particulares del alumnado, que logren estimular el proceso racional de dotación de significado y que apelen a los vínculos afectivos, sociales y culturales de los estudiantes para generar así un aprendizaje constructivo efectivo (Serrano & Pons, 2011).

Finalmente, tomando en cuenta los roles del educador y del aprendiz en este esquema, se destaca que la evaluación constructivista debe entonces

adecuarse a esta dinámica que promueve la generación de significados. En este contexto, el docente debe considerar una gran diversidad de instrumentos que tomen en cuenta las características de los estudiantes, considerando que el grupo consta de heterogeneidad, de modo que se debe considerar la individualidad de cada alumno al momento de evaluar. Es necesaria la utilización de herramientas de evaluación que verifiquen que la información ha sido internalizada y comprendida, que ha permitido la aplicación y desarrollo de habilidades, destrezas y la generación de significados. En comparación con otros enfoques, en la evaluación constructivista se deja de considerar a los estudiantes como un grupo homogéneo que responderá de manera equivalente a la entrega de contenidos (Segura, 2007).

Considerando estas miradas psicológicas y educativas, es posible concebir que existen variados autores con propuestas distintas y complementarias, que buscan esclarecer la manera más efectiva de entender y desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde cada una de estas escuelas favorece y destaca ciertas características de los estudiantes, de los docentes y de las metodologías más adecuadas para llevar a cabo un aprendizaje efectivo. Sin embargo, estas propuestas no abarcan la totalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ampliando la visión de análisis respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, hacia modelos que busquen integrar y responder de manera más efectiva frente a las diversas problemáticas educativas actuales, siendo una de ellas la relacionada con la

educación en procesos de enseñanza de adultos o procesos de autoaprendizaje. A continuación, se desarrollarán dos modelos que apelan a la incorporación de estas nuevas perspectivas de enseñanza.

2.1.2.3- Andragogía

Como alternativa al modelo educativo pedagógico aparece el concepto de Andragogía. Dicho concepto adquiere su dimensión práctica en la acción formativa constante del adulto, quien puede elegir qué aprender en relación con sus propios intereses, pudiendo aceptar o rechazar determinados conocimientos. Se busca optimizar el proceso de aprendizaje valorando las experiencias previas del individuo, los conocimientos que posee, su capacidad racional y la voluntad de involucrarse en su propio proceso de enseñanza/aprendizaje. En relación con los actores que participan en la acción andragógica, la figura de maestro o profesor se transforma en un facilitador del conocimiento, debido a que el proceso educativo se enfoca en los intereses personales del alumno (Ubaldo, 2009).

El modelo andragógico se desarrolla como oposición al modelo pedagógico, que restringía el proceso educativo a la etapa de la niñez. En esta nueva propuesta, se reconoce la capacidad del ser humano de ser parte de un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida, sin acotar las etapas formativas exclusivamente a la niñez y la adolescencia (Chacón, 2012). La perspectiva tradicional, consideraba la adultez como un punto óptimo de realización biológico, psicológico, social y económico en la vida del ser

humano, en que la educación dejaba de cobrar importancia, dado que no se creía posible un aumento de la calidad del ser humano en términos de enseñanza/aprendizaje una vez alcanzado este punto. Esta definición de adulto, construida en términos económicos-sociales y cronológicos (asociados a la edad del individuo), limitaba las capacidades cognitivas del individuo y no daba cabida a un proceso de desarrollo continuo y recurrente en la vida de los seres humanos (Adam, 1977).

Por lo tanto, es importante destacar que la consolidación del modelo andragógico se logra en la medida que se entiende la adultez como una etapa en la vida del individuo, resultado de todos los factores sociales, psicológicos, biológicos y económicos, en la que se llega a un punto de autonomía y de transformación continua y significativa, pero que no restringe la capacidad de desarrollo y, por tanto, aprendizaje, del ser humano (Adam, 1977). Es determinante el reconocimiento del adulto como un ser capaz de llevar a cabo un proceso de aprendizaje, aceptando su experiencia previa y su capacidad de participación al momento de generar estrategias y reconocer las necesidades y las expectativas del aprendizaje. Así, las metodologías aplicadas en el modelo pedagógico no resultan suficientes para acompañar la enseñanza en los adultos y se desarrolla una nueva fundamentación teórica que permite optimizar la praxis docente en el marco de la andragogía.

En virtud de lo mencionado anteriormente, el adulto reconocido en el proceso andragógico:

(...) es un individuo capaz de generar su propio conocimiento y participar de manera activa en los procesos de su propia formación. Al constituir un sujeto autónomo en la toma de decisiones sociales y políticas, es promotor y creador de procesos económicos y culturales dentro de la sociedad, pues se considera al adulto como un agente de transformación social. Es por ello que se ha de trabajar con el adulto desde su condición personal y no seguir reproduciendo un modelo educativo que no es representativo de su capacidad cognitiva.

Ahora bien, lo que hace la Andragogía es fortalecer la participación de estos adultos en estas áreas de acción, pero para ello es menester que se caracterice de la mejor manera los sujetos a los que van dirigidas estas acciones, de manera que la intervención andragógica sea pertinente y produzca una participación consciente y comprometida de parte del adulto.

En primer lugar, se espera que el adulto sea un sujeto capaz de asumir responsabilidades en todos los ámbitos de la vida, que los procesos educativos se centren en el aprendizaje autónomo y responsable del sujeto que aprende, y que quiera aprender para transformar su situación personal y social. A la vez, es un sujeto que debe proponerse objetivos que resulten pertinentes y se relacionen directamente con las necesidades de la sociedad, por lo tanto, al ser generador de su propio aprendizaje, también debe ir a la vanguardia y manejar por ejemplo las nuevas tecnologías, de manera que esto signifique una mejora del nivel

económico y social. Con todo lo anterior, vemos que la Andragogía construye un sujeto crítico que incentiva al adulto a utilizar toda su creatividad, específicamente entregando valores en lo que respecta al trabajo socialmente útil. De tal forma el rol del profesor al momento de implementar su clase se dirige a atender las diferencias de los sujetos y solo desde allí poder potenciar su creatividad (Biron; Cruzat; Fonseca; Olivares & Oporto, 2016, pp.34-35).

Respecto al análisis de aprendizaje de los adultos es preciso reconocer una serie de elementos o principios que permiten conceptualizar y llevar a la práctica el modelo andragógico. Estos permiten diferenciar esta metodología de enseñanza respecto a una enfocada a niños o adolescentes, debido a que se resalta el valor, las capacidades y motivaciones del individuo. Según Holton, Swanson & Naquim (2001), en el proceso andragógico se debe tener en cuenta que:

- El adulto necesita saber por qué debe aprender algo antes de aprenderlo.
- La concepción de adulto implica la capacidad de ser autónomo y autodirigirse.
- Las experiencias previas del aprendiz son poderosos recursos para el aprendizaje.
- Los adultos están más dispuestos a aprender si deben enfrentar una necesidad o llevar a cabo una tarea.

- La motivación de un adulto a aprender está centrada en sus vidas, ven la educación como un proceso de desarrollo de competencias para alcanzar su máximo potencial.
- La motivación de un adulto a aprender es más interna que externa.

Fuente: Holton, Swanson & Naquim (2001).

Es por esto, que en relación a estas premisas como base para orientar un proceso andragógico, es imperativo reconocer al alumno o participante adulto involucrado en el proceso educativo, como un estudiante capaz de autogobernarse, basado en una experiencia previa que lo conduce a la auto-superación. Es responsable y lo manifiesta en las actividades que realiza, teniendo plena consciencia de las metas que se propone alcanzar. Es por esto que para experimentar un proceso andragógico en virtud de las características y responsabilidades del alumno adulto:

Es necesario para el proceso andragógico que el participante/estudiante requiera:

- Asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- Aplicar a la vida real los conocimientos, las habilidades y destrezas adquiridos durante el aprendizaje. Sólo así tiene un para qué concreto ese aprendizaje, antes no.
- Estar consciente de las limitaciones de su comportamiento y de las alternativas posibles presentes para un nuevo comportamiento.

- Respetar y ser respetado, respetarse él mismo, para lo que sea ahora y lo que es para sus pasadas experiencias y cómo las ha interpretado.
- Tener algunos conocimientos de sí mismo y ser capaz para enfocar sobre su significado valores a través de la autorreflexión.
- Ser actor, no espectador.
- Ser capaz de desarrollar y utilizar el pensamiento crítico.
- Formular planes y fijarse metas.
- Facilitar el logro de metas personales y grupales, creando metas comunes y trabajando para el logro de la actividad planificada.
- Estar abierto hacia los procesos de cambio e innovación.
- Usar la autoevaluación en toda tarea que desempeñe.
- Reconocer el crecimiento individual como vía para afianzar logros personales.
- Aceptar la co-evaluación como un proceso de realimentación permanente y altamente participativo.
- Ser capaz de adecuar sus conocimientos a la realidad.
- Tener independencia y autonomía en la toma de decisiones.
- Ser capaz de extrapolar su aprendizaje.
- Ser más exigente en materia de comprensión y de manejar información actualizada, para profundizar en ambas.

- Saber trabajar cooperativamente.
- Ser responsable de sus actos, de controlar sus impulsos, de tomar decisiones y de actuar en forma autónoma y realista.

Fuente: Torres, Fermín, Arroyo & Piñero, 2000, pp.31-32).

De esta manera, al reconocer al alumno adulto como un individuo consciente del proceso de aprendizaje, y al resaltar las responsabilidades, capacidades y motivaciones individuales de cada persona involucrada, también se trabajan en consecuencia directa las dimensiones colectivas del grupo humano involucrado, traducidas y manifestadas en las actividades didácticas asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, en los trabajos en grupo y en las relaciones interpersonales de los participantes.

Según Torres et al. (2000), se considera trabajo grupal aquel donde intervienen todos y cada uno de los integrantes, con aportes más o menos significativos. Cuando la tarea se realiza bajo estas condiciones queda la satisfacción de haberla compartido y el éxito que se llegue a alcanzar se considera como el producto del esfuerzo común, valorando el trabajo en conjunto mediante las capacidades individuales de los involucrados en dicho proceso. Y aunque la participación incluye riesgos, al ser compartidos por todos los miembros del grupo se empequeñecen, perdiendo magnitud, encausando la solución a una alternativa que se encuentra en conjunto. De esta forma al abordar problemas en el trabajo grupal, se posibilita a los individuos participantes a involucrarse en tareas que poseen mayor peso.

En congruencia a lo mencionado anteriormente, teniendo en cuenta estas particularidades asociadas a la enseñanza de adultos, es posible desarrollar una conceptualización del proceso andragógico. Knowles (1984), define una serie de pasos para preparar a los estudiantes para el aprendizaje, en que destaca enormemente la participación continua de los aprendices a lo largo de todo el proceso, clarificando el rol que tiene el docente como un guía que acompaña y apoya a los estudiantes. Según Knowles, el docente debe:

- Preparar a los estudiantes para el programa. Proporcionando información, preparándolos para la participación, guiándolos en la generación de sus expectativas e iniciando la reflexión acerca de los contenidos.
- Establecer un clima adecuado para el aprendizaje, generando un ambiente de confianza y respeto mutuo con los aprendices. Es importante que el docente se presente de modo colaborativo y solidario para/con los estudiantes.
- Involucrar a los estudiantes en una planificación mutua de cómo será llevada a cabo la propuesta de estudios.
- Diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes a través de una participación mutua en el análisis.
- Definición de los objetivos de aprendizaje a través de un proceso de negociación con los aprendices.

- Diseño del plan de estudios en conjunto con los estudiantes, acomodándolo a las capacidades y necesidades particulares del grupo de estudio.
- Ayudar y apoyar a los estudiantes a llevar a cabo el plan de estudio, promoviendo la independencia y autovalencia de los aprendices.
- Involucrar a los estudiantes en la evaluación definiendo los criterios adecuados y considerando procesos de auto-evaluación, evaluación docente y evaluación por los pares.

Fuente: Knowles, 1984

Otras características, responsabilidades y competencias atribuibles al facilitador para contribuir a que los participantes del proceso educativo puedan descubrirse como seres libres y responsables, serían:

- Crear y mantener un ambiente propicio donde el aprendiente se haga más crítico, más creativo, más persuasivo, más investigador y más transformador de la realidad.
- Ayudar al estudiante para que se cuestione su aprendizaje y cuestione a la sociedad, es decir, para que conozca hacia dónde dirigirá sus acciones.
- Estimular las potencialidades de cada uno con el fin de generar la creatividad y la libertad, entendidas como la capacidad de tomar decisiones acordes con la situación.

- Crear corrientes de empatía, vivir las situaciones que viven los alumnos en su casa, en su trabajo y/o en su entorno general.
- Establecer relaciones de persona a persona.
- Conocer que el grupo tiene intereses, expectativas, necesidades y objetivos tanto individuales como colectivos.
- Buscar que las normas salgan espontáneamente del grupo.
- Promover la búsqueda de sí mismo, descubrir sus centros de interés, la valoración del trabajo individual y grupal y reconocer su derecho como miembro de ese medio en el cual participa y actúa.
- Buscar estrategias que respondan a las necesidades del grupo y a la esencia del contenido tratado.
- Buscar métodos, técnicas y procedimientos actualizados para responder a los intereses individuales y colectivos.
- Consolidarse como un asesor permanente.
- Elevar la autoestima en justa medida.
- Estar dispuesto a aceptar nuevas ideas.
- Disfrutar el aprendizaje con el grupo.

Fuente: Torres et al. (2000; pp.32-33).

Así, en el marco de este proceso de aprendizaje, se define una serie de lineamientos en los que el docente andragogo deberá procurar diseñar situaciones didácticas que permitan a los adultos enfrentarse a nuevas posibilidades de autorrealización, ayudando a cada uno de ellos a esclarecer

sus propias metas y objetivos de aprendizaje. Es clave involucrar a los estudiantes en cada etapa del proceso de aprendizaje, y tener en cuenta la diversidad de competencias y experiencias que cada uno de ellos puede aportar. Actualmente, la metodología andragógica posee especial relevancia, por ejemplo, en la docencia universitaria (Colmenares, 2007) donde el docente, debiera ocupar un papel como facilitador de contenidos, que guía, apoya y acompaña el proceso educativo, no sólo en términos de saber hacer sino también en el saber ser.

Por lo tanto, en virtud de todo lo mencionado anteriormente:

La praxis andragógica generada en la educación de adultos, como modalidad educativa formal, debe tender al desarrollo de un accionar didáctico dirigido a propiciar un aprendizaje integral, centrado en el desarrollo de las potencialidades y los talentos de la persona, ayudándolos a cultivar la capacidad de aprender a aprender, la creatividad, la autonomía, el espíritu crítico, indagador, reflexivo y el trabajo en equipo; así como fomentar un pensamiento diferenciador, generalizador, indagante y proactivo (Vera; Guerrero; Castro; Fossi, 2013, p.92).

Es evidente entonces, la necesidad de planificar la evaluación, considerando la participación del estudiante (a diferencia del modelo Pedagógico), quien es el principal protagonista del proceso educativo. En este sentido, para que la evaluación logre cumplir los objetivos anteriormente descritos, se debe regir

por los cinco principios siguientes: permanencia, progresión, crítica, práctica y flexible.

Por lo tanto, la evaluación andragógica ha de ser:

1.- PERMANENTE, porque es el propio participante quien continuamente aprecia los cambios que se operan en su conducta y particularmente en su pensamiento y actuación. Aquí el facilitador actúa como una especie de testigo de esos cambios y como orientador de las deficiencias que se presenten.

2.-PROGRESIVA, toma en cuenta los esfuerzos y diferencias individuales para lograr objetivos y metas del aprendizaje que se traza el participante, aquí se evalúan los progresos que se van sucediendo continuamente y en forma prelativa según el grado de dificultad y complejidad de los contenidos.

3.- CRITICA, esta conlleva a la autoevaluación personal, o sea la evaluación de sí mismo, determinando las potencialidades y limitaciones que tiene y la capacidad para emitir juicios sobre el rendimiento que se alcanza progresivamente, determinando las dificultades inherentes a dicho progreso.

4.- PRACTICA, todo lo que se emprende y comprende en forma teórica, para que tenga alguna función, exige la aplicabilidad o la práctica, por lo tanto, la evaluación, así entendida estimula la capacidad creadora en

la resolución de problemas o situaciones educativas, profesionales o del entorno.

5.- FLEXIBLE, la evaluación debe estar libre de todo régimen normativo, el participante es quien debe decidir responsablemente las condiciones y el momento de la evaluación.

6.- DEMOCRÁTICA, este principio lo incluyen los autores, pues favorece la participación de todos los actores en la construcción del conocimiento y en la evaluación, a través de la autoevaluación, coevaluación, la unilateral o unidireccional y la heteroevaluación.

Fuente: Vera et al. (2013, pp.96-97).

Finalmente, tomando como fundamento la teoría e investigación psicológica y pedagógica, disponible y actualizada, es imposible negar que existen evidencias que permiten establecer algunos aspectos del carácter específico de la educación destinada a los adultos como un tipo de educación propia que se diferencia de la que se realiza en los centros escolares para niños y adolescentes. Sin embargo, con el desarrollo de nuevas innovaciones y tecnologías que acompañan el proceso de enseñanza-aprendizaje, surgen nuevos desafíos asociados a generar metodologías adecuadas para la formación educativa de las generaciones más contemporáneas inmersas en las últimas dos décadas, como se proponen en el modelo de la Heutagogía.

2.1.2.4.- Heutagogía

La Heutagogía (Hase & Kenyon, 2000) nace como un modelo educativo asociado al proceso de aprendizaje auto determinado por los adultos. El desarrollo de este modelo responde a los avances tecnológicos y cómo afectan la relación entre docente y estudiante respecto al modelo andragógico (Lima & Coronel, 2017). Se basa en el autoaprendizaje auto-determinado y personalizado, en donde el individuo elige su propio objeto de estudio en base a sus intereses individuales promoviendo la creatividad e innovación. A diferencia de los anteriores modelos educativos, en vez de un profesor o maestro, aparece la figura de “guía” que acompaña dicho proceso de autoaprendizaje.

El modelo Heutagógico, se origina a partir de la Andragogía. Sin embargo, en este modelo se considera al estudiante como el principal gestor y actor del proceso de aprendizaje. El aprendiz es quién diseña, desarrolla y evalúa el proceso educativo, de modo que se valora la madurez y autonomía del individuo. A diferencia de los modelos pedagógico y andragógico, además de considerar la adquisición de información y desarrollo de destrezas por parte del estudiante, en el modelo Heutagógico se destaca la importancia de la creación de significado y reorganización de la experiencia del estudiante (Castañeda-Quintero y Adell, 2013).

En este modelo, resulta fundamental considerar las particularidades de cada estudiante. Esto permite identificar las capacidades, competencias,

habilidades y destrezas personales de cada aprendiz, que serán determinantes en el curso que tomará el proceso educativo. El estudiante, en función de sus propias características, será quién presentará la inquietud de aprender, y elaborará una estrategia personal para abordar el contenido asociado. Así, el docente actuará como un guía quién podrá responder a las necesidades del estudiante adulto, adecuándose a la versatilidad de circunstancias en las que el proceso educativo puede tomar curso (Silvain y Díaz, 2017).

Especial relevancia tienen dentro del método Heutagógico las tecnologías contemporáneas que complementan el aprendizaje. Las herramientas virtuales y el internet permiten ampliar los horizontes del proceso educativo, acercando las instancias de aprendizaje a múltiples contextos y escenarios. Esto permite generar dinámicas de aprendizaje específicas a las particularidades e inquietudes de cada estudiante, le otorga autonomía y responsabilidad sobre su propio desarrollo, y facilita la utilización de diversos instrumentos como el acceso a información y la interacción y conectividad con otros estudiantes sin las limitaciones físico-espaciales asociadas a los procesos educativos tradicionales (Silvain y Díaz, 2017).

En la práctica heutagógica, Blaschke (2012) destaca la utilización de metodologías de diversos orígenes a modo de formalizar el proceso educativo, pudiéndose destacar:

- Contratos de aprendizaje definidos por el aprendiz, en los que se delinean los objetivos, metodologías, cronogramas y la evaluación del proceso.
- Currículum flexible, que evoluciona y se adapta en función del desarrollo del proceso de aprendizaje y de las inquietudes del aprendiz.
- Preguntas dirigidas por el aprendiz, generando debates orientados por los mismos estudiantes.
- Evaluación flexible y negociada, potenciando la autoevaluación y el reconocimiento de la incorporación profunda de los contenidos.

Fuente: Blaschke, 2012

De este modo, en el método Heutagógico se destaca la incorporación de metodologías que promueven la práctica reflexiva por parte del estudiante, apelando a su individualidad, autonomía e independencia. El docente, actúa a manera de guiar y orientar el proceso de aprendizaje, dándole suma importancia a las inquietudes y necesidades de cada aprendiz, y en un contexto dinámico en el que la participación del estudiante es crucial en el marco del proceso educativo.

2.2-Posicionamiento Teórico

En virtud de la información recaba y descrita anteriormente, y en relación al primer eje presentado en la presente investigación, el posicionamiento teórico más pertinente para el desarrollo de este trabajo, será recuperar la noción de relación cuerpo-espacio desde la visión dancística moderna teniendo en cuenta que ella recoge los parámetros educativos fundamentales que se requieren para implementar esta indagatoria.

2.2.1.- Danza

2.2.1.1- Danza Moderna Europea

Como mencionamos anteriormente, desde la prehistoria el hombre ha tenido la necesidad de comunicarse a través de su propio cuerpo con el fin de transmitir alguna sensación, estado de ánimo o mensaje específico, que fue dando paso poco a poco a la aparición de diferentes danzas dependiendo de la cultura y el contexto histórico en el que se desarrollaba (cada una bajo una determinada relación espacial), pudiendo relacionarse con el simple goce por el movimiento, para provocar entretención, con fines artísticos o netamente folclóricos, religiosos y rituales.

De esta manera, la danza en general, relacionada con la evolución y el constante cambio del pensamiento humano, comienza cada vez más a complejizarse en su técnica, ejecución, fundamentos, discursos, etc. Pero no es hasta que aparece el ballet, que ocurre un quiebre dentro de la historia

relacionada con el movimiento debido a la necesidad de profesionalizar la disciplina.

El nacimiento del ballet, que empezó en Italia llegando posteriormente a Francia, suele ubicarse temporalmente en el año 1581, cuando se representó por primera vez *Le ballet comique de la Royne* (Santibañez, 2014), donde el carácter primario era entretener a los aristócratas dentro de sus ceremonias elitistas, pasando a ser una danza relacionada directamente con la clase más alta y acomodada, pero no fue hasta mediados del Siglo XVII donde alcanzó un real peak en su desarrollo, donde “El ballet de la corte” se presenta por primera vez en un escenario, en Francia durante el reinado de Luis XIV, entre 1643-1715, cuando se funda la Academie Royale de Danse abriendo así el camino hacia la danza profesional (Historia del ballet clásico, 2012). El ballet clásico, como se le llama a este estilo de danza poco a poco se convirtió en arte y en un espectáculo teatral, pues cada vez requirió de un mayor entrenamiento para ejecutarlo, donde finalmente con el paso del tiempo sumado a su carácter real y elitista, provocará que la tecnificación del ballet y su posterior ejecución escénica se transformarán en la verdad consensuada por todos respecto a la danza y el movimiento.

Hasta el siglo XIX, el ballet se siguió practicando, ejecutando y complejizando sin cuestionamientos, sin prever la llegada de una nueva mirada dentro de lo que se conocía hasta ese momento sobre la danza como arte: la danza moderna.

Influenciada por el expresionismo que cada vez tomaba más fuerza a puertas del S.XX, que retomaba el legado romántico y planteaba que lo real no es lo que vemos en el exterior, sino aquello que surge en la interioridad cuando percibimos o producimos algo, (lo que se opone completamente a las concepciones positivistas, dogmáticas y realistas que proponía el ballet hasta ese entonces), además de su motivación e interés propio por la danza relacionada con imágenes de la naturaleza de raíces grecorromanas, es que aparece la figura de Isadora Duncan, la llamada precursora de la danza moderna.

Autodenominada enemiga del ballet, porque según ella separaba el alma del cuerpo y debido a sus movimientos articulares, mecánicos y artificiales similares a la de una muñeca volvían indigna el alma, Isadora, se convertirá en la influencia detonante de una generación de bailarines de la época que entrarán a romper lo que se conocía en ese entonces sobre la danza como sinónimo de Ballet, surgiendo una variedad de propuestas nuevas en lo que respecta al lenguaje corporal, al igual que en sus diferentes técnicas y métodos de ejecución (Acevedo, 2015).

La siguiente investigación se enfocara específicamente en el trabajo de Rudolf Laban, considerado como el Creador de la Danza Moderna en Europa Central, que en un inicio influenciado por el expresionismo de Isadora Duncan, terminó desarrollando distintos métodos, estudios e investigaciones teóricas- prácticas relacionadas con el movimiento en post de un perfeccionamiento

dentro de la técnica de la danza moderna a fin de potenciar en múltiples sentidos al bailarín profesional, enfatizando a continuación en el estudio que creó Laban para estudiar y profundizar la relación del cuerpo con el espacio: La Coréutica.

2.2.1.2- Precursores de la danza moderna.

El trabajo de Rudolf Von Laban fue la consecuencia del contexto histórico sumado al pensamiento expresivo contemporáneo a su época, además de las investigaciones de autores que antecedieron las suyas y fueron la base de lo que finalmente Laban utilizó para construir su propia visión de Danza Moderna. Dentro de los artistas influyentes en su visión de cuerpo-espacio, se encuentra Francois Delsarte, conocido por sus contemporáneos (S.XIX) como orador, poeta, metafísico y artista. Según Baril (1987), dentro de sus aportes más específicos podríamos mencionar:

- Creación de un sistema preciso de lenguaje corporal. Enriquecer los medios de expresión, pudiendo de este modo dar rienda suelta a su estado emotivo con máxima intensidad. Cabe destacar que algunas leyes establecidas por Delsarte siguen inmutables en todos los sistemas de la danza moderna.

- La utilización del torso, que se convierte en el verdadero instrumento de la expresión emocional.

En la danza moderna, el papel del torso no se limita, como sucede en la danza clásica, a un simple lugar de vinculación de los miembros. El torso así se convierte en un centro vital, un núcleo de donde emana el flujo del movimiento.

-Permite desarrollar la consciencia interpretativa y el desarrollo expresivo utilizando la contracción y la relajación. Establece relaciones del movimiento respecto al tiempo y al espacio.

-Utilización del suelo integrándolo en su quehacer expresivo como un nuevo lugar para conectarse con el cuerpo propio.

Sus alumnos más aplicados anotaron escrupulosamente lo que para ellos era esencial en sus enseñanzas, aunque hoy en día el estudio de su trabajo solo puede realizarse consultando obras editadas después de su muerte en el 1871.

Posteriormente otro de los grandes influyentes en la construcción visión de danza que desarrolló Laban dentro de su carrera, fue Emile Jacques-Dalcroze.

Compositor y pedagogo suizo, fue el creador de la rítmica, método que permite adquirir el sentido musical por medio del ritmo corporal, influenciando directamente así al arte teatral y la danza, por sobre a la danza moderna, ya que pensaba que por medio de la música debían despertarse los “instintos motores” que dan conciencia del orden y equilibrio, al tiempo que incrementan

el desarrollo de las facultades imaginativas, a través de la unión íntima entre sonido y pensamiento (Cámara & Islas, 2007).

Según Baril (1987), con el estudio de la famosa gimnasia rítmica, que consiste en establecer relaciones entre el dinamismo corporal y el dinamismo sonoro en todos sus matices de duración, el bailarín aprende a asociar y disociar los movimientos, a ordenarlos en el espacio y a eliminar todo movimiento inútil, donde más tarde centrado en este último aspecto denominó la llamada *Ley de economía* que más tarde ocupara como base el creador de la danza educativa moderna: Rudolph Von Laban (Cámara & Islas, 2007).

Previo a establecer su método celebre, Dalcroze se percató de la relación entre la inteligencia y los medios sensoriales activos previos a la enseñanza de sus alumnos de piano. Empezó a vislumbrar que el sentido rítmico es esencialmente muscular, pensando así que el cuerpo debía ocupar una situación intermedia entre sonido y pensamiento, concluyendo más tarde y de manera más elaborada que el sentido muscular está hecho de relaciones entre el dinamismo del movimiento, su duración, su amplitud y su realización estableciendo además 3 conceptos claves para el desarrollo de sus ideas: espacio, tiempo y energía.

Creía que el individuo debía permitirse interpretar toda una gama de sentimientos, lo cual solo se hace posible en la profundización sobre las relaciones del ritmo interior (producido por la música) y el ritmo corporal, así como sobre la síntesis de las calidades rítmicas y motrices. De esta manera

le llamará de sobremanera la danza definiéndola como el arte de expresar las emociones con la ayuda de movimientos corporales ritmados (Baril, 1987).

Otro punto de estudio principal para la danza según Dalcroze era la respiración, manifestando diferentes tipos de la misma pudiendo ser breve, largo, entrecortado o continuo, asumiéndole un papel fundamental al momento de expresar las emociones propias del cuerpo y sus variaciones. También estudió desplazamientos corporales, probando distintas temporalidades, el papel del espacio, su estudio respecto a los planos y los diferentes grados, las relaciones entre métrica y rítmica, el estudio de flexiones, torsiones y extensiones corporales, diferentes tipos de locomoción, entre otros puntos.

Dichas visiones y aportes de cuerpo y danza, sumadas a las anteriormente expuestas en relación a Francois Delsarte, influirán directamente a Laban en ampliar su perspectiva de cuerpo como medio de expresión personal y artística, potenciando así las posibilidades de un despliegue netamente anatómico en virtud de un espacio consciente a ser desarrollado, habitado y experimentando, desde sus miradas más subjetivas y filosóficas, respecto a lo que para él significaba la danza, el cuerpo y el espacio.

2.2.1.3.- El padre de la Danza Moderna Europea: Rudolf Laban

La filosofía de Laban reforzada por su perseverancia y por un espíritu de observación muy desarrollado, le llevó a estudiar el arte del movimiento durante más de cuarenta años (Baril, 1987).

La compleja personalidad de Laban es sorprendente. Logró conjugar capacidad creativa, espontaneidad y genio con rigor, tenacidad en el trabajo, orden en el pensamiento y un elevado nivel de abstracción en sus ideas, para ver al hombre en su conjunción compleja y multifacética. Su visión filosófica buscaba el desarrollo de las capacidades físicas, emocionales, intelectuales y espirituales del ser humano a través de un solo medio: El movimiento, del que trabajó lo teórico y lo práctico (Cámara & Islas, 2007).

Laban estaba persuadido de que el comportamiento particular de cada individuo depende esencialmente de su entorno, tanto del que constituyen los demás individuos como del que forman parte los diversos elementos que participan en su destino.

Además, Laban considera la noción de ritmo como la base fundamental de las reglas de la vida. La existencia de cada individuo sometida a las leyes del ritmo natural y universal, según Laban, el lenguaje particular que transmite todo significado (Baril, 1987).

Del examen y del estudio de las distintas concepciones del movimiento, Laban concibe su propio estilo y determina los 3 factores para él esenciales de la danza: El espacio, la duración y la energía.

Del estudio de las relaciones entre el movimiento y estos tres factores, Laban establece la posibilidad, para el movimiento, de convertirse en una forma de expresión artística que abre camino a la creación. El potencial de creatividad está sometido a las posibilidades de acceso y a las cualidades de

interpretación de cada individuo. El movimiento se convierte entonces en la proyección visible de un sentimiento interior, y la danza en el medio de revelar las cualidades características de su ejecutante (Baril, 1987).

Laban estaba convencido de que las leyes naturales de la armonía se encuentran en la naturaleza y que contribuyen a mantener un estado de equilibrio constante de bienestar en el hombre. De este modo, Laban se ve llevado a considerar el movimiento en todos los dominios donde se manifieste, ya sea como movimiento de danza, ya sea como gesto habitual de la vida cotidiana y, sobre todo, como gesto indispensable a la actividad profesional del ser humano, por ende Rudolph Laban se empeñó en investigar la relación que existe entre las formas de la danza y el comportamiento general del ser humano, especialmente en los hábitos del trabajo, dentro de un periodo particular.

Entendiendo el arte como un reflejo de los cambios sociales y reflexivos del ser humano en relación a su entorno y su contexto histórico, manifestando así, de múltiples y diferentes formas el acto mismo de visibilizar el arte, es que disciplinas artísticas como la arquitectura, la escultura, la pintura, la música o la poesía son fáciles de identificar en relación a su periodo histórico de creación, ya que se encuentran directamente relacionadas a la tendencia general del momento y el carácter de la vida pública de esa determinada época, demostrando fácilmente la existencia de relaciones similares entre formas de vida social y las producciones artísticas, salvo de la danza. En tanto

que todas las demás artes han dejado testimonios tangibles que confirman estas relaciones, el arte del movimiento de épocas anteriores se ha desvanecido, sin dejar más registros que descripciones accidentales de la palabra alejadas de poder descifrar correctamente el significado y la esencia misma de estas producciones de movimiento, inadecuadas para ofrecer un cuadro de movimiento, o coreografías indescifrables verbalmente (Laban, 1978).

Es así como, retomando el contexto histórico del momento, inmerso en el constante crecimiento de la revolución industrial, es que el hombre moderno se vio en la necesidad de crear su propio arte del movimiento, negando los parámetros estrictos de la danza académica para encontrarse con una idea expresionista de la época por querer humanizar y liberar al ser humano. Es así, que producto de sus investigaciones corporales y visión de movimiento, sumado a los aportes de Deleuze y Dalcroze relacionadas a la danza, es que Laban germina e impulsa la llamada, en sus inicios, La danse libre o “Danza libre” que más tarde adquirió el nombre de “Danza moderna”, y aunque no fue el único de la época que sentía la necesidad de investigar sobre el movimiento para conectarse con la verdad interna personal de cada uno, es considerado de todas formas como el Padre de la Danza Moderna Europea.

Simultáneamente aparece Isadora Duncan en EE.UU. a inicios del S.XX con una corriente motivada que creía que la liberación del movimiento de las cadenas de los hábitos tradicionales podía lograrse solo si se retornaba a las

formas de danza de los periodos anteriores a su historia, especialmente a las formas de movimiento relacionadas a la Antigua Grecia, aunque Laban creía que realmente eran expresiones del tiempo actual en que vivían, solo con un parecido exterior de lo que realmente se relacionaba a las formas antiguas de la Antigua Grecia (Laban, 1978).

Con estas visiones respecto a la danza, es que Rudolf Laban, influenciado por sus precursores en cuanto a investigaciones relacionadas con el movimiento y el arte escénico de la danza, es que Laban comienza a desarrollar trabajos de carácter propio que sentarán las bases de lo que se conocerá por danza moderna, influenciando directamente la noción que se tiene de danza hasta la actualidad, convirtiéndose en estudios iniciales para el desarrollo de nuevas técnicas corporales y dancísticas. Desde este lugar Laban, través de sus estudios, logra definir relaciones del cuerpo con el movimiento traducido en las cualidades básicas basadas en los tres factores mencionados anteriormente: tiempo, espacio y energía, que consideró como bases constitutivas de cualquier movimiento, además de enfocarse muy específicamente en la relación que el cuerpo tiene con el espacio, estudio al que denomino: Coréutica.

2.2.1.4.- La relación cuerpo-espacio desde la Coréutica

Rudolf von Laban define a la Coréutica como el estudio del movimiento del cuerpo en el espacio, en base a estructuras y proyecciones geométricas, que son originadas al comprender como la armonía cinética evoluciona en el

espacio en formas, formaciones, agrupaciones y trayectorias, dando origen así a un sistema de ordenamiento y de configuración de la espacialidad de carácter supremo. Laban plantea que el movimiento en sí es una herramienta de recuperación y comprensión del espacio armónico que nuestros cuerpos constituyen también con el entorno. La Coréutica, desde la perspectiva del actor escénico, se transforma en un mecanismo que permite, a través de la danza, llevar al cuerpo a la conexión eficaz y armónica con el espacio, estableciéndose con ella una relación de dominio técnico, que radica en la comprensión de la composición de cualquier acción cinética y en la manera de plasmarla en el espacio. Este entendimiento espacial conducirá además a la precisión del actor escénico respecto a definiciones formales y a su propia proyección creativa (Cámara & Islas, 2007).

En el ámbito de la danza, al bailarín, se le podría catalogar como un hacedor del movimiento, es decir, el conocedor del abecedario motriz y gestual del cuerpo. Su dominio radica en la comprensión de la composición de cualquier acción cinética y en la manera de plasmarla en el espacio, es decir como el cuerpo se conecta con el espacio a través del movimiento. Esta amalgama es la clave de porque es tan importante manejar conceptual y empíricamente la Coréutica, ya sea, para la interpretación de la danza, la docencia especializada o la coreografía.

La Coréutica desarrolla en el alumno el sentido del espacio; práctica la relación entre el espacio propio y el espacio externo; entrega conciencia de

las formas y diseños que el cuerpo produce al moverse; las trayectorias del cuerpo en el espacio; los cambios en la dimensión del gesto, etc. en suma conduce a la plasticidad del cuerpo. Y con ello, más allá con la Coréutica, se enseña a comprender el contenido expresivo inherente a la forma y en permanente cambio (González, 2013).

Entendiendo la Coréutica como el estudio del espacio y su relación con el cuerpo en movimiento en conexión con su entorno, se originan así diferentes esquemas espaciales, recorridos y líneas de tensión espacial. El trayecto que realiza el cuerpo o una parte del mismo en el aire son las llamadas líneas de tensión que, si bien están en el pensamiento del ejecutor, pueden ser percibidas visualmente por el espectador, aunque realmente son recorridos inexistentes que solo aparecen en la mente del espectador gracias a la memoria. Estas líneas de tensión pueden tener variados recorridos dependiendo de la acción e intención de la persona ejecutante, creando así diferentes esquemas espaciales que se definirán como las distintas relaciones entre lo material e inmaterial producto del movimiento en el espacio (Ros, 2009).

Según Camara & Islas (2007):

La definición más acabada y general del estudio del espacio, se encuentra expuesta en el libro de Rudolf Laban *Choreuthics*, en el que se exponen los principios ordenadores de todo el complejo análisis geométrico del espacio. En esta obra se encuentran los elementos

visuales más claros, expuestos para comprender los hechos de movimiento como dibujos en el espacio, de manera más o menos independiente, de sus cargas energéticas. Según Laban, cuando el cuerpo se pone en movimiento, se fusiona con el espacio, trazando diversas líneas y conformando una entidad o unidad funcional visible. La tarea de la Coréutica se propone aquí como la de dar una representación gráfica y mental a esa unidad movimiento-espacio que toma la forma de líneas. Tales líneas son descriptibles por medio de una serie de planos, similares a los de un arquitecto, que permiten entender el movimiento como un edificio o construcción tridimensional (p.147).

En relación a lo mencionado anteriormente, para comprender relación constante de cuerpo-movimiento y espacio como una construcción tridimensional es que Laban en sus estudios coréuticos, definió las bases a priori necesarias para comprender este contenido en particular.

2.2.2.- Bases de la tridimensionalidad corporal en Coréutica

2.2.2.1.- Kinesfera y direcciones básicas

Como base de sus estudios Coréuticos, Laban comienza definiendo que cada persona tiene un espacio íntimo y personal donde puede moverse, relacionado con sus límites anatómicos, siendo delimitados, todos y cada uno, por el radio de acción normal de los miembros del cuerpo en su máxima extensión a partir del cuerpo inmóvil. Este espacio fue denominado por Laban como Kinesfera

o Kinosfera, traducida en una esfera imaginaria que rodea al individuo. Dicha esfera siempre acompaña al bailarín donde sea que vaya, pudiendo tener la característica de contraerse o ampliarse dependiendo de las intenciones y exploraciones articulares del individuo. Todo lo que está fuera de esta esfera personal inmediata, Laban lo denominará como Espacio general o total (Laban, 1978).

El espacio personal traducido en la Kinosfera permite al individuo no sólo establecer la relación cuerpo-espacio desde el exterior, sirviendo como análisis y registro del movimiento, sino también, y desde un interno consciente, sensibiliza la percepción del bailarín hacia la orientación espacial de sus movimientos corporales (Wortelkamp, 2008).

Dentro de la Kinesfera, la energía, el movimiento, puede ir en cualquier dirección, aunque existen ciertas vías prioritarias que coinciden con los ejes anatómicos que se trabajan en las ciencias de la anatomía, abstrayendo así las 6 direcciones básicas del cuerpo:

- Eje Vertical (del cual depende el equilibrio), coincide con las direcciones arriba y abajo.

- Eje Anteroposterior (del que depende la sensación de avance y retroceso, frente espalda), coincide con las direcciones adelante y atrás.

-Eje transversal (del que depende la sensación de simetría y lateralidad), coincide con las direcciones derecha e izquierda.

2.2.2.2.- Dimensiones

Como mencionamos anteriormente, la Kinesfera nos ayuda a visualizar los elementos básicos de la orientación en el espacio a través de las 6 direcciones básicas, las que a su vez conformaran las dimensiones.

Explicado por Laban, en su libro *Choreutics* (1966):

Los elementos básicos de orientación en el espacio son las tres dimensiones: altitud (longitud), amplitud (ancho) y profundidad (largo). Cada " dimensión " tiene dos direcciones. Con referencia para el cuerpo humano longitud o altura tiene las dos direcciones arriba y hacia abajo; amplitud o ancho tiene las dos direcciones izquierda y derecha; profundidad o largo tiene las dos direcciones hacia adelante y hacia atrás. El centro de gravedad del cuerpo en posición vertical es aproximadamente el punto de división entre las dos direcciones de cada dimensión. Este punto se convierte, así, el centro de nuestra kinosfera (p.11).

2.2.2.3.- Planos

Complejizando aún más la teoría del espacio, y basado en elementos propios de la matemática, es que Laban define los planos de movimiento, que se forman por la unión de dos dimensiones, generando así la idea de

bidimensionalidad espacial, de estos, Laban define tres tipos de planos: horizontal, sagital y frontal.

El primero, plano horizontal, corresponde a la división del cuerpo arriba y abajo, proporcionado por las relaciones ancho y fondo, y nos entrega las direcciones lado-lado, adelante –atrás. El segundo, plano sagital, divide al cuerpo mitad derecha y mitad izquierda, utilizando las dimensiones de alto y fondo, en las direcciones arriba-abajo, adelante-atrás. Finalmente, el tercer plano, frontal, divide al cuerpo mitad adelante y mitad atrás, cuyas dimensiones son ancho y alto, y las direcciones que otorga son arriba-abajo y lado-lado (Olea, 2009).

2.2.2.4.- Diagonales del plano

Es así como dentro de cada plano, independiente del otro, es que aparecen 12 nuevas direcciones orientadas a las diagonales de los planos. Estas se obtienen mediante la combinación de dos direcciones básicas dentro de un mismo plano, entendiendo que en el plano frontal existe la dimensión de altura y ancho, conformadas a su vez por arriba-abajo y derecha-izquierda respectivamente; a su vez en el plano sagital existe la dimensión de altura y profundidad, donde se encuentran las direcciones arriba-abajo y adelante-atrás; para finalmente en el plano horizontal configurar las dimensiones de profundidad y ancho, encontrando en ellas las direcciones adelante-atrás y derecha-izquierda respectivamente. Entendiendo esto, es que sólo uniendo una de las direcciones básicas propia de una determinada dimensión, junto

con otra dirección no opuesta de una segunda dimensión, es que aparecerán las diagonales del plano. Según Cámara & Islas (2007), estas nuevas direcciones serán:

-Dentro del plano frontal: derecha-arriba, derecha-abajo, izquierda-arriba, izquierda-abajo.

-Dentro del plano sagital: delante-arriba, delante-abajo, detrás-arriba, detrás-abajo.

-Dentro del plano horizontal: delante-derecha, delante-izquierda, detrás-derecha, detrás-izquierda.

2.2.2.5.- Cruz Axial y diagonales del Cubo

Recapitulando y recordando el esquema imaginario construido hasta ahora, en la Kinesfera se pueden insertar los tres planos de manera entrelazada, lo que conformará la llamada: Cruz axial o Cruz dimensional. En consecuencia, ésta se define como el cruce de los planos a través de los cuales se desarrolla el gesto dentro de la bidimensionalidad: horizontal, frontal y sagital, produciendo como efecto simultaneo de los planos, la idea de cubo tridimensional (Ávalos, 2015).

Según Laban (1978), la idea de cruz dimensional puede ubicarse en un cubo imaginario dentro de la propia esfera personal, donde su centro coincide con los del cubo y el cuerpo. Dentro de este cubo tridimensional, Laban identifica lo que en geometría se llama: dobles diagonales o también conocidas

diagonales del cubo, cuyos polos son las ocho esquinas de una habitación. Dichas diagonales dobles son el producto de la intersección de una dirección de cada plano.

1) Arriba, derecha y adelante 2) Abajo, izquierda y atrás 3) Arriba, izquierda y adelante 4) Abajo, derecha y atrás 5) Arriba, derecha y atrás 6) Abajo, izquierda y adelante 7) Arriba, izquierda y atrás 8) Abajo, derecha y adelante.

El bailarín debe situar estas direcciones de referencia en el punto de la superficie de la kinesfera en que estas diagonales la cortan. Estas diagonales, que se convierten en 8 nuevas direcciones, llevan aún más al cuerpo hacia el desequilibrio del movimiento. Sumando todas las direcciones recopiladas hasta el momento, más el centro del bailarín como el punto donde se irradian todos los vectores de movimiento, es que se obtienen los 27 puntos del Cubo dimensional de Rudolf Von Laban, que serán la base para entender la tridimensionalidad del movimiento.

2.2.2.6.- Geometría del movimiento

La Coréutica supone imaginar las líneas o estelas que el cuerpo va dejando a su paso, o bien, imaginar al cuerpo adentro de diversas formas geométricas, para pensar en los extremos de dicha figura como puntos de llegada o de tránsito en el transcurso de una secuencia de movimiento. La propuesta de Laban trabaja sobre la visualización mental y gráfica de las trayectorias espaciales que el cuerpo, y los diversos segmentos corporales, recorren. Las

imágenes que emplea Laban se apoyan directamente de lo que se conoce como geometría euclidiana (Cámara & Islas, 2007).

La geometría se considera una rama de las matemáticas encargada de estudiar las propiedades del espacio, además de problemas métricos como el cálculo y diámetro de figuras planas, y de superficie y volúmenes de cuerpos sólidos.

En algunos de los 13 volúmenes en que consiste el extenso tratado de Euclides, “Elementos de geometría”, la geometría plana se propone como una rama de la geometría elemental que estudia las propiedades y medidas de figuras geométricas en el espacio tridimensional. Entre estas figuras, también llamadas sólidos, se encuentra el cono, el cubo, el cilindro, la pirámide, la esfera y el prisma. La geometría del espacio amplía y refuerza las proposiciones de la geometría plana, y es la base fundamental de la trigonometría esférica, la geometría analítica del espacio, la geometría descriptiva y otras ramas de las matemáticas.

Es necesario mencionar todo esto sobre la geometría, con la finalidad de aclarar el marco conceptual, por demás socializado, aceptado y comprendido en el mundo occidental, que Laban empleó para sentar sus bases teóricas y visualizar los hechos del movimiento (Cámara & Islas, 2007). Según Laban, cuando el cuerpo se pone en movimiento, se fusiona con el espacio, trazando diversas líneas y conformando una entidad o unidad funcional visible. La tarea de la Coréutica se propone aquí como la de dar una

representación gráfica y mental a esa unidad movimiento-espacio que toma la forma de líneas (Laban, 1966). Tales líneas son descriptibles por medio de una serie de planos, similares a los de un arquitecto, que permiten entender el movimiento como un edificio o construcción tridimensional.

Cabe mencionar dentro de lo mismo, que independiente de toda construcción conceptual y puramente formal de la geometría, Laban, enfocaba en la importancia del cuerpo en la manera en la que se lograba “habitar” estas construcciones mentales, por sobre el mismo hecho de sólo ejecutar y trazarlas por el espacio. Esto provoca que la Coréutica, sea entendida como una herramienta para la concientización de nuestra ubicación en el espacio, sobre el apoyo de diversas figuras geométricas que son virtualmente “habitadas” por el individuo: pentágono, cubo, icosaedro, octaedro, cuboctaedro, etc. Aunque en realidad las que son más utilizadas para efectos educativos, son el cubo y el icosaedro (Cámara & Islas, 2007).

En geometría el cubo es un poliedro regular formado por seis caras cuadradas que son perpendiculares. Se le llama también hexaedro regular o simplemente hexaedro.

Con el cubo se abre paso a la tridimensionalidad y complejidad del movimiento en el espacio. Para Laban los movimientos de contraer y extender los miembros del cuerpo pueden variar, elegirse o alterarse a voluntad dentro de la kinesfera. La forma esférica de la kinesfera, abierta a cualquier acento espacial, se simplifica en la forma de cubo, en el que pueden verse con más

precisión los puntos espaciales que es posible acentuar.

Por otra parte, el icosaedro en geometría es un poliedro regular formado por veinte caras triangulares. Laban pensó muchas formas de trazo espacial haciendo referencia a esta forma geométrica, que se puede construir cuando se sobreponen entre sí los tres planos, y se concretan sus doce esquinas o puntos periféricos; entonces surgen las veinte caras en forma de triángulo equilátero.

Esta figura, por su complejidad, permite trazar trayectorias más complicadas que las de un cubo, dando una orientación en el espacio mucho más detallada (Cámara & Islas, 2007).

Con este instrumental visual y gráfico de las figuras geométricas sumado a determinadas secuencias fijadas por Laban que define bajo ciertos movimientos, relaciones armónicas corporales entre el ejecutante y el espacio, es que puede pensarse en otros trazos o formas reconocibles que el movimiento es capaz de dibujar. Al trazar ciertos diseños, el movimiento adquiere mayor o menor movilidad, dependiendo de la figura; es decir, cada una de estas formas gráficas propone al movimiento trazos más o menos estables que requieren, por lo tanto, de mayor o menor dinamismo y de diversos recursos para lograr el trabajo requerido: pasos, caídas, saltos, giros, etcétera.

Según Cámara & Islas (2007):

Cabe mencionar que el análisis coréutico propuesto por Laban no propone esquemas gráficos vacíos ni puramente geométricos del uso del espacio, sino que es consecuente con los objetivos más generales del pensamiento de Laban: conseguir un estado de armonía y equilibrio que involucre la voluntad, los sentimientos y los pensamientos en el hecho del movimiento. Este proyecto integrador de Laban permitió conjuntar en la Coréutica la conceptualización de formas, la prescripción de secuencias espaciales más armónicas, el contenido motor y la experiencia que él propició para estimular la espontaneidad de sus alumnos (p.148).

Por su parte el método Ledder, creado por Jooss Ledder, sucesor de Rudolf Laban, es enfatizar en la importancia del conocimiento coréutico para el enriquecimiento de las posibilidades del movimiento del bailarín. Además, el aprendizaje consumado del análisis de la Coréutica, provoca una sensibilización ante el espacio y a una concientización de nuestra ubicación, así como las posibilidades que tenemos de modificar dicha ubicación y relación con el espacio. La Coréutica, entonces, propicia el entrenamiento mental que puede ayudar en lugar de combatir, a la perspectiva corporal, a la que proporciona una visión global del movimiento (Cámara & Islas, 2007).

Recabando todo lo anteriormente dicho, además de las diferentes estructuras conceptuales que Laban creó para poder entender y configurar el espacio, es que la concientización del cuerpo en su espacio propio al igual que en el

espacio total y general, provocará que el bailarín en formación pueda despertar en que accionar dancístico respecto a sus capacidades motrices, sensitivas y creativas al momento de situar el tema del espacio, como uno de los ejes principales dentro de su acción de movimiento, y sino, por lo menos como un aspecto a considerar. Esto repercutirá a fin y al cabo, a la consciencia tridimensional del cuerpo humano propio, tomando en cuenta la totalidad de sus direcciones, dimensiones y planos, valorando el atrás, la espalda, las escapulas, de la misma manera a como se ha hecho siempre en relación a las extremidades o a la parte anterior del cuerpo como instrumento activo de movimiento. Ser consciente de la relación con el entorno y el espacio inmediato en relación a la kinesfera y el espacio total, potenciaría de forma significativa la acción que un bailarín tiene de trazar de manera consciente la intención y ejecución de movimiento en el espacio perceptible por un espectador, aumentando sus posibilidades de experimentación, lo que sería directamente proporcional a entender la danza como un real liberador de experiencias motrices, expresivas, sensitivas y experienciales. Es por esto que es necesario, codificar y plantear el estudio de la Coréutica, de una manera lo suficientemente pedagógica y pertinente, a fin de disponer de estas investigaciones como un verdadero y real recurso de estudio formativo para los bailarines actuales que cursan algún determinado de proceso de formación universitaria en lo que respecta a la ejecución de la disciplina artística de la danza, entendiendo la infinidad de factores que deben converger y relacionarse de manera consciente en pro de generar procesos

de aprendizajes efectivos y significantes, todo esto planteado desde la necesidad de generar determinados dispositivos técnicos que provoquen en su consecuencia una determinada comprensión de la material en relación al vínculo que tiene el cuerpo con el espacio en que se desenvuelve.

2.2.3.- Síntesis Teórica

A continuación, después de haber concebido el debate entre los ejes investigativos pertinentes a esta investigación y las tipologías existentes al respecto, se presenta de una manera particular el cruce entre las bases que conforman el contenido de tridimensionalidad coréutico en conjunto con las situaciones formativas representadas en los modelos educativos anteriormente mencionados:

Matriz Teórica

Bases de la Tridimensionalidad/Modelos de enseñanza aprendizaje	Pedagogía	Andragogía	Heutagogía
Kinesfera y direcciones básicas	1- Pedagogía direccionada	2- Andragogía explorativa consciente	3- Heutagogía libertaria creativa
Dimensiones	4- Pedagogía por oposición	5- Andragogía experiencial y participativa	6- Heutagogía por descubrimiento
Planos	7- Pedagogía en sumatoria	8- Andragogía practica	9- Heutagogía resolutiva
Diagonales de los planos	10- Pedagogía repetitiva	11- Andragogía facilitadora	12- Heutagogía por descubrimiento

Cruz axial y diagonales del cubo	13-Pedagogía explicativa	14-Andragogía facilitadora	15- Heutagogía experimental
Geometría del movimiento	16-Pedagogía formativa	17-Andragogía emancipadora	18-Heutagogía integradora

Fuente: Elaboración Propia

1- Pedagogía direccionada

Énfasis en el espacio generado por los límites anatómicos del cuerpo, pudiendo dirigir la energía hacia cualquiera de las 6 direcciones básicas desde una concepción formativa basada en el contenido curricular por medio de la memoria y la repetición, donde el maestro a través de una relación asimétrica y dependiente planifica, dirige y evalúa el aprendizaje.

2- Andragogía explorativa consciente

Énfasis en el espacio generado por los límites anatómicos del cuerpo, pudiendo dirigir la energía hacia cualquiera de las 6 direcciones básicas desde una concepción educativa en la que los actores confluyen en relaciones horizontales y participativas, valorizando las experiencias previas y necesidades particulares de cada estudiante, orientando el aprendizaje acompañado de un clima de autonomía, flexibilidad, respeto y reflexión, buscando construir y asimilar nuevos conocimientos.

3- Heutagogía libertaria creativa

Énfasis en el espacio generado por los límites anatómicos del cuerpo, pudiendo dirigir la energía hacia cualquiera de las 6 direcciones básicas en

donde la concepción educativa se centra en un aprendizaje autodirigido y autodeterminado por el estudiante, apoyándose de las TIC's actuales, tomando cuenta las experiencias cotidianas del individuo, abarcando espacios de educación formales, no formales e informales, además de valorar la creatividad y la resolución de interrogantes con la finalidad de descubrir el conocimiento constantemente.

4- Pedagogía por oposición

Énfasis en conjunción de 2 direcciones básicas opuestas para comprender las 3 dimensiones corporales desde una concepción formativa basada en el contenido curricular por medio de la memoria y la repetición, donde el maestro a través de una relación asimétrica y dependiente planifica, dirige y evalúa el aprendizaje.

5- Andragogía experiencial y participativa

Énfasis en conjunción de 2 direcciones básicas opuestas para comprender las 3 dimensiones corporales desde una concepción educativa en la que los actores confluyen en relaciones horizontales y participativas, valorizando las experiencias previas y necesidades particulares de cada estudiante, orientando el aprendizaje acompañado de un clima de autonomía, flexibilidad, respeto y reflexión, buscando construir y asimilar nuevos conocimientos.

6- Heutagogía por descubrimiento

Énfasis en conjunción de 2 direcciones básicas opuestas para comprender las 3 dimensiones corporales en donde la concepción educativa se centra en un aprendizaje autodirigido y autodeterminado por el estudiante, apoyándose de las TIC's actuales, tomando cuenta las experiencias cotidianas del individuo, abarcando espacios de educación formales, no formales e informales, además de valorar la creatividad y la resolución de interrogantes con la finalidad de descubrir el conocimiento constantemente.

7- Pedagogía en sumatoria

Énfasis en el resultado de la unión de 2 dimensiones para obtener los 3 planos corporales desde una concepción formativa basada en el contenido curricular por medio de la memoria y la repetición, donde el maestro a través de una relación asimétrica y dependiente planifica, dirige y evalúa el aprendizaje.

8- Andragogía practica

Énfasis en el resultado de la unión de 2 dimensiones para obtener los 3 planos corporales desde una concepción educativa en la que los actores confluyen en relaciones horizontales y participativas, valorizando las experiencias previas y necesidades particulares de cada estudiante, orientando el aprendizaje acompañado de un clima de autonomía, flexibilidad, respeto y reflexión, buscando construir y asimilar nuevos conocimientos.

9- Heutagogía resolutive

Énfasis en el resultado de la unión de 2 dimensiones para obtener los 3 planos corporales en donde la concepción educativa se centra en un aprendizaje autodirigido y autodeterminado por el estudiante, apoyándose de las TIC's actuales, tomando cuenta las experiencias cotidianas del individuo, abarcando espacios de educación formales, no formales e informales, además de valorar la creatividad y la resolución de interrogantes con la finalidad de descubrir el conocimiento constantemente.

10- Pedagogía repetitiva

Énfasis en la comprensión del resultado obtenido al unir dos direcciones no opuestas dentro de un mismo plano corporal desde una concepción formativa basada en el contenido curricular por medio de la memoria y la repetición, donde el maestro a través de una relación asimétrica y dependiente planifica, dirige y evalúa el aprendizaje.

11- Andragogía facilitadora

Énfasis en la comprensión del resultado obtenido al unir dos direcciones no opuestas dentro de un mismo plano corporal desde una concepción educativa en la que los actores confluyen en relaciones horizontales y participativas, valorizando las experiencias previas y necesidades particulares de cada estudiante, orientando el aprendizaje acompañado de un clima de autonomía, flexibilidad, respeto y reflexión, buscando construir y asimilar nuevos conocimientos.

12- Heutagogía por descubrimiento

Énfasis en la comprensión del resultado obtenido al unir dos direcciones no opuestas dentro de un mismo plano corporal en donde la concepción educativa se centra en un aprendizaje autodirigido y autodeterminado por el estudiante, apoyándose de las TIC's actuales, tomando cuenta las experiencias cotidianas del individuo, abarcando espacios de educación formales, no formales e informales, además de valorar la creatividad y la resolución de interrogantes con la finalidad de descubrir el conocimiento constantemente.

13- Pedagogía explicativa

Énfasis en la comprensión de la cruz axial generada por la conjunción simultánea de los 3 planos corporales, que a su vez provocan la idea de cubo tridimensional, atendiendo las diagonales del mismo cubo como la intersección de una dirección de cada plano anatómico desde una concepción formativa basada en el contenido curricular por medio de la memoria y la repetición, donde el maestro a través de una relación asimétrica y dependiente planifica, dirige y evalúa el aprendizaje.

14- Andragogía facilitadora

Énfasis en la comprensión de la cruz axial generada por la conjunción simultánea de los 3 planos corporales, que a su vez provocan la idea de cubo tridimensional, atendiendo las diagonales del mismo cubo como la

intersección de una dirección de cada plano anatómico desde una concepción educativa en la que los actores confluyen en relaciones horizontales y participativas, valorizando las experiencias previas y necesidades particulares de cada estudiante, orientando el aprendizaje acompañado de un clima de autonomía, flexibilidad, respeto y reflexión, buscando construir y asimilar nuevos conocimientos.

15- Heutagogía experimental

Énfasis en la comprensión de la cruz axial generada por la conjunción simultánea de los 3 planos corporales, que a su vez provocan la idea de cubo tridimensional, atendiendo las diagonales del mismo cubo como la intersección de una dirección de cada plano anatómico en donde la concepción educativa se centra en un aprendizaje autodirigido y autodeterminado por el estudiante, apoyándose de las TIC's actuales, tomando cuenta las experiencias cotidianas del individuo, abarcando espacios de educación formales, no formales e informales, además de valorar la creatividad y la resolución de interrogantes con la finalidad de descubrir el conocimiento constantemente.

16- Pedagogía formativa

Énfasis en la concientización del cuerpo en el espacio sobre el apoyo de diversas figuras geométricas desde una concepción formativa basada en el

contenido curricular por medio de la memoria y la repetición, donde el maestro a través de una relación asimétrica y dependiente planifica, dirige y evalúa el aprendizaje.

17- Andragogía emancipadora

Énfasis en la concientización del cuerpo en el espacio sobre el apoyo de diversas figuras geométricas desde una concepción educativa en la que los actores confluyen en relaciones horizontales y participativas, valorizando las experiencias previas y necesidades particulares de cada estudiante, orientando el aprendizaje acompañado de un clima de autonomía, flexibilidad, respeto y reflexión, buscando construir y asimilar nuevos conocimientos.

18- Heutagogía integradora

Énfasis en la concientización del cuerpo en el espacio sobre el apoyo de diversas figuras geométricas en donde la concepción educativa se centra en un aprendizaje autodirigido y autodeterminado por el estudiante, apoyándose de las TIC's actuales, tomando cuenta las experiencias cotidianas del individuo, abarcando espacios de educación formales, no formales e informales, además de valorar la creatividad y la resolución de interrogantes con la finalidad de descubrir el conocimiento constantemente.

3.- Marco Metodológico

3.1.- Definición del enfoque metodológico

En la siguiente investigación se presenta un enfoque metodológico de carácter cualitativo, puesto que se desea explorar e interpretar una determinada realidad universitaria relacionada a la ejecución y aplicación de las bases que conforman el contenido de tridimensionalidad corporal sustentado en las teorías de Laban en lo que respecta a la técnica moderna y el entendimiento de la Coréutica y su respectivo proceso de enseñanza/aprendizaje en términos de formación universitaria.

Esta realidad varía entre una y otra escuela formativa, pudiéndose ser interpretada, por lo tanto se define como subjetiva. Esta investigación está centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los seres vivos, específicamente entre estudiantes/docentes y sus instituciones, específicamente, el proceso de comprensión de la tridimensionalidad como recurso de formación técnica, además el investigador se relaciona de manera cercana con los actores y la teoría no solo se fundamenta con estudios anteriores, si no que se genera y construye a partir de los datos empíricos obtenidos y analizados (Baptista, Fernández & Hernandez, 2006).

3.2.- Definición del tipo de acción investigativa

La presente investigación posee una acción de carácter exploratoria ya que en la actualidad existe una carencia de estudios formales relacionados directamente con la Coréutica como recurso técnico en la formación universitaria de bailarines. Esta buscará indagar inicialmente en la teoría a través de un análisis documental de la bibliografía existente, para luego aplicar recolección de información a través de observaciones a clases específicas dentro de cada institución seleccionada, con la finalidad de generar una discusión entre lo teórico y lo vivencial, buscando ampliar y profundizar el conocimiento de la realidad investigativa.

3.3.- Definición del tipo de muestreo

La muestra de la siguiente investigación tiene un carácter tipo intencional y deliberado. Para implementarla se consideran los siguientes criterios teóricos:

3.3.1.-Instituciones de formación superior que cuenten con formadores que declaren haber recibido formación moderna.

3.3.2- Instituciones de formación superior que cuenten con declaratoria programática en danza moderna

Instituciones que tengan algún nivel de declaratoria	Instituciones con formadores con influencia moderna		
	Plan	Programa	Clase
Declaratoria en aspectos fundantes	1 Situación de Enseñanza-aprendizaje Carrera de Danza, Universidad Academia de Humanismo Cristiano		
Declaratoria en la cobertura de estilos y técnicas	1 Situación de Enseñanza-aprendizaje Carrera de Danza, Universidad de Chile		
Declaratoria en la opción Institucional	1 Situación de Enseñanza-aprendizaje Carrera de Danza, Escuela Moderna de Música		

n=3

3.4.- Definición de Unidad de análisis:

Puesto que la presente investigación es de carácter cualitativo, la unidad de análisis u objeto de estudio se centra en los hechos que giran en torno a un grupo de personas presentes en el contexto investigativo. La unidad escogida corresponde a los discursos declarados y aquellos que toman fuerza corpórea en las situaciones de aprendizaje. La pertinencia de la unidad de análisis radica en el deseo del investigador por conocer y comprender las implicancias relacionadas al efectivo entendimiento de las bases del entendimiento en lo que a tridimensionalidad Coreútica se trata, con la finalidad de observar e interpretar su utilización como recurso técnico/formativo, para así construir un sustento empírico de información sobre la presente realidad investigativa.

Todo ello, con el fin de relacionar la realidad del cuerpo tridimensional con el aprendizaje propio del bailarín dentro de un proceso formativo específico.

3.5.- Métodos empíricos: Técnicas de recolección.

Debido al enfoque metodológico de carácter cualitativo que posee la presente investigación, y debido a su capacidad de develar y dilucidar experiencias y comportamientos bajo determinadas condiciones específicas, es que se han escogido los siguientes métodos empíricos de recolección de datos:

- Observación abierta, no estructurada, real. Efectuada a distintos cursos de estudiantes de la carrera de danza de distintas escuelas formativas (Universidad de Chile; Universidad Academia de Humanismo Cristiano; Instituto profesional Escuela moderna de Música y Danza).
- Recogida Documental (planes de estudios y programas de estudios de aquellos cursos donde fue posible encontrar declaratorias e influencias modernas)

3.6.- Métodos teóricos: Técnicas de procesamiento.

Debido al enfoque cualitativo de la investigación, la pertinencia de los métodos de procesamiento de datos radica en la necesidad de analizar todas las variables existentes en torno al tema de investigación, para luego sintetizarlas con la finalidad de comprender cabalmente la esencia de la realidad investigativa (clases observadas y recogida documental de planes y

programas) se procedió a aplicar una matriz teórica de síntesis que permite caracterizar las situaciones educativas en las que se enseña-practica la danza desde los aportes de la tridimensionalidad.

4.- Desarrollo y análisis de información

A continuación, se presentan los resultados a la luz de las 3 fuentes seleccionadas para la recolección de información pertinente a esta investigación. En un primer lugar se exponen los resultados recabados de la primera fuente que corresponde a los planes de estudio de cada una de las instituciones académicas investigadas como las propuestas formativas en lo que respecta a la educación de Danza en Chile de carácter profesional. Como segunda parte se presentan los resultados correspondientes a los programas de estudios de cada curso observado dentro de su institución respectiva para finalizar con un tercer apartado, en el que se presentan los resultados en relación a la observación de las clases presenciales pertinentes a esta investigación.

Posterior a esto se exponen los resultados correspondientes al análisis integral de los resultados presentados anteriormente.

4.1.- Propuestas formativas para la Danza en Chile

A continuación, pertinente a la siguiente investigación debido a la necesidad de identificar el distanciamiento teórico-práctico existente en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las bases del contenido de tridimensionalidad

propuesto por la Coréutica en el contexto universitario, es relevante analizar en términos teóricos, los documentos que conforman la propuesta formativa de las distintas instituciones elegidas para el desarrollo de esta investigación traducidos en los planes de estudio, que se entenderán para el presente análisis como las propuestas formativas en lo que respecta a la formación de danza en Chile.

En un primer lugar es necesario analizar estos documentos institucionales, ya que “El plan de estudios es la síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se considera social y culturalmente valiosos, profesionalmente eficientes” (Glazman e Ibarrola, 1978, p.13).

En relación directa a esto Casarini (1999) afirma que “El plan de estudios y los programas son documentos guías que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que son necesarios para llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un currículum” (p.8).

Por ende, es pertinente examinar tales documentos con la finalidad de arrojar información relevante a la presente investigación.

4.1.1.- Andragogía emancipadora: Universidad de Chile

En el caso de la Universidad de Chile, los planes formativos se ubican dentro de un marco Andragógico emancipador en relación a la propuesta formativa, al generar un énfasis permanente en la relevancia formativa con visión

crítico/reflexiva. Por lo tanto, Torres et al. (2000) proponen que en un modelo educativo Andragógico, se valora el conocimiento de sí mismo, la autoevaluación, y la autorreflexión como componentes que propician el desarrollo y la utilización del pensamiento crítico”, esto reafirma la concepción de que el modelo educativo en cuestión, específicamente en el programa analizado, posee una raigambre Andragógica de base.

En relación a la descripción del curso y los objetivos del programa, se enuncia que la propuesta formativa es un “Programa orientado a jóvenes con interés en la danza contemporánea, en los ámbitos de la interpretación, la creación coreográfica, la investigación y la docencia. Esta última desarrollada a través del título de Profesor Especializado en Danza” (UChile, 2019).

De lo cual se infiere que existe una relevancia en el interés previo del estudiante en el eje central del programa, que sería la danza contemporánea, lo cual se relaciona de manera imperiosa con la motivación interna, lineamiento que caracteriza a un modelo de corte andragógico. Según Holton, Swanson & Naquim (2001), en el proceso andragógico se debe tener en cuenta que:

- La concepción de adulto implica la capacidad de ser autónomo y autodirigirse
- La motivación de un adulto a aprender está centrada en sus vidas, ven la educación como un proceso de desarrollo de competencias para alcanzar su máximo potencial.

- La motivación de un adulto a aprender es más interna que externa.

En relación a esto, el programa formativo cumple con lineamientos de carácter andragógico, ya que en congruencia con la descripción y objetivos del programa, se resalta la importancia de la institución por involucrarse con estudiantes que posean motivaciones e intereses específicos y similares a los propuestos en su plan formativo, desprendiendo de manera directa una situación andragógica, debido a que este último concepto adquiere su dimensión práctica en la acción formativa constante del adulto, quien puede elegir qué aprender en relación con sus propios intereses, pudiendo aceptar o rechazar determinados conocimientos (Ubaldo, 2009).

En relación a los desempeños o competencias de salida, el programa sugiere la conformación profesional de un artista escénico facultado de generar procedimientos ligados a concebir, practicar y elaborar:

Desempeños o competencias de salida	<p>El profesional de la Danza es un artista escénico de la danza que concibe, practica y elabora un discurso estético-artístico a través del cuerpo en/ y el movimiento.</p> <p>(Ficha de recogida documental/Universidad de Chile, 2015)</p>
-------------------------------------	--

De esto, se infiere que el profesional formado al alero de este plan formativo, cumple con los procedimientos pertinentes para situarse con un discurso estético/artístico propio y particular, sinónimo del posicionamiento de su ejercicio crítico y reflexivo en torno a la experiencia performática entre el artista y el espectador de movimiento, evidenciando a un individuo con

características andragógicas traducidas en cualidades esperables como la independencia y autonomía en la toma de decisiones (Torres et al., 2000)

Otras cualidades atribuibles a los desempeños o competencias del profesional egresado, definen al artista formado como un agente crítico- reflexivo, con capacidad de acción, educado y construido desde la comprensión del cuerpo como validador consciente del conocimiento, a través de diversas experiencias y experimentaciones.

Desempeños o competencias de salida	Es un artista (agente) crítico-reflexivo que concibe el cuerpo como eje epistémico, que valida la experiencia y la experimentación como generadores de conocimiento y aprendizaje. El desarrollo de su proceder artístico es de carácter interdisciplinario, dialogando además con componentes culturales individuales y colectivos.
--	---

(Ficha de recogida documental/Universidad de Chile, 2015)

Dentro de esta misma ficha de recogida documental, es posible enfatizar en la relevancia de un aprendizaje interdisciplinario integral, que le permita acoger y validar la diversidad de componentes culturales tanto de índole individual como colectivo, convergiendo con las directrices andragógicas que valoran dichos enunciados:

La praxis andragógica generada en la educación de adultos, como modalidad educativa formal, debe tender al desarrollo de un accionar didáctico dirigido a propiciar un aprendizaje integral, centrado en el desarrollo de las potencialidades y los talentos de la persona,

ayudándolos a cultivar la capacidad de aprender a aprender, la creatividad, la autonomía, el espíritu crítico, indagador, reflexivo y el trabajo en equipo; así como fomentar un pensamiento diferenciador, generalizador, indagador y proactivo (Vera et al., 2013. p.92).

Retomando el perfil de egreso en correlación a las competencias atribuibles supeditadas a este plan formativo, el profesional en formación posee el dominio de determinados procedimientos relacionados a su quehacer artístico, como:

<p>Desempeños o competencias de salida</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Organiza y dirige obras coreográficas, aplicando y desarrollando estrategias de composición. -Elabora metodologías para abordar críticamente sus procesos de investigación en relación con la práctica artística y/o los estudios de danza. -Se desempeña como un intérprete-autor que moviliza sus saberes técnicos dancísticos en diferentes contextos de la escena contemporánea. -Gestiona, documenta y diseña estrategias de producción su propia obra.
---	--

(Ficha de recogida documental/Universidad de Chile, 2015)

Se desprende del mismo enunciado, que el egresado involucrado en el proceso de aprendizaje propuesto, posee las competencias pertinentes para desarrollar un accionar artístico de manera autónoma e independiente bajo el ejercicio auto reflexivo de su propia praxis emancipadora. Se reconoce como un artista traductor/creador de la realidad, con la capacidad de comprender

y transformar sus conocimientos conceptuales y técnicos a diferentes contextos de la escena contemporánea.

Otras cualidades competentes atribuibles al individuo formado bajo este plan de estudio, se relacionan con que:

Desempeños o competencias de salida	-Conoce el contexto educativo y sus posibles interacciones e intervenciones desde la disciplina de la danza en el contexto de la educación no formal. -Tiene conocimiento en los saberes fundamentales que componen el campo artístico y los vincula con el desarrollo disciplinar de la danza, enfrentando problemas artísticos desde una dimensión interdisciplinaria.
--	---

(Ficha de recogida documental/Universidad de Chile, 2015)

En virtud de esto, el programa incita a la formación de un profesional con vinculación al medio ambiente, consciente de la sociedad en la que está inserta, que posee sentido crítico de la realidad y que se reconoce como agente de cambio, abierto y atento a las posibilidades para interactuar e intervenir en la educación en su significado más amplio.

Es capaz de utilizar sus saberes y experiencias adquiridas en su proceso de formación para la resolución de acontecimientos en los que la interdisciplinarietà se presenta como una alternativa multifocal para el desarrollo de su quehacer artístico, vinculando el contexto respectivo con sus saberes, enriqueciendo su propia visión creativa.

Dichos enunciados se pueden inferir como la consecuencia formativa de directrices educativas que convergen en un determinado proceso de enseñanza/aprendizaje de corte andragógico, debido que la formación de un profesional con las cualidades descritas anteriormente, se desprenden de un proceso de aprendizaje basado en la búsqueda constante de sí mismo, situada en la valoración de las motivaciones y potencialidades particulares de cada individuo, proceso sustentado en un ambiente con espíritu crítico, creativo, persuasivo, investigador y transformador de la realidad que lo rodea, reconociendo su capacidad de acción de manera libre, consciente e independiente (Torres et al., 2000).

Además, el egresado en cuestión, reconoce el valor del propio cuerpo como contenedor interno de nuestra propia cultura, trascendiendo su significación a través de la corporeidad y sus posibilidades de acción.

Desempeños o competencias de salida	Es un artista que valora e integra en su hacer la inmaterialidad del patrimonio cultural relacionándolo con el cuerpo, el movimiento y la danza.
-------------------------------------	--

(Ficha de recogida documental/Universidad de Chile, 2015)

Desempeños o competencias de salida	<p>-Desde su quehacer artístico profesional, el egresado contribuirá con el desarrollo del patrimonio cultural y la identidad nacionales y con el perfeccionamiento del sistema educacional del país.</p> <p>-Realiza su actividad profesional con excelencia, sentido ético, cívico y de solidaridad social, en concordancia con los principios institucionales de la Universidad de Chile.</p>
-------------------------------------	--

(Ficha de recogida documental/Universidad de Chile, 2015)

Dichas últimas dos propuestas relacionadas a los desempeños o competencias de salida del egresado formado bajo este plan educativo, refieren y se relacionan directamente con los requerimientos específicos de un estudiante involucrado en un proceso de corte andragógico:

- Aplicar a la vida real los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos durante el aprendizaje.
- Respetar y ser respetado.
- Ser capaz de desarrollar y utilizar el pensamiento crítico.
- Ser capaz de adecuar sus conocimientos a la realidad.
- Ser responsable de sus actos, de controlar sus impulsos, de tomar decisiones y de actuar en forma autónoma y realista (Torres et al., 2000, pp.32-33).

Sumado a que según Biron et al. (2016), el adulto que se reconoce en el proceso andragógico es un sujeto autónomo en la toma de decisiones sociales y políticas, promotor y creador de procesos económicos y culturales, considerado un agente de cambio que comprende su aprendizaje como un recurso para transformar su situación personal y social, concordando así de manera directa con lo planteado en las respectivas competencias o salidas de un egresado de la carrera de Danza de la Universidad de Chile, como un sujeto con identidad y conciencia en términos culturales, además de poseer un sentido ético y ciudadano que le permita desenvolverse en la sociedad/país.

En relación a los desempeños específicos del profesor especializado, se plantea que:

Desempeños o competencias profesionales	El Profesor(a) Especializado(a) en Danza es un educador que ejerce docencia desde la reflexión permanente de su propia práctica, en interacción con el contexto formativo y socio cultural, formulando proyectos y programas de cursos de danza educativa y contemporánea para la educación informal.
---	---

(Ficha de recogida documental/Universidad de Chile, 2015)

De lo anterior, se desprende que el presente plan formativo, aspira a la formación de un profesional auto reflexivo, autocrítico, consciente del entorno que lo rodea, autónomo, auto reconocido como un agente transformador de cambio al proponer y formular estrategias y metodologías educativas atingentes a los contextos en los cuales se desenvuelve, todas estas características atribuibles a un sujeto al alero formativo de un proceso de enfoque andragógico.

Como último punto a analizar, en relación al intérprete en danza, se propone que:

Desempeños o competencias profesionales	El Intérprete en Danza es un artista contemporáneo capaz de participar en la creación e interpretación en montajes coreográficos de danza contemporánea frente a una audiencia, tanto en procesos individuales y/o colaborativos e interdisciplinarios, desde una perspectiva autoral, proactiva, reflexiva y crítica.
---	--

(Ficha de recogida documental/Universidad de Chile, 2015)

Es decir, el egresado reconoce sus facultades creativas y transformadoras debido a los conocimientos adquiridos en su proceso formativo, valorando su posibilidad de convergencia tanto en procesos individuales como colectivos capaces de enfrentarlos desde una integridad disciplinar, con un sello crítico propio de pro-actividad y reflexión.

Por lo tanto, para finalizar y en virtud de todo lo analizado y descrito anteriormente, es posible categorizar el plan formativo de la Universidad de Chile, como una propuesta con enfoque andragógico, debido a las similitudes entre los lineamientos característicos de un proceso basado en Andragogía con los resultados esperables manifestados en el perfil de egreso profesional.

4.1.2.- Pedagogía formativa: Instituto Profesional E. Moderna de Música y Danza

En el caso del Instituto Profesional Escuela Moderna de Música y Danza, el programa educativo se emplaza dentro de un paradigma pedagógico formativo centrado en el Curriculum, puesto que según Mayer (1992), se propone llevar a cabo una praxis educativa centrada en la efectividad formativa, por lo que se realizan propuestas basadas en la programación por objetivos, lo cual enfoca la atención y acción del proceso de enseñanza- aprendizaje en el programa, y los saberes a alcanzar, en lugar de centrarse en los intereses del individuo, su bagaje cultural previo, o bien las ideas que este pueda ofrecer. Por lo tanto, es posible inferir que la institución es quien norma

y establece lo que el estudiante debe aprender conforme a la visión de esta, sin un espacio aparente para la participación del estamento estudiantil en la formulación de los saberes, ni en el desarrollo de los propios programas formativos.

Desempeños o competencias de salida	El Intérprete en Danza formado en el Instituto Profesional Escuela Moderna de Música y Danza, es un bailarín de alta exigencia y versatilidad artística. Domina integralmente las técnicas Académica, Modernas y Contemporáneas y maneja los estilos dancísticos del Jazz, Hip Hop, Ballroom, Lyrical Jazz, Street Jazz, Folklore y Danzas Afro, con lo que aborda los más amplios repertorios coreográficos actuales, nacionales e internacionales. Así mismo, el dominio de la composición coreográfica, la improvisación, la interpretación escénica y los elementos del teatro musical que realiza en colectivo, lo insertan como intérprete y creador en distintas agrupaciones profesionales de la danza, en las que desarrolla procesos artísticos-creativos y de autogestión.
-------------------------------------	---

(Ficha de recogida documental, I.P.E.Moderna de Música y Danza, 2019)

La institución propone un modelo de egresado versátil, con una formación integral debido a la alta gama de saberes que ofrece el programa formativo, pertinente a las competencias laborales actuales, capaz de desenvolverse en un contexto globalizado.

Hacia el final del proceso formativo se propone un quehacer constante, que a través de las competencias de creación y de autogestión artística, emplazan al estudiante a coger un rol activo en la finalización del proceso de formación,

valorando las experiencias y competencias adquiridas a lo largo de este, sin embargo, el gran número de competencias asignadas a priori, reafirman la idea propuesta por Zapata- Ros (2012) de que este Se trata de un enfoque ya cognitivo pero todavía cuantitativo, puesto que el valor del proceso de enseñanza- aprendizaje se encuentra puesto en la cantidad de conocimientos.

En cuanto a los desempeños o competencias profesionales, cabe mencionar que se proponen como las características propias de un perfil a alcanzar luego de finalizada la etapa formativa. Según Ríos (1999) en el proceso formativo:

(...) se concibe al sujeto como un participante activo que, con el apoyo de agentes mediadores, establece relaciones entre su bagaje cultural y la nueva información para lograr reestructuraciones cognitivas que le permitan atribuirle significado a las situaciones que se le presentan (p.22).

Ciclos Formativos	Dos años de plan común, y tres para especializarse con alguna de las menciones propuestas dentro de la carrera.
----------------------	---

(Ficha de recogida documental, I.P.E. Moderna de Música y Danza, 2019)

Es por esto que el programa formativo se conforma desde un plan común que posee la finalidad de entregar los lineamientos transversales propuestos por la formación institucional en todas las especialidades, para posteriormente tener la posibilidad de elegir el encauce formativo desde la propia motivación personal. El programa cambia su rumbo dependiendo del interés del

estudiante, quien escoge una mención bajo la cual se hará especialista, valorando el interés propio como motor del aprendizaje significativo.

Según la mención desarrollada dentro de la carrera:
-Mención Coreografía: Intérprete en Danza y Coreógrafo, especializado en la creación coreográfica y montajes para compañías o agrupaciones de danza.

(Ficha de recogida documental, I.P.E. Moderna de Música y Danza, 2019)

-Mención Enseñanza: Intérprete en Danza, con especialización en formación para la danza, que posee herramientas de didáctica y metodología de la enseñanza específica y trabaja con grupos de diferentes edades, abordando distintas técnicas y estilos de interpretación de la danza.

(Ficha de recogida documental, I.P.E. Moderna de Música y Danza, 2019)

- Mención Terapia Corporal: Intérprete en Danza, especializado en la creación de ejercicios corporales, que permiten la autoconciencia y el fortalecimiento físico y somático de bailarines o grupos dedicados a la danza.

(Ficha de recogida documental, I.P.E. Moderna de Música y Danza, 2019)

Al igual que en el punto anterior, la institución y el currículum proponen las directrices, conducen el proceso y encausan los saberes, insistiendo en un modelo de carácter pedagógico centrado en el currículum, al basar sus resultados en un perfil idóneo del profesional que se pretende formar, es decir, centrándose en el posible objetivo o resultado.

Sumado a esto, se muestra otra forma de ordenar los saberes dentro del mismo programa formativo, las competencias propuestas por el curriculum en las tres menciones luego del plan común, se pueden clasificar en áreas específicas que ordenan el conocimiento para una entrega sistematizada, tal como propone Zapata-Ros (2012) “El bloque o núcleo temático se divide en temas, cada tema se compone de lecciones y cada lección consta de enunciados de hechos, principios, fórmulas y ejercicios específicos” (p.9).

Ejes Formativos	<p>-Asignaturas específicas de la disciplina</p> <p>-Asignaturas complementarias musicales</p> <p>-Asignaturas históricas culturales</p> <p>-Asignaturas de artes complementarias.</p> <p>Además se dividen los ejes formativos en la mención de Terapia corporal, coreografía, enseñanza y danza espectáculo.</p>
-----------------	--

(Ficha de recogida documental, I.P.E. Moderna de Música y Danza, 2019)

4.1.3.- Andragogía emancipadora: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

En el caso de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, el enfoque predominante en términos de propuesta educativa corresponde a uno de corte Andragógico emancipador, ya que releva la importancia cualitativa

atribuible al perfil del egresado hacia conceptos tales como autonomía, reflexión, sentido crítico de la realidad, capacidad de ser agente de cambio, inclusivo y consciente de sus propias facultades, cualidades experimentadas y descubiertas a la luz de un proceso emancipador como lo es la Andragogía.

Según Torres et al. (2000), proponen que en un modelo educativo Andragógico, se valora el conocimiento de sí mismo, la autoevaluación, y la autorreflexión como componentes que propician el desarrollo y la utilización del pensamiento crítico”, lo que reafirma la concepción de que la propuesta educativa de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano posea una raigambre Andragógica de base.

En relación al programa educativo, este se plantea sustentado en una visión andragógica como principal lineamiento transformador de la formación e instrucción que plantea entregar, como es posible observar al revisar la propuesta inicial de los objetivos de dicho programa. En él se enuncia que el plan de estudios está concebido hacia una formación integral, en que paulatina e interrelacionadamente intervienen 5 áreas: cultural, creativa, pedagógica, técnica y de integración, elementos que estarán presentes durante toda la formación universitaria.

Es necesario mencionar que aunque existen 3 documentos, cada uno para explicar la propuesta formativa en relación a cada una de las salidas a la luz de 4 dimensiones, la mayoría de la información presente en ellos para obtener Bachiller y Licenciatura se repiten en las tres primeras dimensiones,

exceptuando las que se relacionan con cada una de las salidas profesionales específicas, con la finalidad de gradualmente obtener el bachiller en danza, luego la licenciatura y finalmente el título, por lo que se analizarán dichos 3 cuadros de manera general apuntando la información que es de carácter general, para finalizar con los perfiles de egreso de cada una de las especialidades universitarias.

Por lo tanto, para obtener el grado de Bachiller común en lo respecta a la primera dimensión a analizar, se desprende el siguiente cuadro:

Dimensión 1: Desempeños Generales del Profesional Crítico

BACHILLER COMÚN:

D.1 Reflexiona críticamente sobre la modernidad y las consecuencias de la subordinación creciente de todas las esferas de la vida social a los imperativos de la economía capitalista subrayando la existencia de una amplia esfera de actividades económicas que no responden a la lógica maximizadora del capitalismo.

D.2 Explora críticamente la interacción de los componentes comunitarios y societales del mundo contemporáneo para explicitar el trasfondo político contenido en las concepciones del vínculo social.

D.3 Reconoce los principales conceptos filosóficos (razón, autonomía, sujeto, soberanía y técnica) con los que la modernidad se caracterizó a sí misma, discutiendo los límites y los múltiples desplazamientos entre paradigmas.

(Plan de estudio, UAHC, 2018)

Es posible destacar del enunciado anterior, el énfasis dirigido al desarrollo de un espíritu con sentido crítico de la realidad en la que se ve envuelto el

profesional en cuestión, con conciencia de contexto social, político y económico, además de la valoración inherente de la propuesta por cuestionar, explorar e involucrarse en distintas experiencias que le permitan posicionarse bajo una determinada posición socio-político, reconociendo la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico-abstracto que le permita conciencia y percepción respecto a las posibilidades limitantes y expansivas de la mutabilidad del ser en cuestiones filosóficas.

Esto es clarificador para determinar este plan formativo como andragógico, debido a que en coherencia con lo propuesto por Biron et al. (2016), en un proceso andragógico se reconoce al adulto como un sujeto capaz de generar su propio conocimiento, participando de manera activa en su propia formación. Es un ser autónomo que se reconoce como agente transformador de cambio en procesos sociales, políticos, económicos y culturas ya que se reconoce como una persona dueña de sus propias decisiones que actúa en directa vinculación con la sociedad en la que está inserto, capaz de responder a sí mismo y al entorno frente a los inevitables cambios de una sociedad que está constantemente transformándose.

Retomando el análisis del presente plan formativo, para obtener el grado de licenciatura, pero aún enmarcada en el análisis de la primera dimensión propuesta, se aspira a las siguientes competencias generales:

LICENCIATURA

D.4 Conoce las transformaciones histórico-normativas que condujeron a la emergencia y expansión de los derechos humanos, analizando su estatuto y vinculándolos con dos órdenes de demandas sociales y políticas transformadoras que han aportado de manera decisiva a perfilar nuestra época como lo son el género y el multiculturalismo.

D.5 Se sitúa en el presente como lugar de enunciación para desplazarse a distintas temporalidades históricas de modo crítico resignificando el cotidiano y formulando nuevas interrogantes desde distintos campos del saber.

(Plan de estudio, UAHC, 2018)

Por lo tanto, de lo anteriormente descrito, se infiere que el profesional en formación reconoce los conceptos de género y multiculturalismo, como los dos mandatos centrales en lo que respecta a la conformación de nuestra sociedad actual, conociendo de manera histórica las transformaciones que han guiado la concientización de los derechos humanos. De esta manera se releva la importancia de un pensamiento historiográfico, pero ligado a un espectro humano, al tomar en cuenta las experiencias previas de otros, además de aludir a la empatía como valor intrínseco en términos sociales y políticos, para poder así transformar el presente y las experiencias significativas actuales.

Del mismo cuadro es posible inferir que el sujeto en formación sabe situarse en el presente, siendo consciente de distintas temporalidades históricas,

resignificando la propia praxis profesional resolviendo y formulando nuevas interrogantes desde los campos formativos de los cuales tenga conocimiento.

Dichas características descritas esperables dentro de la institución universitaria, coinciden con ciertos requerimientos básicos que debe tener un estudiante involucrado en un proceso de enseñanza/aprendizaje de carácter andragógico, como:

- Ser capaz de adecuar sus conocimientos a la realidad.
- Aplicar a la vida real los conocimientos, las habilidades y destrezas adquiridos durante el aprendizaje. Sólo así tiene un para qué concreto ese aprendizaje, antes no.
- Ser capaz de desarrollar y utilizar el pensamiento crítico.
- Estar abierto hacia los procesos de cambio e innovación.
- Respetar y ser respetado, respetarse él mismo, para lo que sea ahora y lo que es para sus pasadas experiencias y cómo las ha interpretado.
- Saber trabajar cooperativamente.
- Ser más exigente en materia de comprensión y de manejar información actualizada, para profundizar en ambas (Torres et al., 2000, pp.31-32)

Asimismo, se coincide con ciertos alineamientos específicos atribuibles a la vivencia de un proceso de corte andragógico por parte de un docente/facilitador educativo, como lo sería:

- Crear y mantener un ambiente propicio donde el aprendiente se haga más crítico, más creativo, más persuasivo, más investigador y más transformador de la realidad.

- Ayudar al estudiante para que se cuestione su aprendizaje y cuestione a la sociedad, es decir, para que conozca hacia dónde dirigirá sus acciones.

- Estimular las potencialidades de cada uno con el fin de generar la creatividad y la libertad, entendidas como la capacidad de tomar decisiones acordes con la situación.

- Crear corrientes de empatía

- Establecer relaciones de persona a persona. (Torres et al., 2000, pp.32-33).

Reanudando el presente análisis, y para finalizar lo concerniente a la primera dimensión de desempeños generales del profesional crítico propuesto por la institución respectiva, para obtener el grado de título se confiere que el sujeto:

TITULO PROFESIONAL

D.6 Establece una relación crítica y comprometida con las realidades que debe enfrentar en el desarrollo de su praxis disciplinar, asumiéndose como un actor relevante en la búsqueda de justicia social, en la promoción de los valores democráticos y en la transformación de la sociedad.

(Plan de estudio, UAHC, 2018)

De esto, se entiende que el sujeto con miras al título profesional, es una persona que se vincula de manera crítica y comprometida con la multiplicidad de realidad existentes, consciente de las variables involucradas en su quehacer artístico que está ineludiblemente inserto en un determinado contexto social/cultural, asumiéndose actor protagonista capaz de mediar y transformar los elementos que conforman la realidad en la que opera su praxis, coincidiendo con el énfasis en el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo propio de un enfoque andragógico, capaz de facultar al sujeto en cuestión a reconocer sus potencialidades transformadoras a la realidad que lo rodea (Torres et al., 2000).

En cuanto a la segunda dimensión diseñada en el programa formativo, descrita como los desempeños interdisciplinarios del/la artista, y concerniente a las 3 salidas profesionales, para la obtención del grado de Bachiller se describe lo siguiente:

Dimensión 2: Desempeños Interdisciplinarios del/la Artista

BACHILLER COMÚN

D.1 Reconoce los ámbitos conflictivos de la teoría del arte (técnica, política, la narración, el estatuto categoría, presencia y representación) que le permiten conceptualizar y establecer consistencias argumentales referidas a la situación del lenguaje artístico en el contexto actual.

D.2 Realiza, a través del ejercicio de la comunicación, experimentación y expresión de ideas o conceptos, creaciones e interpretaciones de obras ligadas a las artes escénicas, musicales y audiovisuales con potencial transformador.

D.3 Problematiza e interviene en los procesos sociales desde proyectos artístico-políticos que tienen impacto en la producción de espacio público y en la construcción de nuevas culturas.

(Plan de estudio, UAHC, 2018)

Del cuadro anterior es posible inferir que se propone el reconocimiento a diversas problemáticas acontecidas a los campos del saber artístico, que permitan al sujeto en formación construir y generar diversas concepciones argumentativas en relación al lenguaje artístico contemporáneo en la sociedad actual. De la misma manera, se percibe un sello liberador y emancipador en relación al estudiante en cuestión, para que a través de su

posibilidad de acción y expresión traducida en su praxis artística se permita transformar la realidad en la que está inserto. En consecuencia, interviene directamente con el medio ambiente social y político que lo rodea, facultándolo de accionar de manera consciente, crítica y reflexiva a través del ejercicio artístico.

En virtud de esto, es posible declarar este plan formativo hacia un enfoque andragógico, ya que en congruencia con Torres et al. (2000), es menester reconocer al profesional en formación, como un ser autónomo e independiente, capaz de desarrollar y utilizar el pensamiento crítico en relación al entorno que lo circunda, pudiendo generar cambios activos en la sociedad a través de sus conocimientos aplicados a la realidad, conocimientos y saberes que a través de sus competencias formativas y la autoreflexión pueden resignificarse para desempeñarse de mejor manera en su respectiva praxis artística.

En el marco de la misma segunda dimensión, pero esta vez en relación a los desempeños necesarios para obtener la licenciatura, el profesional en formación:

LICENCIATURA

D.4 Propone y elabora investigaciones en el campo de las artes, desde diversas tradiciones y mediante el uso de métodos y técnicas que permiten la indagación crítica sobre alguna dimensión de la realidad socio-creativa.

(Plan de estudio, UAHC, 2018)

Es decir, en el sujeto formado se busca generar procedimientos específicos que le permitan ampliar su espectro de desempeño profesional, pudiendo explorar de manera autónoma en las infinitas posibilidades de realidad socio-creativa, lo que se relaciona directamente con las nociones de autonomía y necesidad de aprendizaje como recurso idóneo para el mejoramiento de la calidad de vida del propio aprendiz, propuesto por Biron et al. (2016), como una cuestión atribuible a procesos de corte andragógico emancipador.

Reanudando el presente análisis, y para finalizar lo concerniente a la segunda dimensión propuesta por la institución respectiva, para obtener el grado de título se confiere que el sujeto:

TITULO PROFESIONAL

D.5 Gestiona, produce y formula proyectos artísticos en ambientes formales y no formales con el fin de conseguir la transformación social por medio del acto creativo e interpretativo colectivo y multidisciplinario.

(Plan de estudio, UAHC, 2018)

Es decir, se motiva al sujeto en formación, a ser un profesional competente en determinados procedimientos que permitan la transformación social por medio de la praxis artística, coincidiendo con la noción de ente transformador propuesto por el modelo educativo con enfoque andragógico (Biron et al., 2016)

Retomando el análisis por dimensiones, en cuanto a la tercera de ellas, descrita como los desempeños específicos y comunes de intérpretes,

coreógrafos/as y profesores/as de Danza, concerniente a las 3 salidas profesionales, para la obtención del grado de Bachiller se describe lo siguiente:

**Dimensión 3: Desempeños Específicos y Comunes de Intérpretes,
Coreógrafos/as y Profesores/as de Danza**

BACHILLER

D.1 Comprende que la danza es una actividad sincrética de las actividades humanas, pues es transformadora, cognoscitiva, valorativa y comunicativa.

D.2 Desarrolla la experiencia, la comprensión y el amplio dominio de los factores que interrelacionados y en permanente transformación- conforman toda danza; a saber: corporalidad, energía, espacio, tiempo y flujo.

D.3 Vincula en pensamiento, acción y emoción, su quehacer, permitiendo que la pasión y el rigor, la intuición y la estructura, la tolerancia y la rebeldía, alimenten su desarrollo.

D.4 Desarrolla la convicción de que la Danza es un arte que requiere constancia, rigor, autodisciplina, perseverancia, autoestudio y permanente perfeccionamiento.

(Plan de estudio, UAHC, 2018)

Es decir, el profesional en cuestión comprende la danza como una actividad que genera cambios en diferentes dimensiones ligadas al desarrollo humano. Desarrolla una concepción de danza horizontal y globalizada, comprendiendo aspectos técnicos específicos que es posible atribuir a cualquier espectro de movimiento. Busca ligar el pensamiento, acción y emoción, traducidos en la valoración integral de un ser holístico, entendiendo que es necesario comprender la polaridad inherente al desarrollo humano, abordando

dimensiones que escapan al intelecto y la razón como lo son la pasión, la intuición y la rebeldía escapando a la mera estructura racional concebida en los sistemas educativos existentes, abarcando de manera integral las dimensiones humanas del ser, sin desatender aspectos primordiales que constituyen la educación formal en danza tales como la constancia, el rigor, la autodisciplina, perseverancia, autoestudio y permanente perfeccionamiento.

En el proceso de aprendizaje, el sujeto visualiza el desarrollo de competencias que le permitan alcanzar su máximo potencial, basado en sus capacidades y talentos personales, cultivando la capacidad de aprender a aprender, la creatividad, el espíritu crítico, indagador y reflexivo (Vera et al., 2013).

Además, según Torres et al. (2000), el sujeto andragógico posee plena conciencia y autonomía para identificar los conocimientos que le pudieran permitir generar un cambio transformador en la realidad que lo rodea, aplicando determinados saberes, habilidades y destrezas adquiridas durante su proceso de aprendizaje. Es capaz también de reconocer sus propias limitaciones pudiendo visualizar posibles nuevas alternativas relacionadas al ejercicio autoreflexivo y autoevaluativo, que puedan significar un mejoramiento en términos de desarrollo y aprendizaje, cimentado en la capacidad creativa, perceptiva y cuestionadora que se le ha provisto en su respectivo proceso andragógico emancipador.

Reanudando el presente análisis, y para finalizar lo concerniente a la tercera dimensión propuesta por la institución respectiva, para obtener el grado de licenciado se confiere que el sujeto:

LICENCIATURA

D.5 Aprecia, evalúa y toma conciencia de lo que acontece en torno a su disciplina, aproximándose a las diversas expresiones de la misma con un espíritu de apertura que les permita tanto profundizar como innovar en sus inquietudes artísticas.

D.6 Promueve la Danza como un arte colectivo en el cual es importante la cooperación, la aceptación en la diversidad, la reflexión y sentido crítico constructivo en las relaciones interpersonales y trabajo en equipo.

(Plan de estudio, UAHC, 2018)

En relación al enunciado anterior, es posible coincidir con ciertos lineamientos andragógicos al tomar en cuenta la capacidad del profesional en formación de estar abierto y en disposición a la exploración e innovación pertinente a su praxis, además de ser un sujeto capaz de desarrollar y utilizar un pensamiento crítico/reflexivo, capaz de valorar y desempeñarse social y colectivamente, valorando el trabajo en equipo, realizando y construyendo relaciones interpersonales empáticas e inclusivas que le permitan reconocer su capacidad de acción como miembro de ese medio en el cual participa y actúa (Torres et al. 2000).

Para finalizar el presente análisis en relación al plan formativo de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, la cuarta dimensión

propuesta por dicha institución y descrita como los desempeños específicos atribuibles a cada una de las tres salidas formativas enuncia que:

Dimensión 4: Desempeños Específicos del/la Intérprete

LICENCIATURA

D.1 Posee la capacidad de análisis, una base cultural y técnica sólida para comprender y apropiarse de estilos y técnicas artísticas propiciadoras de un acto interpretativo.

TITULO PROFESIONAL

D.2 Aprecia, evalúa y toma conciencia de lo que acontece en la disciplina dancística respecto del ejercicio interpretativo, aproximándose a las diversas expresiones y lenguajes que permiten participar de la producción artística.

D.3 Desarrolla una mirada y una práctica investigativa en torno al fenómeno y lenguaje de la danza en un sentido amplio, incluyendo tanto problemáticas que puedan surgir del ejercicio mismo de ésta, como otras que involucren al cuerpo en movimiento y puedan ser analizadas desde el aporte del arte como herramienta de indagación.

(Plan de estudio, UAHC, 2018)

Por lo tanto, es posible deducir que el profesional en formación posee la facultad de desenvolverse en variados espectros artísticos ligados a su campo laboral, quién además promueve experiencias ligadas a investigaciones corporales, exploraciones e indagaciones del movimiento con una mirada amplia y crítica, en torno al concepto de la danza como potencial expresivo, creativo, reflexivo y transformador en su expresión más amplia.

En coincidencia a esto, es posible otorgarle características andragógicas al presente plan formativo, ya que:

La praxis andragógica generada en la educación de adultos, como modalidad educativa formal, debe tender al desarrollo de un accionar didáctico dirigido a propiciar un aprendizaje integral, centrado en el desarrollo de las potencialidades y los talentos de la persona, ayudándolos a cultivar la capacidad de aprender a aprender, la creatividad, la autonomía, el espíritu crítico, indagador, reflexivo y el trabajo en equipo; así como fomentar un pensamiento diferenciador, generalizador, indagante y proactivo (Vera et al., 2013. p.92).

En relación a los desempeños específicos del/la profesor(a) especializada:

Dimensión 4: Desempeños Específicos del/la profesor(a) especializada

LICENCIATURA

D.1 Comprende el valor del desarrollo de la danza como medio de expresión humana y vincula con sensibilidad artística y sentido crítico las diferentes necesidades dadas en los ámbitos de la sociedad.

D.2 Promueve el arte como valor integrador del desarrollo ciudadano, tanto en el auto conocimiento como en la construcción del ser y hacer colectivo, valorando la cooperación, la integración y la aceptación de la diversidad como valores primordiales de toda educación.

D.3 Desarrolla procesos investigativos en el ámbito de la educación en danza, considerando la vinculación de conocimientos, capacidades y valores pedagógicos en la construcción de la expresión y creación artística en espacios formales y no formales de enseñanza

(Plan de estudio, UAHC, 2018)

TITULO PROFESIONAL

D.4 Maneja conocimientos disciplinares propios de la formación en danza y en educación, movilizándolos en proyectos y programas de acción tanto en medios educativos, sociales y artísticos y valorándolos en relación con la sensibilidad creativa como medio de expresión social y cultural.

D.5 Impulsa la conexión, práctica y goce de diversas técnicas y estilos de danza, contribuyendo al cultivo y valoración de la corporeidad tanto en el desarrollo de habilidades motoras como en su relación expresiva y artística como medio comunicativo.

D.6 Diseña e implementa dispositivos y secuencias didácticas para la enseñanza de la danza, considerando los procesos de aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes, desde las dimensiones corporales, emocionales, culturales y sociales.

(Plan de estudio, UAHC, 2018)

En relación a lo mencionado anteriormente, es posible inferir que el/la profesional especializada(o) en danza, puede desarrollar una praxis docente dancística, capaz de vincular las múltiples dimensiones humanas del ser en un proceso de enseñanza-aprendizaje ligado a la sensibilidad artística con un sentido crítico de la realidad, además de la valoración del ser tanto individual como colectivo, basándose en la entrega de conocimientos, capacidades y valores transversales a cualquier escenario educativo tales como la cooperación, la integración y la aceptación.

El/la profesional además maneja determinados conocimientos conceptuales y técnicos que le permiten impulsar y desarrollar sus propios procesos de enseñanza/aprendizaje; es capaz de crear proyectos y generar programas educativos; proponer metodologías y orientaciones didácticas; es consciente de los diversos procesos de aprendizaje y desarrollo particulares de cada uno de sus estudiantes, abarcando así el desarrollo integral de facultades que puedan implicar procesos corporales, cognitivos, emocionales, sensitivos, sociales y culturales.

Lo enunciado anteriormente, converge con ciertos lineamientos propios de la Andragogía en los que se sitúan, desde veredas similares, el desempeño del profesional a egresar y por otro lado, ciertas directrices que caracterizan un enfoque con modelo andragógico, debido a que según (Biron et al., 2016), el sujeto que aprende bajo un modelo andragógico se caracteriza por tener un

espíritu con sentido crítico, sensible y perceptivo a la realidad, es autónomo y responsable de su propio aprendizaje, reconociéndose como agente de cambio al tener influencia directa como adulto en la realidad que lo circunda.

Como postula Torres et al. (2000), el sujeto que aprende posee conocimientos que puede ir transformando y desarrollando en virtud de su propia autonomía, valorando el ejercicio reflexivo y forjando un pensamiento crítico e independiente; reconoce el crecimiento individual, pero también el colectivo, valorando el resultado de la suma de todos los esfuerzos involucrados, por lo que sabe trabajar en cooperación con sentido inclusivo, además de estar siempre dispuesto al cambio y la innovación.

Dimensión 4: Desempeños Específicos del/la coreógrafa

LICENCIATURA

D.1 Sitúa a la danza en la historia de la apropiación estética del mundo y la actividad artística de los pueblos, reconociendo y valorando los aspectos centrales de la vida de una localidad, de un país y de lugares en el mundo.

D.2 Realiza constantes observaciones y búsquedas de conocimientos para enriquecer su cultura general y capacidad evaluativa y crítica, desarrollando su pensamiento reflexivo ante la realidad tanto de su entorno, la sociedad, como de su disciplina.

D.3 Desarrolla una mirada y una práctica investigativa en torno al fenómeno y lenguaje de la danza en un sentido amplio, incluyendo tanto problemáticas que puedan surgir del ejercicio mismo de ésta, como otras que involucren al cuerpo en movimiento y puedan ser analizadas desde el aporte del arte como herramienta de indagación.

TITULO PROFESIONAL

D.4 Selecciona crítica, creadora y conscientemente los medios dancísticos que crea adecuados para comunicar los contenidos de la realidad que a ella o él motivan.

D.5 Reconoce y valora su sello autoral e identidad como creador(a) y a la vez maneja los conocimientos y herramientas para enfrentar solicitudes de trabajos coreográficos de distinta índole, adaptándose a los requerimientos provenientes particularmente desde otras disciplinas artísticas.

D. 6 Conoce la realidad del medio cultural y dancístico nacional y por tanto vincula, aplica y valora los conocimientos y experiencias relativas a la concepción y diseño de proyectos, la gestión y producción artística que la formación profesional le ha otorgado.

(Plan de estudio, UAHC, 2018)

Es decir, la persona egresada de la mención de Coreografía, es una persona que comprende de manera consciente la danza como un elemento inherente a la cultura, que además sirve de reflejo de diversos aspectos que componen la identidad de un pueblo. Además, se aspira a que el sujeto en cuestión constantemente cultive su pensamiento crítico y reflexivo en relación al entorno, sociedad y disciplina de manera trascendental y transversal a su paso por la institución académica. Es un artista con una amplia mirada en torno a la danza y al movimiento en general, pudiendo realizar aportes desde las múltiples herramientas de indagación que posee, siendo independiente, autónomo y consciente de su discurso artístico que se desprende de una formación integral competente para para enfrentar distintos desempeños respecto a su campo de acción. Es un profesional con una educación conceptual específica, versatilidad al momento de hacer, con un marcado sentido identitario, autónomo e independiente con conciencia vinculante al medio que rodea.

Esto último descrito anteriormente, confluye con características atribuibles a un sujeto involucrado en un proceso educativo de corte andragógico, ya que dentro de este enfoque educativo se propicia el aprendizaje integral para generar determinadas competencias y desempeños en virtud del interés del sujeto que aprende, centrado en el desarrollo de potencialidades y talentos personales, ayudándolo a cultivar el aprendizaje permanente autoregulado y autodirigido, la creatividad, la autonomía con espíritu crítico, indagador y reflexivo, además de tener en consideración los beneficios atribuibles al

desarrollo de tareas en colectivo, fomentando así un pensamiento diferenciador, explorador y proactivo (Vera et al., 2013).

4.2.- La programación educativa de la educación danzaría en Chile

Como segundos documentos a analizar, pertinente a la siguiente investigación debido a la necesidad de identificar el distanciamiento teórico- práctico existente en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las bases del contenido de tridimensionalidad propuesto por la Coréutica en el contexto universitario, es relevante examinar los programas educativos respectivos a cada uno de los planes de estudios ya mencionados anteriormente, debido a que según Pansza (1986):

Un programa de estudio es una formulación hipotética de los aprendizajes, que se pretenden lograr en una unidad didáctica de las que componen el plan de estudios, documento éste que marca las líneas generales que orientan la formulación de los programas de las unidades que lo componen (p.17).

Por ende, es pertinente y congruente examinar tales documentos manifestados a continuación, como la programación educativa danzaría en Chile, con la finalidad de arrojar información relevante a la presente investigación.

4.2.1.- Andragogía explorativa consciente y Andragogía emancipadora: Universidad de Chile

En el caso de la Universidad de Chile, la programación educativa transita mayoritariamente entre estas dos concepciones. Si bien posee multiplicidad de enfoques en términos formativos, el modelo educativo más arraigado a la constitución del programa de estudio del curso apela a un dialogo académico en el que el alumno adquiere un papel fundamental dentro de las posibilidades y potencialidades atribuibles a su propio proceso de aprendizaje.

En relación al desempeño o competencias generales asociadas a la formación dentro de esta institución, se valora la integralidad formativa a través de la praxis dancística y la exploración, según el documento del programa de estudio/Universidad de Chile este curso es:

(...) de carácter práctico y exploratorio de nivel intermedio, basado en la teoría y método Laban-Joos-Leeder. El curso aborda, desde una perspectiva multidisciplinaria, la adquisición de competencias referidas a nociones avanzadas de la técnica aplicadas a fraseos de nomenclatura compleja y estudios de movimiento

(Programa Actividad Curricular/ U. de Chile, 2018)

En consecuencia, a través de la exploración consciente del movimiento, se busca ampliar el desarrollo individual del alumno con la finalidad de enriquecer su bagaje corporal atendiendo a las necesidades profesionales de

la carrera de Danza en Chile, aportando desde distintos ámbitos en lo que respecta al despliegue artístico y formativo del estudiante:

Desempeños o Competencias	Específicas	La asignatura busca diversificar y ampliar el lenguaje de movimiento para que el estudiante se desarrolle en el ámbito de la danza moderna y contemporánea nacional, aportando como intérprete y creador
----------------------------------	--------------------	---

(Ficha de recogida documental/Universidad de Chile, 2018)

(Ficha

Otra característica que permite caracterizar esta propuesta educativa dentro de las concepciones Andragógicas de carácter exploratoria consciente y emancipadora, tiene lugar con la valoración de la participación dentro del proceso formativo, al otorgarle importancia a los trabajos en colectivo, dentro de una atmósfera de respeto por la diversidad y multiculturalidad humana, con la finalidad de influenciar de manera positiva en el desarrollo del alumno como profesional inserto en una sociedad contemporánea, como explicitan los siguientes extractos:

Desempeños o Competencias	Específicas	Capacidad de trabajo en equipo: participar activamente, de manera responsable y colaborativa en funciones encomendadas con integrantes del equipo para el logro de objetivos comunes.
----------------------------------	--------------------	--

(Ficha de recogida documental/Universidad de Chile, 2018)

Desempeños o Competencias	Específicas	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad: reconocer, comprender y aceptar las diferencias, valorándolas y aprendiendo de ellas para enriquecer su participación, compromiso y aporte a los derechos de toda persona y al desarrollo armónico y respetuoso de la sociedad.
---------------------------	-------------	---

(Ficha de recogida documental/Universidad de Chile, 2018)

Resaltando de esta manera principios básicos y característicos del modelo andragógico en relación a los procesos individuales como la autorrealización personal, pero sin desvalorizar ni desmerecer el trabajo en colectivo, pudiendo desarrollar las potencialidades de cada alumno involucrado:

La praxis andragógica generada en la educación de adultos, como modalidad educativa formal, debe tender al desarrollo de un accionar didáctico dirigido a propiciar un aprendizaje integral, centrado en el desarrollo de las potencialidades y los talentos de la persona, ayudándolos a cultivar la capacidad de aprender a aprender, la creatividad, la autonomía, el espíritu crítico, indagador, reflexivo y el trabajo en equipo; así como fomentar un pensamiento diferenciador, generalizador, indagante y proactivo (Vera et al., 2013, p.92).

Convirtiendo así, el trabajo creativo grupal e individual en una cuestión relevante a considerar en términos evaluativos:

Desempeños o Competencias	Actividades Evaluativas Asociadas	- Aplicación de los contenidos en trabajos grupales o individuales, considerando creatividad, ejecución, dramaturgia, aplicación de otras asignaturas como aporte al trabajo, pero que el contenido a trabajar sea el eje y motor principal del trabajo.
---------------------------	-----------------------------------	--

(Ficha de recogida documental/Universidad de Chile, 2018)

En congruencia a lo señalado anteriormente, se aprecia el objetivo de desarrollar aptitudes en el estudiante que le permitan ser un individuo pensante, reflexivo y participativo, pudiendo transformarse en el principal actor dentro de su propio proceso formativo, abogando a un compromiso característico dentro del modelo andragógico ligado a la motivación personal como motor principal de desarrollo en términos de aprendizaje:

Desempeños o Competencias	Actividades Evaluativas Asociadas	- Participación, Reflexión, Concentración y Compromiso en las actividades desarrolladas en la sala de clases o fuera del aula.
---------------------------	-----------------------------------	--

(Ficha de recogida documental/Universidad de Chile, 2018)

Con la finalidad de resaltar y desarrollar las potencialidades cognitivas del alumno a través del ejercicio reflexivo y consciente del movimiento sentado en las bases del estudio de la técnica Moderna y la Coréutica, además del análisis y comprensión del material propuesto, con la finalidad de facultarlo para realizar los siguientes procedimientos como:

- Organizar de manera consciente su propia estructura corporal para reconocer sus posibilidades de movimiento

-Analizar las conexiones que existen entre los factores básicos del movimiento: tiempo, espacio y energía, y los aplica en estudios de movimientos.

-Utilizar de manera consciente su centro de peso y la relación de éste con la gravedad en estudios de movimientos con desplazamiento.

(Programa Actividad Curricular, 2018)

De esta manera se apela a formar al estudiante, bajo la entrega de recursos apropiados para su proceso de emancipación en términos educativos, reafirmando así las concepciones andragógicas propuestas anteriormente, aspirando a que el alumno genere determinadas destrezas y habilidades complejas en términos de improvisación, desarrollo o creación en relación a determinados contenidos, confirmando el objetivo de formar al alumno implicado bajo un enfoque andragógico que le permita experimentar sus propias capacidades individuales emancipándose de los procesos educativos:

Elementos Corpóreos explicitados	I. Escala Dimensional: Improvisación y creación sobre la base de la escala dimensional
---	---

(Ficha de

recogida documental/Universidad de Chile, 2018)

Elementos Corpóreos explicitados	<p>II. Tensión Relajación:</p> <p>Asociados a diferentes tipos de control de movimiento.</p> <p>Desarrollo y creación de secuencias basadas en las cualidades del movimiento expresivo.</p>
----------------------------------	---

(Ficha

de recogida documental/Universidad de Chile, 2018)

Dentro de este contexto, en relación a lo anteriormente descrito y en conexión directa con la matriz teórica de esta investigación, es necesario mencionar también que los contenidos esperables dentro del programa formativo del curso, asociados al estudio respectivo de las bases de la tridimensionalidad corporal desde la Coréutica, poseen un carácter progresivo alcanzando un nivel intermedio-avanzado:

Elementos Corpóreos explicitados	<p>I. Escala Dimensional</p> <p>II. Tensión Relajación</p> <p>III. Relación con las fuerzas externas.</p> <p>IV. Contrapesos</p> <p>V. Planos inclinados.</p> <p>VI. Trayectorias.</p> <p>VII. Diagonales de los Planos y el Cuerpo</p> <p>VIII. Volumen Espacial</p> <p>IX. Desarrollo de combinaciones de giros.</p> <p>X. Desarrollo de combinaciones de saltos.</p>
----------------------------------	---

(Ficha de recogida documental/Universidad de Chile, 2020)

De esta manera, se espera comprender el volumen espacial como la culminación del trabajo directo de conocimientos base específicos dentro del

estudio del movimiento en relación a la Coréutica, que permitan finalmente la manifestación tangible de la tridimensionalidad corporal a consecuencia de los contenidos trabajados y aplicados durante la duración del programa formativo.

4.2.2.- Andragogía emancipadora: Instituto profesional Escuela Moderna de Música y Danza

En el caso del Instituto profesional Escuela Moderna de Música y Danza, la programación educativa de la asignatura analizada de Coréutica II, correspondiente al segundo año académico de la escuela, transita mayoritariamente en la concepción de un Modelo de Andragogía emancipadora. Si bien no posee una pureza en su concepción formativa, en términos generales y en relación a los contenidos base presentados dentro de su lineamiento para concebir la tridimensionalidad corporal bajo una perspectiva Coréutica, el modelo educativo más cercano a la constitución del programa educativo corresponde a uno de carácter Andragógico, en donde el objetivo del curso apela a la formación de un profesional que entiende y potencia sus habilidades individuales dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje personal y colectivo, del cual se hace participe activo y protagonista principal, guiado y orientado bajo el enfoque formativo propuesto por dicha institución, como se puede apreciar en la descripción del curso:

II. DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

La asignatura de Coréutica tiene un carácter teórico práctico, que se basa en el estudio del espacio y los elementos que lo componen. Pertenece al área de interpretación y creación de la disciplina. Se busca el desarrollo de la conciencia corporal en relación al espacio, potenciando la capacidad de analizar, sensibilizar el cuerpo y explorar dentro del sentido de riesgo. Estimulando así la habilidad creativa del estudiante. Dentro de la asignatura es relevante la creación de trabajos danzados que se basen en la aplicación de los contenidos específicos estudiados, donde se considera el trabajo tanto individual como colectivo.

(Plan de estudio de asignatura/Coréutica II, 2018)

En virtud de esto, las competencias y desempeños que se persiguen dentro de la formación general del estudiante involucrado corresponden a:

- Auto-aprendizaje y desarrollo personal
- Capacidad de escuchar, razonar y analizar crítica y autocríticamente
- Profilaxis y autoconocimiento
- Constancia y superación técnica
- Disciplina y compromiso con la actividad
- Asimilar y asumir correcciones (Plan de estudio de asignatura/Coréutica II, 2018).

Dichas competencias y desempeños generales son compatibles con las características atribuibles que requiere un estudiante adulto involucrado en un proceso andragógico, que tienen relación directa con los datos recabados presentes en esta investigación:

- Asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- Respetar y ser respetado, respetarse él mismo, para lo que sea ahora, y lo que es para sus pasadas experiencias y cómo las ha interpretado.
- Tener algunos conocimientos de sí mismo y ser capaz para enfocar sobre su significado valores a través de la autorreflexión.
- Ser capaz de desarrollar y utilizar el pensamiento crítico.
- Usar la autoevaluación en toda tarea que desempeñe.
- Saber trabajar cooperativamente (Torres et al., 2000, pp.31-32).

De modo que al tener estos lineamientos generales como base formativa en el perfil del estudiante, y en mixtura con el programa educativo con enfoque Coreúutico para desarrollar la propuesta dancística, es que en sus competencias específicas se plantea:

Específicas	Formar un intérprete de la danza con capacidad de análisis de las acciones corporales en relación al estudio de la Coreútica, capaz de reflexionar, potenciar y enriquecer la búsqueda de lenguaje de movimiento propio, con profundo vínculo con el espacio y sus posibilidades técnicas, expresivas y creativas.
-------------	--

(Fic

:a, 2018)

Basándose en metodologías y estrategias educativas que formulen y promuevan un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo e inclusivo, se plantea una clase de carácter teórica-práctica para abarcar dimensiones cognitivas intelectuales y corporales, a través de ejercicios y frases de movimiento que aplican a un determinado contenido específico, la descripción teórica de la experiencia kinética y sensitiva, además del análisis de los contenidos aprendidos durante el curso. En consecuencia, se valora integralidad formativa a través del conocimiento de determinados contenidos conceptuales, además de promover y potenciar el desarrollo de procedimientos y aptitudes ligados a la propuesta educativa, como es posible apreciar en las tablas de evaluación dentro del programa de la asignatura:

<u>Contenidos</u> <u>Conceptuales</u> (Conocimientos) (Saber)	<u>Procedimientos</u> Habilidades - Destrezas (Saber hacer)	<u>Actitudes</u> Valores - Principios y Normas (Saber Ser)
--	--	---

(Plan de estudio de asignatura/Coréutica II, 2018)

De esto se desprende el valor andragógico emancipador por la exploración personal y colectiva en los procesos propuestos por la institución traducidos en la vivencia y experimentación de trabajos de carácter creativo y explorativo, valorando el descubrimiento, exploración y profundización de determinados contenidos para ampliar las posibilidades personales del propio cuerpo, de manera personal y consciente, siempre orientado a la luz del contenidos base de la tridimensionalidad corporal bajo el enfoque coréutico:

Resultados de Aprendizaje a alcanzar en la Unidad
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el concepto de labilidad en el cuerpo y cognitivamente. • Ejecutar movimientos reconociendo y las propias capacidades corporales utilizando el sentido de riesgo y el estado lábil.
<ul style="list-style-type: none"> • Analizar y diferenciar los aspectos de estabilidad, inestabilidad y labilidad • Descubrir nuevas formas de conectarse con el movimiento con sentido de riesgo.
<ul style="list-style-type: none"> • Descubrir diversos volúmenes cúbicos y circulares • Explorar las capacidades corporales que se potencian al vincular el movimiento consciente con la diversidad de volúmenes • Profundizar la conexión espacial con nuevos puntos de orientación del movimiento.
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar en las capacidades corporales y expresivas que otorgan los elementos de las escalas, profundizando el aspecto técnico y creativo de la conexión con el espacio.

(Plan de estudio de asignatura/Coréutica II, 2018)

Otra característica que permite caracterizar esta propuesta educativa como una Andragogía emancipadora, toma lugar en el papel del docente/facilitador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que en este caso guía y orienta el proceso de autoconocimiento del estudiante involucrado:

Desempeños o Competencias	Actividades Didácticas asociadas	-Los contenidos son abordados mediante una experiencia sensitiva guiada por la-el docente, potenciando la creatividad del estudiante
---------------------------	----------------------------------	--

(Ficha de recogida documental/I.P. E. Moderna de Música y Danza, 2018)

Por lo que debido a todo lo anteriormente mencionado, las características atribuibles al docente/facilitador, son directamente congruentes a las señalizadas en el marco teórico de la presente investigación, logrando ubicar el presente programa formativo como una propuesta andragógica emancipadora de carácter universitario, ya que busca entregar las herramientas necesarias para independizar al alumno y empoderarlo dentro de su proceso propio como bailarín profesional, instándolo a reconocer sus propias facultades a través de las actividades formativas dentro de la asignatura. Por lo que el docente en cuestión cumple con:

- Buscar métodos, técnicas y procedimientos actualizados para responder a los intereses individuales y colectivos.
- Promover la búsqueda de sí mismo, descubrir sus centros de interés, la valoración del trabajo individual y grupal y reconocer su derecho como miembro de ese medio en el cual participa y actúa.
- Estimular las potencialidades de cada uno con el fin de generar la creatividad y la libertad, entendidas como la capacidad de tomar decisiones acordes con la situación.

-Crear y mantener un ambiente propicio donde el aprendiente se haga más crítico, más creativo, más persuasivo, más investigador y más transformador de la realidad (Torres et al., 2000, pp.32-33).

Dentro de este contexto, en relación a lo anteriormente descrito y en conexión directa con la matriz teórica de esta investigación, es necesario mencionar también que los contenidos esperables dentro del programa formativo del curso, asociados al estudio respectivo de las bases de la tridimensionalidad corporal desde la Coréutica, poseen un carácter progresivo alcanzando un nivel intermedio-avanzado:

<p>Elementos Corpóreos explicitados</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Labilidad -Riesgo -Estabilidad -Inestabilidad -Volumen -Cubo -Esfera -Cruz de planos -Orientación -Diagonales -Corrientes espaciales -Escalas de movimiento -Búsqueda y creación de un propio lenguaje de movimiento -Análisis y comprensión del cuerpo en su conexión con el espacio.
--	--

(Fi

a, 2018)

De esta manera, se espera comprender la tridimensionalidad corporal con enfoque coréutico, bajo las bases del conocimiento en las escalas de movimiento como punto culmine de la asignatura, realizando la importancia de los recursos teóricos-prácticos entregados dentro del proceso formativo como herramientas intelectuales-corporales para aumentar el bagaje del lenguaje propio de movimiento, en armonía y conexión con el estudio y entendimiento del espacio, destacando el valor y la importancia del goce y disfrute con sentido de danza, incluso como un indicador a considerar dentro de las evaluaciones dentro del programa curso:

“-Disfrutar la experiencia de la danza conectando cuerpo, espacio, riesgo y la búsqueda constante de un lenguaje de movimiento propio; - Conexión con el goce de danzar” (Plan de estudio de asignatura/Coréutica II, 2018).

Situación descriptiva dentro del programa, que confirma y reafirma las concepciones andragógicas otorgadas a esta propuesta educativa, donde la motivación personal es el motor principal en la experiencia formativa al momento de incentivar y potenciar las posibilidades individuales de cada alumno adulto, responsable y consciente que se hace cargo de su propio proceso de aprendizaje.

4.2.3- Universidad Academia de Humanismo Cristiano: Andragogía emancipadora.

En el caso de la Universidad de Academia de Humanismo Cristiano, la programación educativa de la asignatura analizada de Danza Moderna II, Coréutica IV, correspondiente al cuarto semestre dentro del segundo año académico de la escuela, posee características atribuibles a un enfoque Andragógico emancipador, ya en conexión directa a la matriz teórica formulada en la presente investigación, se condicen elementos propios de la tridimensionalidad corporal de tipo coréutico con una propuesta educativa consciente del desarrollo individual del alumno involucrado.

Es posible apreciar de manera textual en el programa del curso, que los aprendizajes esperados implican el requerimiento base de los contenidos de tridimensionalidad ya trabajados en los semestres anteriores, siendo la experiencia cognitiva de tridimensionalidad corporal, el punto culmine dentro de la presente propuesta educativa:

En esta asignatura teórico-práctica los alumnos conocerán los conceptos de espacio tridimensional profundizando en la apreciación de la relación cuerpo-espacio. Desde esta mirada se incita al estudiante a explorar físicamente y creativamente en su percepción de figuras geométricas que estudian al cuerpo y estados de equilibrio que generan la adquisición de un lenguaje que está presente en toda su

formación en la Danza Moderna, hecho que también aporta a su desarrollo técnico-sensible (Programa de asignatura; UAHC, 2018).

En relación a la estructura del programa educativo del curso, se apela a la formación de un profesional que entiende y potencia sus propias habilidades individuales relacionadas a su despliegue técnico-sensitivo, orientado a la luz de las propuestas didácticas formuladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido por el docente/facilitador, haciendo énfasis en verbos que infieren un primer acercamiento a los contenidos y practica dancística guiado y orientado por el profesor, para posteriormente darle la posibilidad al estudiante de permitir, expandir y aportar desde su propia experiencia nuevos conocimientos y descubrimientos ligados al aprendizaje:

Desempeños o Competencias	Específicas	-Orienta el cuerpo y su movimiento en abstracciones geométricas y conoce, desde el punto de vista de la Coréutica, un sistema de orientación espacial para el movimiento.
------------------------------	-------------	---

(Ficha de recogida documental/UAHC, 2018)

Desempeños o Competencias	Específicas	-Conoce elementos de la Coréutica que le permiten un mayor desarrollo en la tridimensionalidad del movimiento.
------------------------------	-------------	--

(Ficha de recogida documental/UAHC, 2018)

Desempeños o Competencias	Específicas	-Profundiza en la disciplina de la Danza Moderna, hecho que le permite expandir sus virtudes corporales en la observación, ejecución, adquisición y creación del movimiento.
------------------------------	-------------	--

(Ficha de recogida documental/UAHC, 2018)

Desempeños o Competencias	Específicas	-Reconoce y aplica los planos y diagonales en virtud de las posibilidades del Icosaedro aportando a su desarrollo técnico interpretativo de la Danza Moderna.
------------------------------	-------------	---

(Ficha de recogida documental/UAHC, 2018)

En relación a lo mencionado anteriormente, podemos deducir que el docente cumple con los requerimientos que posee un enfoque andragógico ligado al desarrollo y potenciación de los procesos particulares de cada alumno, guiándolo a la actividad creativa, exploratoria y consciente del cuerpo en movimiento, instando al alumno involucrado en el proceso de aprendizaje a reconocer las propias facultades en pro de su desarrollo dancístico, a través de las actividades formativas propuestas dentro de la asignatura. En virtud de esto, se desprende que el docente en cuestión cumple con:

- Buscar métodos, técnicas y procedimientos actualizados para responder a los intereses individuales y colectivos.
- Promover la búsqueda de sí mismo, descubrir sus centros de interés, la valoración del trabajo individual y grupal y reconocer su derecho como miembro de ese medio en el cual participa y actúa.
- Estimular las potencialidades de cada uno con el fin de generar la creatividad y la libertad, entendidas como la capacidad de tomar decisiones acordes con la situación.
- Crear y mantener un ambiente propicio donde el aprendiente se haga más crítico, más creativo, más persuasivo, más investigador y más transformador de la realidad (Torres et al., 2000, pp.32-33).

Contingente a lo descrito anteriormente, en el programa de la asignatura se encuentra un cuadro que busca guiar al docente dentro de su labor pedagógico para cuestionar y reflexionar su ejercicio didáctico/formativo:

Material para comprobar la relación entre resultados de aprendizaje y competencias.

LISTA DE VERIFICACIÓN PARA REDACTAR RESULTADOS DE APRENDIZAJE (Kennedy, 2007):

- ¿Me he centrado en resultados y no en procesos? Es decir, ¿me he centrado en lo que el estudiante es capaz de demostrar y no lo que he hecho al enseñar?
- ¿Comencé cada resultado con un verbo de acción?
- ¿Utilicé solamente un verbo de acción para cada resultado de aprendizaje?
- ¿Evité términos vagos como saber, comprender, aprender, estar familiarizado con, estar expuesto a, estar familiarizado con y estar conciente de?
- ¿Se pueden observar y medir mis resultados?
- ¿Se pueden evaluar mis resultados?
- ¿Incluí resultados de aprendizaje de acuerdo a los niveles de la Taxonomía de Bloom?
- ¿Coinciden todos los resultados con las intenciones y el contenido del módulo?
- ¿Sugerí un número adecuado de resultados (se aconseja máximo 7 a 9 por asignatura)?

(Programa de asignatura; UAH, 2018)

Otro aspecto andragógico a considerar son los recursos utilizados para potenciar el proceso de aprendizaje, abordando distintas estrategias de aprendizaje para llegar a las particularidades de cada uno de los alumnos a través de distintos conductos para hacer más efectivo el proceso formativo:

- Clases de carácter teórico-prácticas
- Investigaciones corporales
- Improvisaciones

- Ejercicios didácticos
- Composiciones coreográficas de carácter didáctico.

Para el fomento constante del desarrollo de la creatividad tanto individual como colectiva (Programa de asignatura; UAHC, 2018).

Además de utilizar otros canales como potenciadores del aprendizaje:

Desempeños o Competencias	Recursos utilizados	-Visualización de Videos alusivos a los fenómenos estudiados en clase. -Salidas de exploración corporal y observación a plazas y parques.
--------------------------------------	----------------------------	--

(Ficha de recogida documental/UAHC, 2018)

En consecuencia, se puede inferir que se valora integralidad formativa a través del empleo de variadas estrategias de aprendizaje, que valoran y promueven el conocimiento de determinados contenidos conceptuales ligados a la Coreografía, potenciando y promoviendo el desarrollo técnico, creativo y sensitivo del alumno involucrado, con la finalidad de entregar recursos formativos necesarios para la emancipación educativa del estudiante desde una mirada andragógica.

Se reconoce al estudiante como un ser capaz de descubrir y afrontar las problemáticas formuladas en el programa formativo, sin desmerecer el valor conceptual de los conocimientos específicos de la tridimensionalidad corporal con enfoque coreográfico que se buscan alcanzar:

Elementos Corpóreos explicitados	<ul style="list-style-type: none"> -Planos -Diagonales del cubo -Escalas Axiales -Puntas y Volutas -Paralelas simétricas -Anillos de 2 y 3 -Escalas Lábiles -Espacio tridimensional -Percepción de figuras geométricas
---	---

(Ficha de recogida documental/UAHC, 2018)

Dentro de este contexto, en relación a lo anteriormente descrito y en conexión directa con la matriz teórica de esta investigación, es necesario mencionar también que los contenidos esperables dentro del programa formativo del curso, asociados al estudio respectivo de las bases de la tridimensionalidad corporal desde la Coréutica, poseen un carácter progresivo alcanzando un nivel intermedio-avanzado:

De esta manera, se espera comprender la tridimensionalidad corporal con enfoque coréutico, bajo las bases de contenidos que construyen dicho concepto, para abordar la percepción de figuras geométricas como punto culmine dentro del programa formativo, realzando la importancia de los recursos teóricos-prácticos entregados dentro del proceso formativo como herramientas intelectuales, corporales y sensitivas que permitan aumentar el bagaje corpóreo del lenguaje propio de movimiento, en armonía y conexión con el estudio y entendimiento del espacio.

4.3.- Las operaciones formativas de la danza en Chile.

A continuación se exponen los análisis referidos a las respectivas prácticas educativas registradas en cada clase observada.

4.3.1.- Pedagogía Sumatoria, Pedagogía Repetitiva: Universidad de Chile:

En el caso de la Universidad de Chile, el enfoque predominante en la clase observada es de corte Pedagógico, pudiendo ubicarlo en relación directa con la matriz teórica, como una propuesta educativa con un sello pedagógico sumatorio, debido al trabajo gradual en aula para la integración de contenidos específicos, además de uno pedagógico repetitivo en congruencia directa a la metodología de enseñanza predominante en clase, a través del uso de la imitación kinética como estrategia educativa.

Esto, fundamentado en la base de los registros anecdóticos de observación relacionados en un primer lugar, a la ejecución del contenido de tridimensional corporal por parte de los estudiantes:

Ejecución del contenido de tridimensionalidad corporal

- Se manifiesta corporalmente la deficiencia de la técnica en relación a la falta de training de algunos alumnos.
- Es difícil para algunos alumnos entender el torso como un actor primario y de importancia al momento de ejecutar lo propuesto en la clase.
- Falta conciencia de ciertas partes del cuerpo cuando no están guiando el movimiento.
- Dificultad al entender el dibujo espacial de ciertos movimientos.
- Falta incluir el foco dentro del movimiento ejecutado
- Por lo general, falta riesgo en torno a la búsqueda del movimiento en 3 dimensiones. Todo tiende a ser uni o bidimensional.
- Falta entender el volumen del cuerpo en general

(Pauta de observación, Universidad de Chile, 2018)

En términos generales existe dificultad en la comprensión a la propuesta corpórea a realizar, además de la integración y apropiación del material manifestado en un dominio notorio del despliegue técnico-corporal. Dicha situación puede ser el resultado de la propuesta educativa generalizada, entregada en su mayoría, a través de la imitación kinética del movimiento. De esta forma se aplica, a través de fraseos de movimientos y material kinético, un estándar generalizado en el que las individualidades y potencialidades de cada alumno no son posibles de ser observadas, debido a que la totalidad del grupo de estudiantes persigue alcanzar como resultado del aprendizaje, el modelo técnico-corporal entregado por el docente, no abarcando otras posibles metodologías educativas que puedan solventar las posibilidades

efectivas de generar procesos de aprendizaje significativos en los estudiantes involucrados.

Debido a esto es posible otorgarle características pedagógicas a la respectiva clase observada, ya que según Mayer (1992), en términos pedagógicos se propone llevar a cabo una praxis educativa centrada en la efectividad, por lo que se realizan propuestas basadas en la programación por objetivos, lo cual enfoca la atención y acción del proceso de enseñanza-aprendizaje en el programa, y los saberes a alcanzar, en lugar de centrarse en los intereses del individuo, su bagaje cultural previo, o bien las ideas que este pueda ofrecer. Por lo tanto, es posible inferir que la institución es quien norma y establece lo que el estudiante debe aprender conforme a la visión de esta, sin un espacio aparente para la participación del estamento estudiantil en la formulación de los saberes, ni en el desarrollo de los propios programas formativos.

Se desprende así la importancia del desarrollo de la clase de danza, centrada en contenidos específicos a alcanzar, propuestos directamente por el docente y la institución educativa, concibiendo un proceso de aprendizaje deficiente manifestado en las dificultades y carencias observables de los alumnos a la hora de desenvolverse en la praxis de la clase, lo que coincide directamente con lo mencionado por Moraleta (1984), en donde la vinculación del foco pedagógico conductista al aprendizaje en enfoques educativos, genera la comprensión del conocimiento y el saber, como una construcción lineal que se

traduce en las actitudes o comportamientos observables del alumno, coincidiendo con la metodología educativa de imitación kinética propuesta en el aula, como el canal predominante para ejercer el proceso aprendizaje, dejando de lado los aspectos cognoscitivos y emocionales de carácter individual, estandarizando y generalizando las capacidades individuales de los alumnos en formación.

En relación a las competencias atribuibles al ejercicio de los contenidos base de tridimensionalidad corporal, no es posible una mayor profundización en el hacer, ya que existe poca noción del concepto de tridimensionalidad existente en el material entregado, evidenciando que la mayoría de los movimientos dentro del ejercicio de la clase poseen un carácter unidimensionalidad o bidimensionalidad, no logrando abarcar la acción concretar de transitar por los 3 planos de manera tridimensional muchas veces propuesta en los ejercicios específicos dentro de la clase, por lo que es posible inferir la falta de concientización en torno a las unidades de tiempo-espacio que al ser habitadas en el espacio, permiten entender el movimiento como una construcción de carácter tridimensional (Laban, 1966).

Dicha falta de conciencia corporal al momento de desplegar el propio cuerpo en términos técnica y conciencia corporal, entrega información coincidente con lo propuesto anteriormente en términos pedagógicos, en donde la falta de conciencia de la relación con el entorno y espacio inmediato, debilitando significativamente la acción de un bailarín en su consciente intención y

ejecución del movimiento espacial, disminuyendo las posibilidades de experimentación al mismo tiempo que disminuye la comprensión del ejercicio y entendimiento de la danza como una liberación de experiencias motrices, expresivas, sensitivas y experienciales (Cámara & Islas, 2007), lo que coincidiría con el perfil de un alumno más involucrado en un proceso pedagógico, debido a que, según Beltrán (2002), el contenido del aprendizaje es entendido como un conjunto de respuestas específicas, no dando paso a la exploración y experimentación reveladora del estudiante, quien en consecuencia adopta una actitud más pasiva, dedicándose a la tarea mecánica de acumular saberes y reproducir determinados modelos.

Contrario a estas definiciones de corte pedagógico, es relevante destacar ciertos resultados ligados al desempeño del docente involucrado en la clase

observada, quien:

Desempeño docente / Técnicas o recursos formativos empleados

- Correcciones verbales
- El profesor incurre en ciertas informaciones generales en torno a la clase, con el fin de poder ser mejor entendidas y ejecutadas.
- Entrega información sobre matices y sensaciones dentro de la clase
- Ocupa lenguaje técnico en torno a la anatomía del cuerpo con el fin de enriquecer el material entregado, además de guiar de manera más consciente los ejercicios.
- Verbaliza acciones concretas en torno a la clase. Incide en los verbos.
- “Abre el espacio. Toca la esfera”, refiriéndose así a contenidos propios de la Coréutica.

(Pauta de observación, Universidad de Chile, 2018)

En relación a lo anteriormente descrito, si bien el docente que guía el proceso educativo busca maneras de abarcar la mayor cantidad de particularidades en torno a su espectro estudiantil, a través de la entrega de información verbalizada concerniente al material kinético desde distintas aristas que posibiliten un mayor entendimiento al respecto, no se logra generar una propuesta observable durante el desarrollo de la clase que pueda categorizarse dentro de una propuesta de carácter andragógico.

4.3.2.- Instituto Profesional Escuela Moderna de Música y Danza: Andragogía facilitadora.

En el caso del Instituto Profesional Escuela Moderna de Música y Danza, el enfoque predominante en la clase observada es de corte Andragógico, pudiendo ubicarlo en relación directa con la matriz teórica, como una propuesta educativa con un sello Andragógico facilitador, debido a la labor del docente como representante directo de la institución, por orientar y ayudar en el proceso o actividad ligada al procesos de enseñanza/aprendizaje, generando acciones y estímulos que permitan llevar a cabo la labor educativa.

Esto, fundamentado en la base de los registros anecdóticos de observación relacionados en un primer lugar, a la ejecución del contenido de tridimensional corporal por parte de los estudiantes:

Ejecución del contenido de tridimensionalidad corporal

-Se realza la importancia de tener la conciencia de integridad de centro de peso, torso y cabeza para realizar lo que se propone en clases.

-Se nota mucha diferencia entre los alumnos. No están nivelados.

-Se percibe la diferencia entre las personas que conectan el foco con el espacio y quienes no lo hacen.

-Por lo general se percibe un mayor entendimiento en torno a la ejecución del ejercicio, se observa que combinan mucha teoría y práctica en torno a la clase propuesta. La mayoría domina los mismos conceptos.

-Existe la conciencia del espacio en relación al cuerpo para hacer más efectiva la tridimensionalidad corporal.

(Pauta de observación, I.P.E. Moderna de Música y Danza, 2018)

En términos generales existe una comprensión observable en relación a los contenidos y propuestas generadas en el aula, de manera que la mayoría del grupo en formación posee dominio de los mismos conceptos. En términos de ejecución se observa el vínculo entre teoría y práctica, pudiendo apreciar la diferencia en términos de conciencia corporal entre los mismos estudiantes. Se desprende así, que es posible observar diferencias notorias en los desempeños físicos y técnicos de cada uno, probablemente debido a la injerencia que cada alumno genera en su propio aprendizaje. De modo que la clase en cuestión posee lineamientos observables y deducibles, propios de un proceso de aprendizaje de corte andragógico facilitador, debido a las

coincidencias con el perfil necesario de un sujeto que se involucra activamente en un modelo educativo basado con base andragógica.

En relación a lo anterior, según Torres; Fermín; Arroyo & Piñero (2000) es vital que el aprendiz situado bajo las directrices de proceso andragógico asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje, aplicando los conocimientos, habilidades y destrezas propios a su particularidad y desarrollo de potencialidades y talentos, consciente de sus propias limitaciones corporales para que a través de la autoevaluación y el desarrollo de un pensamiento crítico, pueda valorar el proceso de aprendizaje como un recurso para el mejoramiento de sus propias dimensiones humanas.

También es importante destacar que en relación a la ejecución del concepto de tridimensionalidad y sus respectivas bases en relación a la clase observada, debido a que los estudiantes en su mayoría lograban la comprensión óptima de los contenidos propuestos, la presente clase observada coincide de manera directa con la importancia de la conciencia corporal como elemento liberador en términos de expresión, ya que al ser consciente de la relación con el entorno y el espacio inmediato en relación a la kinesfera y el espacio total, se potenciaría de forma significativa la acción que un bailarín tiene de trazar de manera consciente la intención y ejecución de movimiento en el espacio perceptible por un espectador, aumentando sus posibilidades de experimentación, lo que sería directamente proporcional a entender la danza como un real liberador de experiencias motrices,

expresivas, sensitivas y experienciales (Cámara & Islas, 2007), aportando así a atribuir características de corte andragógico al respectivo proceso de enseñanza/aprendizaje.

En congruencia con lo mencionado anteriormente, para contribuir a la concepción de Andragogía facilitadora de la respectiva clase observada, en virtud de las técnicas o recursos formativos empleados para el ejercicio docente, se desprende lo siguiente:

Técnicas o recursos formativos empleados

- Correcciones verbales
- El profesor incurre en ciertas informaciones generales en torno a la clase, con el fin de poder ser mejor entendidas y ejecutadas.
- Entrega información sobre matices y sensaciones dentro de la clase
- Ocupa lenguaje técnico en torno a la anatomía del cuerpo con el fin de enriquecer el material entregado, además de guiar de manera más consciente los ejercicios.
- Verbaliza acciones concretas en torno a la clase. Incide en los verbos.
- Da tiempo para explorar y experimentar los ejercicios propuestos en clases, al ritmo de cada alumno
- Se aprecia un ambiente grato, de horizontalidad y respeto.

(Pauta de observación, I.P.E. Moderna de Música y Danza, 2018)

En relación a lo anteriormente descrito, es posible categorizar la presente clase observada como una propuesta de corte andragógico, ya que el docente involucrado en el proceso de aprendizaje, facilita los recursos necesarios para

generar una efectivas y significancia en lo aprendido, propiciando un ambiente horizontal de confianza, experimental y transformador, conociendo las diferencias particularidades de cada uno dando así espacio a la experimentación personal con el fin de desarrollar una mejor comprensión del aprendizaje. Promueve la búsqueda de sí mismo, además de la potencialidad de los intereses individuales sin desvalorar la dimensión colectiva/grupal, busca estrategias de aprendizaje promoviendo el respeto y el disfrute del proceso (Torres et al., 2000).

4.3.3.- Universidad Academia de Humanismo Cristiano: Andragogía emancipadora.

En el caso de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, el enfoque predominante en la clase observada es de corte Andragógico, pudiendo ubicarlo en relación directa con la matriz teórica, como una propuesta educativa con un sello Andragógico emancipador, debido a la labor del docente como representador directo de la institución, por facultar y contribuir a la liberación del estudiante en formación, respecto a cualquier tipo de subordinación o dependencia que no le permita independencia y autonomía en su proceso de aprendizaje.

Esto, fundamentado en la base de los registros anecdóticos de observación relacionados en un primer lugar, a la ejecución del contenido de tridimensional corporal por parte de los estudiantes:

Ejecución del contenido de tridimensionalidad corporal

- Se manifiesta corporalmente deficiencia técnica en algunos alumnos, debido a la falta de entrenamiento, en comparación a otros que sí logran manifestar visualmente los requerimientos físicos de la clase.
- Se observa un entendimiento corporal en torno al dibujo corporal que dialoga constantemente con el espacio, a través de las extremidades, el torso y la mirada.
- En general, se observa entendimiento en relación a los trazos del cuerpo generados en el espacio: curvas, líneas, puntos.
- Algunos alumnos logran ejecutar de mejor manera la tridimensionalidad corporal al incluir la espalda y el foco.
- Se observa el entrenamiento específico y el entendimiento del swing corporal en los cuerpos que logran desplegarse con mayor efectividad en torno a las implicancias de la clase.

(Pauta de observación, Universidad de Humanismo Cristiano, 2018)

En términos generales existe una comprensión observable en relación a los contenidos y propuestas generadas en el aula, de manera que la mayoría del grupo en formación posee dominio de los mismos conceptos. Se observan diferencias en los desempeños corporales, pero la gran mayoría comprende la manifestación corporal de la propuesta educativa. Se observa el entendimiento específico a contenidos mucho más meticulosos y finos (respiración, flujo de movimiento, trazos en el espacio, etc.), que permiten resaltar esas diferencias particulares referentes al despliegue técnico-corporal entre estudiantes, destacando y coincidiendo con la relevancia andragógica pertinente al requerimiento de un estudiante que se hace

responsable de su propio aprendizaje como recurso de mejoras en el desarrollo personal.

Se percibe a un alumno consciente de sus limitaciones, que con sentido crítico y auto-reflexivo, se permite trabajar en base a su propio crecimiento personal, valorando los logros individuales y colectivos en pro del aprendizaje significativo. El estudiante es capaz de extrapolar su aprendizaje para responder a los desafíos que implican su proceso de aprendizaje, pudiendo ser autónomo e independiente en las decisiones que le permitan experimentar y vivenciar un mayor dominio de los aspectos técnicos-corporales que le provee el docente dentro de la clase (Torres et al., 2000).

En relación a este último punto, y en congruencia con lo mencionado anteriormente, para contribuir a la concepción de Andragogía emancipadora de la respectiva clase observada, en virtud de las técnicas o recursos formativos empleados para el ejercicio docente, se desprende lo siguiente:

Técnicas o recursos formativos empleados

-Correcciones verbales

- El profesor muestra los ejercicios, lo que sirve de referencia visual, además de realizar acotaciones que sumen en el entendimiento de la clase.

-El profesor incurre en ciertas informaciones generales en torno a la clase, con el fin de poder ser mejor entendidas y ejecutadas.

-El profesor también incurre en informaciones específicas en ciertos alumnos, con el fin de potenciar el despliegue técnico corporal.

-Entrega información sobre matices y sensaciones dentro de la clase.

-Ocupa lenguaje técnico en torno a la anatomía del cuerpo con el fin de enriquecer el material entregado, además de guiar de manera más consciente los ejercicios, al mismo tiempo ocupa un lenguaje cotidiano con el fin de evocar a cada alumno alguna situación que le permita conectar con el material no puramente desde lo estricto y académico.

-Verbaliza acciones concretas en torno a la clase. Incide en los verbos.

-La forma en la que está formulada la clase, potencia y aporta al entendimiento del material y de los contenidos, al igual que la forma en la que guía el docente a cargo. Es progresivo, en sumatoria. También explorativo. Hay tiempo para habitar la clase bajo distintas atmosferas.

-Por lo general se percibe un óptimo entendimiento en torno a la ejecución del ejercicio, se observa que combinan mucha teoría y práctica en torno a la clase propuesta. La mayoría domina los mismos conceptos.

(Pauta de observación, Universidad de Humanismo Cristiano, 2018)

Metodologías utilizadas dentro de la clase

- Imitación kinética
- Sensibilidad
- Experimentación
- Juego

(Pauta de observación, Universidad de Humanismo Cristiano, 2018)

En relación a lo descrito anteriormente, el docente utiliza distintas técnicas y recursos formativos que le permitan afianzar y consolidar el proceso de enseñanza y aprendizaje orientado a su grupo/curso, de manera que, a través de aspectos visuales, auditivos, cognitivos y sensitivos intenta entregar el material relacionado a la clase respectiva. Provee de informaciones generales, pero también específicas en virtud del alumno al que va dirigido el feed-back, utiliza lenguaje técnico, cotidiano, anatómico, además de ejemplificar y evocar diferentes matices y sensaciones ligadas al movimiento, vinculando directamente teoría y práctica con la finalidad de potenciar las capacidades individuales de cada alumno implicado, utilizando el juego, la sensibilidad, la experimentación corporal y la imitación kinética como metodologías para generar un proceso de aprendizaje significativo.

Esto entra en directa relación con directrices características que influyen a un docente/facilitador que propicia un proceso de aprendizaje al alero de un enfoque andragógico, que corresponden según Torres et al. (2000), a crear y

mantener un ambiente que propicie que el aprendiente se haga más crítico, más creativo, más persuasivo, más investigador y más transformador de la realidad, ayudando y contribuyendo a que el estudiante, de manera crítica y consciente, se haga responsable del desarrollo de su propio aprendizaje, estimulando las potencialidades de cada uno de los alumnos/as involucrados en el proceso formativo, con el fin de promover el desarrollo de la creatividad y la libertad. Para esto busca estrategias, métodos, técnicas y procedimientos que respondan a las necesidades e intereses individuales y colectivos del grupo formación, además de apuntar a la esencia del contenido tratado.

Para finalizar, referente a los contenidos trabajados en la clase observada, y en congruencia con el desempeño óptimo generalizado de los estudiantes involucrados, es posible identificar que la propuesta didáctica para abordar el proceso de enseñanza/aprendizaje de los contenidos base de tridimensionalidad, posee un enfoque andragógico emancipador, debido a que la propuesta didáctica en torno al desarrollo de la clase implicó vivenciar la constante relación cuerpo-consciencia-espacio, fomentando de esta manera el proceso consciente de comprender la acción del movimiento en un espacio determinado que implica comprensión, decisión y autonomía, coincidiendo con lo enunciado por Cámara & Islas (2007) que, al ser consciente de la relación con el entorno y el espacio inmediato en relación a la kinesfera y el espacio total, se potenciaría de forma significativa la acción que un bailarín tiene de trazar de manera consciente la intención y ejecución de movimientos en el espacio perceptibles por un espectador, aumentando

así sus infinitas posibilidades de experimentación, lo que sería un símil paradigmático directamente proporcional a entender la danza como un real liberador de experiencias motrices, expresivas, sensitivas y experienciales (Cámara & Islas, 2007), generando así una significancia en el proceso de aprender y comprender los contenidos ligados al entendimiento de la tridimensionalidad corporal, a través de la consciencia y comprensión del cuerpo/movimiento en el espacio perceptible.

5.- Conclusiones

La presente investigación tuvo como propósito identificar el distanciamiento teórico-práctico existente en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las bases del contenido de tridimensionalidad, propuesto por la Coréutica, a través de la indagación teórica bibliográfica, observación de clases prácticas, y el análisis de los planes de estudio y programas formativos de tres instituciones de educación superior, donde se imparte la carrera de Danza en el contexto nacional: Universidad de Chile, Instituto Profesional Escuela Moderna de Música y Danza, y Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Se exploró e interpretó la realidad del proceso de enseñanza/aprendizaje, aplicación y ejecución en contexto universitario de las bases del contenido de tridimensionalidad con enfoque coréutico. Esta realidad varió en cada propuesta formativa, dependiendo de la casa de estudio de la cual se tratara, contrastando los respectivos planes y programas educativos, y los registros

de las observaciones de la praxis educativa, con los antecedentes teóricos recopilados sobre los conceptos de relación cuerpo-espacio y los principales modelos educativos. Finalmente se analizó la información realizando el cruce entre las bases que constituyen el concepto de tridimensionalidad desde la perspectiva Coréutica, con las diferentes situaciones formativas representadas en los modelos educativos mencionados anteriormente: Pedagogía, Andragogía, Heutagogía.

De esta manera se obtuvieron las definiciones fundamentales que permitieron el análisis de los datos recopilados, develando diferencias y similitudes: dos casas de estudio, Universidad de Chile y Universidad Academia de Humanismo Cristiano, presentaron propuestas educativas en los planes de estudios de corte andragógico emancipador en relación a la visión formativa del profesional a egresar, siendo el Instituto Profesional Escuela Moderna de Música y Danza, la única institución que poseía un enfoque formativo y curricular sólo con tendencia pedagógica.

En términos de programas de estudio, las tres instituciones presentaron semejanza ya que poseen una propuesta formativa andragógica emancipadora para abordar el proceso de enseñanza/aprendizaje en términos teórico/prácticos, siendo la Universidad de Chile la institución que además de las otras dos casas de estudio, se situaba desde una perspectiva de formación con preponderancia a procesos de exploración y consciencia.

Finalmente, en el registro de observación de las respectivas operaciones formativas de cada institución fue donde se encontraron las mayores diferencias. La Universidad de Chile fue la única que en términos de praxis educativa presentó una tendencia hacia la Pedagogía, sin embargo, las otras dos casas de estudio presentaron características propias de la Andragogía, específicamente en cómo se articulaba la relación entre las variables: docente, material de estudio y estudiante.

Por lo tanto, en relación a los resultados obtenidos, es posible identificar que en el caso de la Universidad de Chile existe una incongruencia entre los lineamientos teóricos propuestos en los planes y programas de estudio en contraste con la praxis educativa respectiva, es decir, con la relación entre los actores que intervienen en el fenómeno educativo durante el proceso de enseñanza/aprendizaje. En relación a este último análisis, la manera de abordar los contenidos base de la tridimensionalidad desde un enfoque coréutico, se realizan desde un lineamiento que sitúa y emplaza al estudiante hacia un desarrollo menos integral, al enfocarse en menor medida en la potenciación y desarrollo de las particularidades específicas de cada alumno involucrado, dando mayor prioridad en cambio, a un aprendizaje centrado en el curriculum, valorando el contexto general del grupo, en virtud de los desempeños y/o aprendizajes esperados.

Por otro lado, el Instituto Profesional Escuela Moderna de Música y Danza si bien también presenta una incoherencia teórica/práctica entre la propuesta

formativa presentada en los planes y programas, y su respectiva praxis educativa, es posible develar que lo hace en el sentido inverso, apelando a una formación más integral en el ejercicio formativo de danzar, contraria a la visión pedagógica impregnada en los documentos curriculares. En consecuencia, la forma de abordar el proceso operativo en torno a la enseñanza y aprendizaje del contenido de tridimensionalidad de tipo coréutico, adquiere un valor de corte andragógico que realiza el proceso particular de cada estudiante involucrado, fomentando un perfil profesional autónomo e independiente a diferencia de lo que inicialmente sugiere su respectivo plan curricular, promoviendo la exploración e interiorización de los contenidos a aprender, mediante recursos didácticos que propician un aprendizaje significativo.

Y es el último caso, referente a la Universidad de Academia de Humanismo Cristiano, donde se observa más cercanía y similitud entre las propuestas ideológicas, valóricas, actitudinales y formativas de los planes y programas de estudio, con la realidad de dicha praxis educativa, situando el proceso de enseñanza/aprendizaje de los contenidos base para comprender la corporeidad tridimensional, en el marco de una propuesta de característica andragógica emancipadora, promoviendo en el estudiante en formación el desarrollo de la autonomía e independencia con sentido crítico y reflexivo, apelando además a la conciencia y reconocimiento de las propias potencialidades y aptitudes ligadas al desarrollo y comprensión de la danza,

que permitan accionar y transformar directamente la realidad circundante con miras a mejorar y contribuir a su enfoque integral holístico.

Es por esto, que en virtud de los resultados presentados anteriormente es posible enunciar que: en lo que respecta al proceso de enseñanza/aprendizaje de las bases que conforman el contenido de tridimensionalidad coréutico, existe un notorio distanciamiento teórico/práctico presente en dos de las tres instituciones analizadas. Este fenómeno educativo va a depender directamente de la visión de la institución y sus intereses formativos respectivos, y por otro lado, del diálogo existente entre los actores que hacen efectivo y real el acto educativo de enseñar y aprender, que corresponderían a la constante relación entre docente, material de estudio y estudiante.

Contrario a esto, la Universidad de Academia de Humanismo Cristiano es la institución más coherente en relación a su propuesta teórica/práctica para abordar el proceso de enseñanza/aprendizaje respecto a las bases del contenido tridimensional coréutico.

Por lo tanto, en relación a la Universidad de Chile y el Instituto Profesional Escuela Moderna de Música y Danza, es posible inferir que no existe una regulación entre lo propuesto en los planes formativos y programas de estudios, con su respectiva ejecución en la praxis educativa, por lo tanto lo señalado en los documentos de formación universitaria no significan fundamentalmente un efecto real en el escenario educativo. Por lo tanto, se

requiere que las instituciones universitarias tomen en consideración las variables implicadas en el quehacer educativo, que podrían generar un impacto significativo en los procesos colectivos e individuales de los cuales se hace cargo, que permitan una significancia formativa a través de la valoración del ejercicio simultáneo y auto reflexivo del docente, la institución superior educativa y el estudiante, con la finalidad de construir lineamientos que mejoren el despliegue educativo dentro de estas dos instituciones.

Es relevante sugerir para la enseñanza de las bases del contenido de tridimensionalidad con enfoque coreúutico, promover un desarrollo educativo basado en un modelo formativo prioritariamente integral, que aspire a abarcar el mayor espectro de estrategias educativas posibles a utilizar, de esta manera se pretende responder a las diversas y particulares necesidades de los estudiantes involucrados. Por otro lado, la promoción del desarrollo de la conciencia del cuerpo en el movimiento, que se relaciona directamente con el estudio específico de la danza como carrera profesional, destaca la preponderancia del desarrollo y comprensión de la Coreútica como un recurso para las competencias formativas que le permitan al estudiante, reconocer un amplio espectro de habilidades corporales y cognitivas en términos técnicos y creativos.

En base a lo anterior, se puede inferir que la importancia del desarrollo y comprensión de la Coreútica como un recurso formativo, podría generar un impacto en la calidad de la praxis profesional, la cual se expresaría en la

influencia de estos en el desarrollo, profundización y ampliación de saberes que abarca la educación dancística, tanto en el contexto nacional como internacional.

Debido a que no hay un sustento teórico/práctico amplio y accesible sobre el contenido de tridimensionalidad corporal desde la Coreútica, es relevante cuestionar la calidad de aprendizaje relacionada a este contenido, puesto que si la universidad es la última instancia educativa para obtener estudios formales y académicos, y no existe una coherencia entre la relación planes y programas de estudio versus praxis educativa, es imperativo realizar el llamado a la evaluación y posterior actualización de los contenidos mencionados.

Además, es perentorio atender al proceso educativo institucional como un proceso multifactorial, en virtud del desarrollo profesional de cada uno de los estudiantes implicados, valorando y concientizando los estudios actuales de educación y desarrollo humano, que le permitan al bailarín en formación construir una visión crítica e integral que responda de la mejor manera a las necesidades actuales que poseen los individuos en el contexto de la realidad formativa danzaría actual.

Finalmente, otro de los resultados encontrados en la presente investigación, es que no se encontraron propuestas o situaciones de paradigma Heutagógico, que pudieran abordar e incluir los perfiles y necesidades educativas de las nuevas generaciones de estudiantes universitarios que

podrían responder a aquel modelo formativo. Por lo tanto, cabe recomendar que si bien la Universidad Academia de Humanismo Cristiano es consecuente en su propuesta teórica/práctica en términos formativos, demostrando efectividad en los procesos de enseñanza/aprendizaje ligados a la comprensión de las bases del contenido tridimensional coréutico, dicha institución podría abordar nuevas y actualizadas perspectivas que permitan solventar las necesidades actuales de un mundo que está en constante evolución y globalización, con la finalidad de perfeccionar y aumentar la calidad de sus propias propuestas educativas en términos formativos.

6.- Bibliografía

- Acevedo, M. (1 de agosto de 2015). Música y Danza en Isadora Duncan. [Mensaje de blog]. Recuperado en <https://www.danzaballet.com/musica-y-danza-en-isadora-duncan/>
- Adam, F. (1977). *Andragogía: ciencia de la educación de adultos*. Caracas, Venezuela: Federación Interamericana de Educación de Adultos (FIDEA).
- Amay J. (1998): *El papel del alumnado de primaria en la construcción del conocimiento*. España. Recuperado en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/kikiriki/k39/k39alumnadoprimaria.htm
- Aponte R. (2009). *Aportes de la teoría conductista a la educación odontológica* (Título especialista). Universidad de Zulia, Venezuela.
- Ardila, R. (2013). Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(2),315-319. Recuperado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80528401013>
- Ávalos, M. (2015). *COREÚTICA Y EUKINÉTICA; En su aplicación práctica a la dirección teatral* (Tesis de Maestría). Universidad de Chile: Santiago, Chile.
- Banyard, P. (1995). *Introducción a los procesos cognitivos*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Baril, J. (1977), *La danza moderna*. Barcelona, España: Paidós.

- Baril, J. (1987). *La danza moderna*. Barcelona, España: Paidós.
- Bazarova, N. & Mei, V. (1998). *El abecedario de la danza clásica: El aprendizaje de los tres primeros años de la técnica académico-clásica*. Santiago, Chile: Anabella Roldán.
- Beltrán Llera, Jesús A., & Pérez Sánchez, Luz (2011). Más de un siglo de psicología educativa. Valoración general y perspectivas de futuro. *Papeles del Psicólogo*, 32(3), 204-231. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=778/77822236002>
- Beltrán, J. A. (2002). Estrategias de aprendizaje. *En J. A. y otros: Enciclopedia de Educación*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- BioDic (2015). *BioDic: Cuerpo*. Sevilla, España: BioScripts - Centro de investigación y desarrollo de recursos científicos. Recuperado en <https://www.biodic.net/palabra/cuerpo/#.XuCMq0VKjIV>
- Biron González, A., Fonseca Toledo, A., Cruzat Álvarez, O., Oporto Unzueta, V., & Olivares Rojas, P. (2016). *Educación para Adultos en Chile: Análisis de la divergencia existente entre las políticas educativas y la práctica docente de Historia y Cs. Sociales dentro de la red de establecimientos CEIA* (Tesis de pregrado). Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 56-71, doi: 10.19173/irrodl.v13i1.1076
- Blom, L. A. y Chaplin, L. T. (1996). *El acto íntimo de la coreografía*. Pitsburg, EE. UU.: University of Pittsburgh Press.
- Cachadiña, P., Rodríguez, J. J., & Ruano, K. (2006). *Expresión corporal en clase de educación física*. Sevilla, España: Wanceulen.
- Cámara, E. & Islas, H. (2007). *Pensamiento y acción; El Método Leeder de la Escuela Alemana*. México: ITESM
- CASARINI, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas
- Castañeda-Quintero, L. J., & Adell, J. (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy, España: Marfil.
- Ceballos, A. (2004). *La escuela tradicional*. México: Universidad Abierta. Recuperado de <https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/03/escuela-pedagc3b3gica-tradicional-vs-nueva.pdf>
- Chacón, P. A. (2012). La andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 15-26.
- Cifuentes M. J., Fernandez R., Nuñez R. (2010). *Eukinética: profundizando en las cualidades del movimiento*. Santiago, Chile: Editorial Independiente.

Colmenares, R. C. (2007). La andragogía en la en la Educación Superior. *Investigación y postgrado*, 22(2), 187-206.

Dávila, A. (18 de junio de 2016) Teoría de Educación: Renacimiento Pedagógico. [Mensaje en un blog]. Recuperado en <http://abrahamdavila16.blogspot.com/2016/06/renacimiento-pedagogico.html>

Duncan, I. (2003). *El arte de la danza y otros escritos*. Madrid, España: Ediciones Akal.

EcuRed. (2014). Cuba: EcuRed, Enseñanza. <https://www.ecured.cu/index.php?title=Ense%C3%B1anza&oldid=2182861>.

Edel, R. (2004). El concepto de enseñanza aprendizaje. *Revista electrónica Red Científica: Ciencia, Tecnología y Pensamiento*. Recuperado en <http://www.redcientifica.com/doc/doc200402170600.html>

Estébanez, A. (2014). *BIBLIODANZA: El inicio del Ballet: Siglo XVII*. Ciudad de la danza. Recuperado en <https://www.ciudaddeladanza.com/bibliodanza/historia-de-ballet/el-inicio-del-ballet-siglo.html>

Feldman, R. S. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. México, DF: McGrawHill.

Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., & Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México, DF: Editorial McGraw Hill.

- Figueroa, A., & Lepe, Y. (2004). *Antecedentes de la danza independiente en Chile* (Tesis pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Gil, E. (2002). *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy*. España: Universidad Pontificia Comillas.
- Glazman, R. & Ibarrola, M. (1978). *Diseño de planes de estudio*. México: CISE UNAM.
- González, V. (2013) *Elementos de la Danza Moderna que Contribuyen a la Formación del Cuerpo Expresivo del Actor Teatral* (Tesis de Pregrado Licenciatura en Danza Mención Pedagogía). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.
- Grolier Internacional, Inc. (1995). *Enciclopedia Ilustrada Cumbre*. México: Hachette Latinoamérica.
- Hanson, R.H. (1958). *Patterns of Discovery. And Inquiry into the Conceptual Foundation of Science*. Cambridge, Inglaterra: University Press.
- Hase, S., & Kenyon, C. (2000). From andragogy to heutagogy. Ulti-BASE In-Site. Recuperado en <http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm>
- Holton, E. F., Swanson, R. A., & Naquin, S. S. (2001). Andragogy in practice: Clarifying the andragogical model of adult learning. *Performance improvement quarterly*, 14(1), 118-143.

- Jiménez, A. (2019). *¿Qué es la cognición?*. Buenos Aires, Argentina: EfDeportes.
Recuperado en <https://www.efdeportes.com/index.php/EFDeportes/article/view/990/945>
- Justicia, F. (1996). El profesor: los procesos de pensamiento. *Psicología de la instrucción: componentes contextuales y relaciones del aprendizaje escolar*, 3, 77-79. Barcelona, España: EUB.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. California, EEUU: Jossey-Bass
- Kuhn, T.S. (1972). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Laban, R. (1966). *Choreutics*. Londres, Inglaterra: Macdonals and Evans.
- Laban, R. (1978). *Danza educativa moderna*. Argentina: PAIDOS.
- Lima, G., & Coronel, E. (2017) Heutagogía y Andragogía: encuentro de enfoques de aprendizaje para la educación superior, 1-4. Recuperado en <http://jornadasnoafh.unse.edu.ar/memorias/03re.pdf>.
- Lucila, M. (25 de agosto de 2008) El feudalismo. [Mensaje en un blog]. Recuperado en <https://www.monografias.com/trabajos61/feudalismo/feudalismo.shtml>
- Mayer, R.E. (1992). Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84, 405-412. doi: 10.1037/00220663.84.4.405

- Megías Cuenca, M. I. (2009). *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Mejía, G. (2014). *Los Modelos Pedagógicos*. Docplayer. Recuperado en <https://docplayer.es/34950945-Los-modelos-pedagogicos-gloria-maria-mejia-pavony-magistra-en-educacion-2014.html>
- Mora, A. S. (2008). Cuerpo, sujeto y subjetividad en la danza clásica. *Question*, 1(17). Recuperado en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/31861>
- Mora, A. S. (2009). Danza, género y agencia. *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, 4, 1-12.
- Moraleda, M. (1984). Psicología y programas educativos. *Psicología educativa*, 1, 79-98. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Olea, J. (13 de octubre de 2009). Coréutica, la forma de la Danza en el Espacio [Mensaje de un blog]. Recuperado de <http://inthepomlife.blogspot.com/2009/10/coreutica-la-forma-de-la-danza-en-el.html>
- Ortiz, A. (2005). *Modelos pedagógicos: hacia una escuela del desarrollo integral*. Barranquilla, Colombia: Centro de Estudios Pedagógicos y Didácticos. CEPEDID. Recuperado en http://filipense.edu.co/23-modelos_pedagogicos.pdf

Pansza, M. (1986). Operatividad de la Didáctica: *Elaboración de programas*. México: Gernika.

Passailaigue, R. (2014). La calidad de la gestión educativa. *Revista Científica ECOCIENCIA*, 1(1), 7. Recuperado de http://ecociencia.ecotec.edu.ec/upload/php/files/numero1/vol1num1_passailaigue.pdf

Pedagogía (2019). *Pedagogía*. México: Pedagogía. La Red de Profesionales de la Educación. Recuperado en <https://pedagogia.mx/concepto/>

Pérez, M. (2009). El instrumento del intérprete en la danza: El cuerpo como medio de expresión y comunicación escénica. *Revista Del Conservatorio Superior De Danza De Málaga*, 6, 48-53. Recuperado en <file:///C:/Users/sebas/Downloads/Dialnet-ElInstrumentoDelInterpreteEnLaDanza-3127760.pdf>

RAE. (2005). *Conductismo*. España: Real Academia Española. Recuperado en <https://www.rae.es/dpd/conductismo>

RAE. (2014). *Cuerpo*. España: Real Academia Española. Recuperado en <http://dle.rae.es/?id=BamJ7kx>

RAE. (2019). *Modelo*. España: Real Academia Española. Recuperado en <https://dle.rae.es/modelo>

Ríos P. (1999). El Constructivismo en Educación. *Revista Laurus*, 5(8). 16-23.

- Romero-Ariza, M. (2017). El aprendizaje por indagación: ¿existen suficientes evidencias sobre sus beneficios en la enseñanza de las ciencias?. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 14(2), 286-299.
- Ros, A. (2009). Laban Movement Analysis. Una herramienta para la teoría y la práctica del movimiento. *Estudis Escènics: Quaderns De L'institut Del Teatre*, 35, 350 - 357. Recuperado en <https://www.raco.cat/index.php/EstudisEscenics/article/view/252853/339591>
- Rovira, I. (2019). La teoría del reforzamiento de B. F. Skinner. [Mensaje de un blog]. Recuperado en <https://psicologiaymente.com/psicologia/teoria-reforzamiento-skinner>
- Sánchez, G. L. R. (2009). El cuerpo como unidad biológica y social: una premisa para la salud sexual y reproductiva. *Revista Colombiana de Antropología*, 45(1), 203-223.
- Sarmiento, M. (2007). *La enseñanza de las matemáticas y las nuevas tecnologías de la información y comunicación* (Tesis Doctoral). Universidad Rovira i Virgili, España.
- Segura, M. (2007). La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. *Revista electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 7(1), 1-22. Recuperado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44770113>

- Serrano, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa, 13*(1), 1-27. Recuperado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155/15519374001>
- Silvain, G. L., & Díaz, E. C. (2017). Heutagogía y Andragogía: encuentro de enfoques de aprendizaje para la educación superior. Santiago del Estero, Argentina. Recuperado en <http://jornadasnoafh.unse.edu.ar/memorias/03re.pdf>
- Torres, M., Fermín, Y., Arroyo, C., & Piñero, M. (2000). La horizontalidad y la participación en la andragogía. *Educere, 4*(10), 25-34. Recuperado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35641004>
- Ubaldo, S. (2009). *Modelo andragógico fundamentos*. Universidad del Valle, México. Recuperado en <https://www.bibliotecas.uvmnet.edu/portico/doc/libros/AndragogiaFundamentos.pdf>
- UChile. (2019). *Descripción: programa básico de Danza*. Santiago: Universidad de Chile. Recuperado en <http://www.artes.uchile.cl/danza/etapa-basica/40946/descripcion>
- Vallejo, J. B. (2001). *Cuerpo en armonía: leyes naturales del movimiento*. España: Editorial Independiente.

- Vásquez, A. (2012). Historia del Ballet [Mensaje de un blog]. Recuperado en <http://bailes.astalaweb.com/Historia/%20AVM%2001.07.2012bhistoria%20ballet%202.asp>
- Vera, L., Guerrero, W., Castro, L., Fossi, L. (2013). La evaluación de los aprendizajes en la educación universitaria en el marco del enfoque Andragógico. *Negotium*, 9(26),86-115. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=782/78228464005>
- Wortelkamp, I. (2008). Entre kinesfera y atmósfera - Sobre la coreografía de Sasha Waltz en el Museo Hebreo de Berlín. *Aisthesis*, (43), 71-84. Recuperado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163219835005>
- Zapata-Ros, M. (2012). La Sociedad Postindustrial del Conocimiento. Un enfoque multidisciplinar desde la perspectiva de los nuevos métodos para organizar el aprendizaje. *E-LIS, e-prints in Library and Information Science*. Recuperado en <http://hdl.handle.net/10760/17414>

7.- Anexos

Pautas de Análisis Documental:

Se analizará la inclusión formal de contenidos base de tridimensionalidad corporal en los siguientes tipos de documentos:

- Planes de formación de la carrera de Lic. En Danza, en donde se imparta el ramo de Técnica Moderna y/o Coréutica.
- Programas de estudios de los ramos en los que se aborde el contenido de tridimensionalidad corporal.

A continuación, se presentan las fichas de recogida documental de los planes formativos de las instituciones a analizar: Universidad de Chile, Instituto Profesional Escuela Moderna de Música y Danza, y Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

A) Planes de estudio

1.- Ficha Recogida Documental del Plan de estudio: Universidad de Chile

Ficha Recogida Documental Planes Formativos

Antecedentes Generales	Año	2015
	Versiones	
	Dependencia Académica	Plan formativo para optar a Licenciado/a en Artes con mención en Danza, con título en Profesor/a Especializado/a en Danza o Intérprete con mención en Danza
	Universidad o Institución Profesional	Universidad de Chile
	Duración	10 semestres
Propósitos del Plan	Objetivos	Programa orientado a jóvenes con interés en la danza contemporánea, en los ámbitos de la interpretación, la creación coreográfica, la investigación y la docencia. Esta última desarrollada a través del título de Profesor Especializado en Danza.
	Requisitos de ingreso	-Haber cursado 4º Medio.

		<p>-Se deberá rendir una Prueba Especial para ingresar a la Etapa Básica de carácter eliminatorio. Las asignaturas de la Etapa Básica se deben aprobar con un promedio 5,0 mínimo para tener derecho a rendir el examen de promoción a la Etapa Superior.</p>
	<p>Desempeños o competencias de salida</p>	<p>El profesional de la Danza es un artista escénico de la danza que concibe, practica y elabora un discurso estético-artístico a través del cuerpo en/ y el movimiento.</p> <p>Es un artista (agente) crítico-reflexivo que concibe el cuerpo como eje epistémico, que valida la experiencia y la experimentación como generadores de conocimiento y aprendizaje. El desarrollo de su proceder artístico es de carácter interdisciplinario, dialogando además con componentes culturales individuales y colectivos. Es un artista que valora e integra en su hacer la inmaterialidad del patrimonio cultural relacionándolo con el cuerpo, el movimiento y la danza.</p>

		<p>Organiza y dirige obras coreográficas, aplicando y desarrollando estrategias de composición. Elabora metodologías para abordar críticamente sus procesos de investigación en relación con la práctica artística y/o los estudios de danza. Se desempeña como un intérprete-autor que moviliza sus saberes técnicos dancísticos en diferentes contextos de la escena contemporánea. Gestiona, documenta y diseña estrategias de producción su propia obra. Conoce el contexto educativo y sus posibles interacciones e intervenciones desde la disciplina de la danza en el contexto de la educación no formal.</p> <p>Tiene conocimiento en los saberes fundamentales que componen el campo artístico y los vincula con el desarrollo disciplinar de la danza, enfrentando problemas artísticos desde una dimensión interdisciplinaria.</p> <p>Desde su quehacer artístico profesional, el egresado contribuirá con el desarrollo del</p>
--	--	--

		<p>patrimonio cultural y la identidad nacionales y con el perfeccionamiento del sistema educacional del país. Realiza su actividad profesional con excelencia, sentido ético, cívico y de solidaridad social, en concordancia con los principios institucionales de la Universidad de Chile.</p>
	<p>Desempeños o competencias profesionales</p>	<p>El Profesor(a) Especializado(a) en Danza es un educador que ejerce docencia desde la reflexión permanente de su propia práctica, en interacción con el contexto formativo y socio cultural, formulando proyectos y programas de cursos de danza educativa y contemporánea para la educación informal.</p> <p>El Intérprete en Danza es un artista contemporáneo capaz de participar en la creación e interpretación en montajes coreográficos de danza contemporánea frente a una audiencia, tanto en procesos individuales y/o colaborativos e interdisciplinarios, desde una perspectiva autoral, proactiva, reflexiva y crítica.</p>

Estructura Curricular	Ejes Formativos	
	Ciclos Formativos	-Ciclo inicial -Ciclo intermedio - Ciclo especializado: Interprete con mención en Danza. - Ciclo especializado: Profesor especializado en Danza.
	Grados que otorga	Licenciado/a en Artes con mención en Danza
	Títulos que otorga	Profesor/a Especializado/a en Danza o Intérprete con mención en Danza

2.- Ficha Recogida Documental del Plan de estudio: Instituto profesional Escuela Moderna Música y Danza

Ficha Recogida Documental Planes Formativos

Antecedentes Generales	Año	2019
	Versiones	
	Dependencia Académica	
	Universidad o Institución Profesional	Instituto profesional Escuela Moderna Música y Danza.
	Duración	5 años.
Propósitos del Plan	Objetivos	Formar un bailarín de alta exigencia y versatilidad artística.
	Desempeños o competencias de entrada	Examen de Admisión y licencia de Enseñanza Media.
	Desempeños o competencias de salida	El Intérprete en Danza formado en el Instituto Profesional Escuela Moderna de Música y Danza, es un bailarín de alta exigencia y versatilidad artística. Domina integralmente las técnicas Académica,

		<p>Modernas y Contemporáneas y maneja los estilos dancísticos del Jazz, Hip Hop, Ballroom, Lyrical Jazz, Street Jazz, Folklore y Danzas Afro, con lo que aborda los más amplios repertorios coreográficos actuales, nacionales e internacionales. Así mismo, el dominio de la composición coreográfica, la improvisación, la interpretación escénica y los elementos del teatro musical que realiza en colectivo, lo insertan como intérprete y creador en distintas agrupaciones profesionales de la danza, en las que desarrolla procesos artísticos-creativos y de autogestión.</p>
	<p>Desempeños o competencias profesionales</p>	<p>Según la mención desarrollada dentro de la carrera:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mención Coreografía: Intérprete en Danza y Coreógrafo, especializado en la creación coreográfica y montajes para compañías o agrupaciones de danza. -Mención Enseñanza: Intérprete en Danza, con especialización en formación para la danza, que posee herramientas de didáctica y

		<p>metodología de la enseñanza específica y trabaja con grupos de diferentes edades, abordando distintas técnicas y estilos de interpretación de la danza.</p> <p>- Mención Terapia Corporal: Intérprete en Danza, especializado en la creación de ejercicios corporales, que permiten la autoconciencia y el fortalecimiento físico y somático de bailarines o grupos dedicados a la danza.</p>
Estructura Curricular	Ejes Formativos	<p>-Asignaturas específicas de la disciplina</p> <p>-Asignaturas complementarias musicales</p> <p>-Asignaturas históricas culturales</p> <p>-Asignaturas de artes complementarias.</p> <p>Además se dividen los ejes formativos en la mención de Terapia corporal, coreografía, enseñanza y danza espectáculo.</p>
	Ciclos Formativos	Dos años de plan común, y tres para especializarse con alguna de las menciones propuestas dentro de la carrera.
	Grados que otorga	

	Títulos que otorga	Intérprete en Danza con Mención Terapia Corporal/Coreografía/Enseñanza.
--	--------------------	---

3.1.- Ficha Recogida Documental del Plan de estudio: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, mención Coreografía.

Ficha Recogida Documental Planes Formativos

Antecedentes Generales	Año	2018
	Versiones	
	Dependencia Académica	
	Universidad o Institución Profesional	Universidad Academia de Humanismo Cristiano
	Duración	10 semestres.
Propósitos del Plan	Objetivos	El plan de estudios está concebido hacia una formación integral, en que paulatina e interrelacionadamente intervienen 5 áreas: cultural, creativa, pedagógica, técnica y de integración. Área Técnica. Permitirá la apropiación práctica y teórica de los fundamentos de

		<p>la danza: corporalidad, energía, espacio, tiempo y flujo.</p> <p>Área Creativa. Dirigida a entregar nociones, principios, conceptos, disciplinas, métodos y reglas operatorias que ayuden a dotar de oficio al talento potencial de los estudiantes.</p> <p>Área Cultural. Orientada a ubicar al estudiante en el país, continente y mundo en que vive y situar a la danza en la historia de la apropiación estética del mundo y la actividad artística de los pueblos.</p> <p>Área Pedagógica. Orientada a dotar a los estudiantes de las técnicas, métodos de análisis y síntesis que le permitan desarrollar y socializar los conocimientos y experiencia artística creativamente.</p> <p>Área de Integración. Dirigida a la práctica de la danza que sintetiza todos los conocimientos y disciplinas adquiridos y que resumen tanto en la investigación</p>
--	--	--

		como en la creación de repertorio y su entrega al público.
	Requisitos de ingreso	Aprobar la prueba de preselección de Danza, además de ser alumno con PSU vigente. Aprobar examen especial de admisión.
	Desempeños o competencias de salida	Bachiller: Dimensión 1 : Desempeños Generales del Profesional Crítico. D.1 Reflexiona críticamente sobre la modernidad y las consecuencias de la subordinación creciente de todas las esferas de la vida social a los imperativos de la economía capitalista subrayando la existencia de una amplia esfera de actividades económicas que no responden a la lógica maximizadora del capitalismo D.2 Explora críticamente la interacción de los componentes comunitarios y societales del mundo contemporáneo para explicitar el trasfondo político

		<p>contenido en las concepciones del vínculo social.</p> <p>D.3 Reconoce los principales conceptos filosóficos (razón, autonomía, sujeto, soberanía y técnica) con los que la modernidad se caracterizó a sí misma, discutiendo los límites y los múltiples desplazamientos entre paradigmas.</p> <p>Dimensión 2: Desempeños Interdisciplinarios del/la Artista.</p> <p>D.1 Reconoce los ámbitos conflictivos de la teoría del arte (técnica, política, la narración, el estatuto categoría, presencia y representación) que le permiten conceptualizar y establecer consistencias argumentales referidas a la situación del lenguaje artístico en el contexto actual.</p> <p>D.2 Realiza, a través del ejercicio de la comunicación, experimentación y expresión de ideas o conceptos, creaciones e interpretaciones de obras ligadas a las artes escénicas, musicales y</p>
--	--	---

		<p>audiovisuales con potencial transformador.</p> <p>D.3 Problematiza e interviene en los procesos sociales desde proyectos artístico-políticos que tienen impacto en la producción de espacio público y en la construcción de nuevas culturas.</p> <p>Dimensión 3: Desempeños Específicos y Comunes de Intérpretes, Coreógrafos/as y Profesores/as de Danza.</p> <p>D.1 Comprende que la danza es una actividad sincrética de las actividades humanas, pues es transformadora, cognoscitiva, valorativa y comunicativa.</p> <p>D.2 Desarrolla la experiencia, la comprensión y el amplio dominio de los factores que interrelacionados y en permanente transformación- conforman toda danza; a saber: corporalidad, energía, espacio, tiempo y flujo.</p> <p>D.3 Vincula en pensamiento, acción y emoción, su quehacer, permitiendo que la</p>
--	--	---

		<p>pasión y el rigor, la intuición y la estructura, la tolerancia y la rebeldía, alimenten su desarrollo</p> <p>D.4 Desarrolla la convicción de que la Danza es un arte que requiere constancia, rigor, autodisciplina, perseverancia, autoestudio y permanente perfeccionamiento.</p>
		<p>Licenciado:</p> <p>Dimensión 1 : Desempeños Generales del Profesional Crítico</p> <p>D.4 Conoce las transformaciones histórico-normativas que condujeron a la emergencia y expansión de los derechos humanos, analizando su estatuto y vinculándolos con dos órdenes de demandas sociales y políticas transformadoras que han aportado de manera decisiva a perfilar nuestra época como lo son el género y el multiculturalismo.</p> <p>D.5 Se sitúa en el presente como lugar de enunciación para desplazarse a distintas</p>

		<p>temporalidades históricas de modo crítico resignificando el cotidiano y formulando nuevas interrogantes desde distintos campos del saber.</p> <p>Dimensión 2: Desempeños Interdisciplinarios del/la Artista</p> <p>D.4 Propone y elabora investigaciones en el campo de las artes, desde diversas tradiciones y mediante el uso de métodos y técnicas que permiten la indagación crítica sobre alguna dimensión de la realidad socio-creativa.</p> <p>Dimensión 3: Desempeños Específicos y Comunes de Intérpretes, Coreógrafos/as y Profesores/as de Danza</p> <p>D.5 Aprecia, evalúa y toma conciencia de lo que acontece en torno a su disciplina, aproximándose a las diversas expresiones de la misma con un espíritu de apertura que les permita tanto profundizar como innovar en sus inquietudes artísticas.</p>
--	--	---

		<p>D.6 Promueve la Danza como un arte colectivo en el cual es importante la cooperación, la aceptación en la diversidad, la reflexión y sentido crítico constructivo en las relaciones interpersonales y trabajo en equipo.</p> <p>Dimensión 4: Desempeños Específicos del/la Coreógrafo/a</p> <p>D.1 Sitúa a la danza en la historia de la apropiación estética del mundo y la actividad artística de los pueblos, reconociendo y valorando los aspectos centrales de la vida de una localidad, de un país y de lugares en el mundo.</p> <p>D.2 Realiza constantes observaciones y búsquedas de conocimientos para enriquecer su cultura general y capacidad evaluativa y crítica, desarrollando su pensamiento reflexivo ante la realidad tanto de su entorno, la sociedad, como de su disciplina.</p> <p>D.3 Desarrolla una mirada y una práctica investigativa en torno al fenómeno y</p>
--	--	---

		<p>lenguaje de la danza en un sentido amplio, incluyendo tanto problemáticas que puedan surgir del ejercicio mismo de ésta, como otras que involucren al cuerpo en movimiento y puedan ser analizadas desde el aporte del arte como herramienta de indagación.</p>
	<p>Desempeños o competencias profesionales</p>	<p>Dimensión 1 : Desempeños Generales del Profesional Crítico</p> <p>D.6 Establece una relación crítica y comprometida con las realidades que debe enfrentar en el desarrollo de su praxis disciplinar, asumiéndose como un actor relevante en la búsqueda de justicia social, en la promoción de los valores democráticos y en la transformación de la sociedad.</p> <p>Dimensión 2: Desempeños Interdisciplinarios del/la Artista</p> <p>D.5 Gestiona, produce y formula proyectos artísticos en ambientes formales y no formales con el fin de conseguir la</p>

		<p>transformación social por medio del acto creativo e interpretativo colectivo y multidisciplinario.</p> <p>Dimensión 4: Desempeños Específicos del/la Coreógrafo/a</p> <p>D.4 Selecciona crítica, creadora y conscientemente los medios dancísticos que crea adecuados para comunicar los contenidos de la realidad que a ella o él motivan.</p> <p>D.5 Reconoce y valora su sello autoral e identidad como creador(a) y a la vez maneja los conocimientos y herramientas para enfrentar solicitudes de trabajos coreográficos de distinta índole, adaptándose a los requerimientos provenientes particularmente desde otras disciplinas artísticas.</p> <p>D. 6 Conoce la realidad del medio cultural y dancístico nacional y por tanto vincula, aplica y valora los conocimientos y experiencias relativas a la concepción y</p>
--	--	--

		diseño de proyectos, la gestión y producción artística que la formación profesional le ha otorgado.
Estructura Curricular	Ejes Formativos	<p>Dimensión 1: Desempeños Generales del Profesional Crítico.</p> <p>Esta dimensión incluye el conjunto de capacidades, conocimientos y valores que hacen posible situar al futuro profesional en el camino de una adecuada y sólida formación social, política, cultural e histórica. Teniendo presente el acceso al saber y las posibilidades de re-significación de matrices teóricas que favorecen las experiencias crítico-transformadoras con su entorno.</p> <p>Dimensión 2: Desempeños Interdisciplinarios del/la Artista.</p> <p>Esta dimensión incluye los elementos necesarios para la integración y desarrollo de las capacidades, conocimientos y valores que dan sustento a las artes como campo integrado de saberes y de</p>

		<p>acciones. A través de la integración de elementos creativos, interpretativos y representacionales se configuran narraciones escénicas, musicales y audiovisuales que recogen y recomponen la realidad inmediata.</p> <p>Dimensión 3: Desempeños Específicos y Comunes de Intérpretes, Coreógrafos/as y Profesores/as de Danza.</p> <p>Esta dimensión incluye las capacidades, conocimientos y valores asociados directamente a la formación específica del/la Profesional de la Danza enmarcada en los desafíos centrales de la disciplina y en la necesidad de responder pertinentemente a las problemáticas de la sociedad a través de investigaciones e intervenciones artísticas y del ejercicio profesional reflexivo, creativo, situado, consciente, crítico y justo.</p>
--	--	--

		<p>Dimensión 4: Desempeños Específicos del/la Coreógrafo/a.</p> <p>Esta dimensión incluye las capacidades, conocimientos y valores asociados directamente a la formación específica del/la Coreógrafo/a enmarcada en los desafíos centrales de la disciplina y en la necesidad de responder pertinentemente a las problemáticas de la sociedad a través de investigaciones e intervenciones sociales y del ejercicio profesional reflexivo, experto, situado, consciente, crítico y justo.</p>
	Ciclos Formativos	Dos años de plan común, y tres para especializarse con alguna de las menciones propuestas dentro de la carrera.
	Grados que otorga	Bachiller en Danza – Licenciado/a en Danza
	Títulos que otorga	Coreógrafo (a)

3.2.- Ficha Recogida Documental del Plan de estudio: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, mención Profesor/a Especializado/a en Danza

Ficha Recogida Documental Planes Formativos

Antecedentes Generales	Año	2018
	Versiones	
	Dependencia Académica	
	Universidad o Institución Profesional	Universidad Academia de Humanismo Cristiano
	Duración	10 semestres.
Propósitos del Plan	Objetivos	<p>El plan de estudios está concebido hacia una formación integral, en que paulatina e interrelacionadamente intervienen 5 áreas: cultural, creativa, pedagógica, técnica y de integración.</p> <p>Área Técnica. Permitirá la apropiación práctica y teórica de los fundamentos de la danza: corporalidad, energía, espacio, tiempo y flujo.</p>

		<p>Área Creativa. Dirigida a entregar nociones, principios, conceptos, disciplinas, métodos y reglas operatorias que ayuden a dotar de oficio al talento potencial de los estudiantes.</p> <p>Área Cultural. Orientada a ubicar al estudiante en el país, continente y mundo en que vive y situar a la danza en la historia de la apropiación estética del mundo y la actividad artística de los pueblos.</p> <p>Área Pedagógica. Orientada a dotar a los estudiantes de las técnicas, métodos de análisis y síntesis que le permitan desarrollar y socializar los conocimientos y experiencia artística creativamente.</p> <p>Área de Integración. Dirigida a la práctica de la danza que sintetiza todos los conocimientos y disciplinas adquiridos y que resumen tanto en la investigación como en la creación de repertorio y su entrega al público.</p>
	<p>Requisitos de ingreso</p>	<p>Aprobar la prueba de preselección de Danza, además de ser alumno con PSU vigente.</p> <p>Aprobar examen especial de admisión.</p>

	<p>Desempeños o competencia s de salida</p>	<p>Bachiller:</p> <p>Dimensión 1 : Desempeños Generales del Profesional Crítico</p> <p>D.1 Reflexiona críticamente sobre la modernidad y las consecuencias de la subordinación creciente de todas las esferas de la vida social a los imperativos de la economía capitalista subrayando la existencia de una amplia esfera de actividades económicas que no responden a la lógica maximizadora del capitalismo.</p> <p>D.2 Explora críticamente la interacción de los componentes comunitarios y societales del mundo contemporáneo para explicitar el trasfondo político contenido en las concepciones del vínculo social.</p> <p>D.3 Reconoce los principales conceptos filosóficos (razón, autonomía, sujeto, soberanía y técnica) con los que la modernidad se caracterizó a sí misma,</p>

		<p>discutiendo los límites y los múltiples desplazamientos entre paradigmas.</p> <p>Dimensión 2: Desempeños Interdisciplinarios del/ la Artista</p> <p>D.1 Reconoce los ámbitos conflictivos de la teoría del arte (técnica, política, la narración, el estatuto categoría, presencia y representación) que le permiten conceptualizar y establecer consistencias argumentales referidas a la situación del lenguaje artístico en el contexto actual.</p> <p>D.2 Realiza, a través del ejercicio de la comunicación, experimentación y expresión de ideas o conceptos, creaciones e interpretaciones de obras ligadas a las artes escénicas, musicales y audiovisuales con potencial transformador</p> <p>D.3 Problematiza e interviene en los procesos sociales desde proyectos artístico-políticos que tienen impacto en la producción de espacio público y en la construcción de nuevas culturas.</p>
--	--	--

		<p>Dimensión 3: Desempeños Específicos y Comunes de Intérpretes, Coreógrafos/as y Profesores/as de Danza</p> <p>D.1 Comprende que la danza es una actividad sincrética de las actividades humanas, pues es transformadora, cognoscitiva, valorativa y comunicativa.</p> <p>D.2 Desarrolla la experiencia, la comprensión y el amplio dominio de los factores que interrelacionados y en permanente transformación- conforman toda danza; a saber: corporalidad, energía, espacio, tiempo y flujo.</p> <p>D.3 Vincula en pensamiento, acción y emoción, su quehacer, permitiendo que la pasión y el rigor, la intuición y la estructura, la tolerancia y la rebeldía, alimenten su desarrollo.</p> <p>D.4 Desarrolla la convicción de que la Danza es un arte que requiere constancia, rigor, autodisciplina, perseverancia, autoestudio y permanente perfeccionamiento.</p>
--	--	---

		<p>Licenciado:</p> <p>Dimensión 1 : Desempeños Generales del Profesional Crítico</p> <p>D.4 Conoce las transformaciones histórico-normativas que condujeron a la emergencia y expansión de los derechos humanos, analizando su estatuto y vinculándolos con dos órdenes de demandas sociales y políticas transformadoras que han aportado de manera decisiva a perfilar nuestra época como lo son el género y el multiculturalismo. D.5 Se sitúa en el presente como lugar de enunciación para desplazarse a distintas temporalidades históricas de modo crítico resignificando el cotidiano y formulando nuevas interrogantes desde distintos campos del saber.</p> <p>Dimensión 2: Desempeños Interdisciplinarios del/ la Artista</p>
--	--	---

		<p>D.4 Propone y elabora investigaciones en el campo de las artes, desde diversas tradiciones y mediante el uso de métodos y técnicas que permiten la indagación crítica sobre alguna dimensión de la realidad socio-creativa.</p> <p>Dimensión 3: Desempeños Específicos y Comunes de Intérpretes, Coreógrafos/as y Profesores/as de Danza</p> <p>D.5 Aprecia, evalúa y toma conciencia de lo que acontece en torno a su disciplina, aproximándose a las diversas expresiones de la misma con un espíritu de apertura que les permita tanto profundizar como innovar en sus inquietudes artísticas.</p> <p>D.6 Promueve la Danza como un arte colectivo en el cual es importante la cooperación, la aceptación en la diversidad, la reflexión y sentido crítico constructivo en las relaciones interpersonales y trabajo en equipo.</p>
--	--	--

		<p>Dimensión 4: Desempeños Específicos del/la Profesor/a especializado en Danza</p> <p>D.4 Maneja conocimientos disciplinares propios de la formación en danza y en educación, movilizándolos en proyectos y programas de acción tanto en medios educativos, sociales y artísticos y valorándolos en relación con la sensibilidad creativa como medio de expresión social y cultural.</p> <p>D.5 Impulsa la conexión, práctica y goce de diversas técnicas y estilos de danza, contribuyendo al cultivo y valoración de la corporeidad tanto en el desarrollo de habilidades motoras como en su relación expresiva y artística como medio comunicativo.</p> <p>D.6 Diseña e implementa dispositivos y secuencias didácticas para la enseñanza de la danza, considerando los procesos de aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes, desde las dimensiones corporales, emocionales, culturales y sociales.</p>
--	--	--

	<p>Desempeños o competencia s profesionale s</p>	<p>Dimensión 1 : Desempeños Generales del Profesional Crítico</p> <p>D.6 Establece una relación crítica y comprometida con las realidades que debe enfrentar en el desarrollo de su praxis disciplinar, asumiéndose como un actor relevante en la búsqueda de justicia social, en la promoción de los valores democráticos y en la transformación de la sociedad.</p> <p>Dimensión 2: Desempeños Interdisciplinarios del/ la Artista</p> <p>D.5 Gestiona, produce y formula proyectos artísticos en ambientes formales y no formales con el fin de conseguir la transformación social por medio del acto creativo e interpretativo colectivo y multidisciplinario.</p> <p>Dimensión 4: Desempeños Específicos del/la Profesor/a especializado en Danza</p> <p>D.4 Maneja conocimientos disciplinares propios de la formación en danza y en</p>
--	--	--

		<p>educación, movilizándolos en proyectos y programas de acción tanto en medios educativos, sociales y artísticos y valorándolos en relación con la sensibilidad creativa como medio de expresión social y cultural.</p> <p>D.5 Impulsa la conexión, práctica y goce de diversas técnicas y estilos de danza, contribuyendo al cultivo y valoración de la corporeidad tanto en el desarrollo de habilidades motoras como en su relación expresiva y artística como medio comunicativo</p> <p>D.6 Diseña e implementa dispositivos y secuencias didácticas para la enseñanza de la danza, considerando los procesos de aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes, desde las dimensiones corporales, emocionales, culturales y sociales.</p>
Estructura Curricular	Ejes Formativos	<p>Dimensión 1: Desempeños Generales del Profesional Crítico.</p> <p>Esta dimensión incluye el conjunto de capacidades, conocimientos y valores que</p>

		<p>hacen posible situar al futuro profesional en el camino de una adecuada y sólida formación social, política, cultural e histórica. Teniendo presente el acceso al saber y las posibilidades de re-significación de matrices teóricas que favorecen las experiencias crítico-transformadoras con su entorno.</p> <p>Dimensión 2: Desempeños Interdisciplinarios del/la Artista.</p> <p>Esta dimensión incluye los elementos necesarios para la integración y desarrollo de las capacidades, conocimientos y valores que dan sustento a las artes como campo integrado de saberes y de acciones. A través de la integración de elementos creativos, interpretativos y representacionales se configuran narraciones escénicas, musicales y audiovisuales que recogen y recomponen la realidad inmediata.</p>
--	--	--

		<p>Dimensión 3: Desempeños Específicos y Comunes de Intérpretes, Coreógrafos/as y Profesores/as de Danza.</p> <p>Esta dimensión incluye las capacidades, conocimientos y valores asociados directamente a la formación específica del/la Profesional de la Danza enmarcada en los desafíos centrales de la disciplina y en la necesidad de responder pertinentemente a las problemáticas de la sociedad a través de investigaciones e intervenciones artísticas y del ejercicio profesional reflexivo, creativo, situado, consciente, crítico y justo.</p> <p>Dimensión 4: Desempeños Específicos del/la Profesor/a especializado en Danza.</p> <p>Esta dimensión incluye las capacidades, conocimientos y valores asociados directamente a la formación específica del/la Profesor/a especializado en Danza, enmarcada en los desafíos centrales de la disciplina y en la necesidad de responder pertinentemente a las problemáticas de la</p>
--	--	---

		sociedad a través de investigaciones e intervenciones sociales y del ejercicio profesional reflexivo, experto, situado, consciente, crítico y justo.
	Ciclos Formativos	Dos años de plan común, y tres para especializarse con alguna de las menciones propuestas dentro de la carrera.
	Grados que otorga	Bachiller en Danza – Licenciado/a en Danza
	Títulos que otorga	Profesor (a) Especialista en Danza

3.3.- Ficha Recogida Documental del Plan de estudio: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, mención Interpretación

Ficha Recogida Documental Planes Formativos

Antecedentes Generales	Año	2018
	Versiones	
	Dependencia Académica	

	Universidad o Institución Profesional	Universidad Academia de Humanismo Cristiano
	Duración	10 semestres.
Propósitos del Plan	Objetivos	<p>El plan de estudios está concebido hacia una formación integral, en que paulatina e interrelacionadamente intervienen 5 áreas: cultural, creativa, pedagógica, técnica y de integración.</p> <p>Área Técnica. Permitirá la apropiación práctica y teórica de los fundamentos de la danza: corporalidad, energía, espacio, tiempo y flujo.</p> <p>Área Creativa. Dirigida a entregar nociones, principios, conceptos, disciplinas, métodos y reglas operatorias que ayuden a dotar de oficio al talento potencial de los estudiantes.</p> <p>Área Cultural. Orientada a ubicar al estudiante en el país, continente y mundo en que vive y situar a la danza en la historia de la apropiación estética del mundo y la actividad artística de los pueblos.</p> <p>Área Pedagógica. Orientada a dotar a los estudiantes de las técnicas, métodos de</p>

		<p>análisis y síntesis que le permitan desarrollar y socializar los conocimientos y experiencia artística creativamente.</p> <p>Área de Integración. Dirigida a la práctica de la danza que sintetiza todos los conocimientos y disciplinas adquiridos y que resumen tanto en la investigación como en la creación de repertorio y su entrega al público.</p>
	Requisitos de entrada	<p>Aprobar la prueba de preselección de Danza, además de ser alumno con PSU vigente.</p> <p>Aprobar examen especial de admisión.</p>
	Desempeños o competencias de salida	<p>Bachiller:</p> <p>Dimensión 1: Desempeños Generales del Profesional Crítico.</p> <p>D.1 Reflexiona críticamente sobre la modernidad y las consecuencias de la subordinación creciente de todas las esferas de la vida social a los imperativos de la economía capitalista subrayando la existencia de una amplia esfera de actividades económicas que no responden a la lógica maximizadora del capitalismo.</p>

	<p>D.2 Explora críticamente la interacción de los componentes comunitarios y sociales del mundo contemporáneo para explicitar el trasfondo político contenido en las concepciones del vínculo social.</p> <p>D.3 Reconoce los principales conceptos filosóficos (razón, autonomía, sujeto, soberanía y técnica) con los que la modernidad se caracterizó a sí misma, discutiendo los límites y los múltiples desplazamientos entre paradigmas.</p> <p>Dimensión 2: Desempeños Interdisciplinarios del/la Artista</p> <p>D.1 Reconoce los ámbitos conflictivos de la teoría del arte (técnica, política, la narración, el estatuto categoría, presencia y representación) que le permiten conceptualizar y establecer consistencias argumentales referidas a la situación del lenguaje artístico en el contexto actual.</p> <p>D.2 Realiza, a través del ejercicio de la comunicación, experimentación y expresión de</p>
--	--

	<p>ideas o conceptos, creaciones e interpretaciones de obras ligadas a las artes escénicas, musicales y audiovisuales con potencial transformador.</p> <p>D.3 Problematiza e interviene en los procesos sociales desde proyectos artístico-políticos que tienen impacto en la producción de espacio público y en la construcción de nuevas culturas.</p> <p>Dimensión 3: Desempeños Específicos y Comunes de Intérpretes, Coreógrafos/as y Profesores/as de Danza.</p> <p>D.1 Comprende que la danza es una actividad sincrética de las actividades humanas, pues es transformadora, cognoscitiva, valorativa y comunicativa.</p> <p>D.2 Desarrolla la experiencia, la comprensión y el amplio dominio de los factores que interrelacionados y en permanente transformación- conforman toda danza; a saber: corporalidad, energía, espacio, tiempo y flujo.</p>
--	---

		<p>D.3 Vincula en pensamiento, acción y emoción, su quehacer, permitiendo que la pasión y el rigor, la intuición y la estructura, la tolerancia y la rebeldía, alimenten su desarrollo.</p> <p>D.4 Desarrolla la convicción de que la Danza es un arte que requiere constancia, rigor, autodisciplina, perseverancia, autoestudio y permanente perfeccionamiento.</p>
		<p>Licenciado:</p> <p>Dimensión 1: Desempeños Generales del Profesional Crítico.</p> <p>D.4 Conoce las transformaciones histórico-normativas que condujeron a la emergencia y expansión de los derechos humanos, analizando su estatuto y vinculándolos con dos órdenes de demandas sociales y políticas transformadoras que han aportado de manera decisiva a perfilar nuestra época como lo son el género y el multiculturalismo.</p> <p>D.5 Se sitúa en el presente como lugar de enunciación para desplazarse a distintas temporalidades históricas de modo crítico</p>

	<p>resignificando el cotidiano y formulando nuevas interrogantes desde distintos campos del saber.</p> <p>Dimensión 2: Desempeños Interdisciplinarios del/la Artista.</p> <p>D.4 Propone y elabora investigaciones en el campo de las artes, desde diversas tradiciones y mediante el uso de métodos y técnicas que permiten la indagación crítica sobre alguna dimensión de la realidad socio-creativa.</p> <p>Dimensión 3: Desempeños Específicos y Comunes de Intérpretes, Coreógrafos/as y Profesores/as de Danza</p> <p>D.5 Aprecia, evalúa y toma conciencia de lo que acontece en torno a su disciplina, aproximándose a las diversas expresiones de la misma con un espíritu de apertura que les permita tanto profundizar como innovar en sus inquietudes artísticas.</p> <p>D.6 Promueve la Danza como un arte colectivo en el cual es importante la cooperación, la</p>
--	--

		<p>aceptación en la diversidad, la reflexión y sentido crítico constructivo en las relaciones interpersonales y trabajo en equipo.</p> <p>Dimensión 4: Desempeños Específicos del/la Intérprete.</p> <p>D.1 Posee la capacidad de análisis, una base cultural y técnica sólida para comprender y apropiarse de estilos y técnicas artísticas propiciadoras de un acto interpretativo.</p>
	<p>Desempeño s o competenci as profesional es</p>	<p>Dimensión 1: Desempeños Generales del Profesional Crítico.</p> <p>D.6 Establece una relación crítica y comprometida con las realidades que debe enfrentar en el desarrollo de su praxis disciplinar, asumiéndose como un actor relevante en la búsqueda de justicia social, en la promoción de los valores democráticos y en la transformación de la sociedad.</p> <p>Dimensión 2: Desempeños Interdisciplinarios del/la Artista.</p>

	<p>D.5 Gestiona, produce y formula proyectos artísticos en ambientes formales y no formales con el fin de conseguir la transformación social por medio del acto creativo e interpretativo colectivo y multidisciplinario.</p> <p>Dimensión 4: Desempeños Específicos del/la Intérprete.</p> <p>D.2 Aprecia, evalúa y toma conciencia de lo que acontece en la disciplina dancística respecto del ejercicio interpretativo, aproximándose a las diversas expresiones y lenguajes que permiten participar de la producción artística.</p> <p>D.3 Desarrolla una mirada y una práctica investigativa en torno al fenómeno y lenguaje de la danza en un sentido amplio, incluyendo tanto problemáticas que puedan surgir del ejercicio mismo de ésta, como otras que involucren al cuerpo en movimiento y puedan ser analizadas desde el aporte del arte como herramienta de indagación.</p>
--	--

<p>Estructura Curricular</p>	<p>Ejes Formativos</p>	<p>Dimensión 1: Desempeños Generales del Profesional Crítico.</p> <p>Esta dimensión incluye el conjunto de capacidades, conocimientos y valores que hacen posible situar al futuro profesional en el camino de una adecuada y sólida formación social, política, cultural e histórica. Teniendo presente el acceso al saber y las posibilidades de re-significación de matrices teóricas que favorecen las experiencias crítico-transformadoras con su entorno.</p> <p>Dimensión 2: Desempeños Interdisciplinarios del/la Artista.</p> <p>Esta dimensión incluye los elementos necesarios para la integración y desarrollo de las capacidades, conocimientos y valores que dan sustento a las artes como campo integrado de saberes y de acciones. A través de la integración de elementos creativos, interpretativos y representacionales se configuran narraciones escénicas, musicales y</p>
-------------------------------------	----------------------------	---

		<p>audiovisuales que recogen y recomponen la realidad inmediata.</p> <p>Dimensión 3: Desempeños Específicos y Comunes de Intérpretes, Coreógrafos/as y Profesores/as de Danza.</p> <p>Esta dimensión incluye las capacidades, conocimientos y valores asociados directamente a la formación específica del/la Profesional de la Danza enmarcada en los desafíos centrales de la disciplina y en la necesidad de responder pertinentemente a las problemáticas de la sociedad a través de investigaciones e intervenciones artísticas y del ejercicio profesional reflexivo, creativo, situado, consciente, crítico y justo.</p> <p>Dimensión 4: Desempeños Específicos del/la Intérprete.</p> <p>Esta dimensión incluye las capacidades, conocimientos y valores asociados directamente a la formación específica del/la Intérprete enmarcada en los desafíos</p>
--	--	---

		centrales de la disciplina y en la necesidad de responder pertinentemente a las problemáticas de la sociedad a través de investigaciones e intervenciones sociales y del ejercicio profesional reflexivo, experto, situado, consciente, crítico y justo.
	Ciclos Formativos	Dos años de plan común, y tres para especializarse con alguna de las menciones propuestas dentro de la carrera.
	Grados que otorga	Bachiller en Danza – Licenciado/a en Danza
	Títulos que otorga	Intérprete en Danza

A continuación, se presentan las fichas de recogida documental de los planes formativos de las instituciones a analizar: Universidad de Chile, Instituto Profesional Escuela Moderna de Música y Danza, y Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

B) Programas de estudio

1.- Ficha Recogida Documental del Programa de estudio:

Universidad de Chile

-Curso: Técnica y teoría de la Danza Moderna III.

-Profesor: Rodrigo Fernández

Ficha Recogida Documental Programas de estudio

Antecedentes Generales	Fecha emisión o sanción	2018
	Plan formativo asociado	
	Nivel de Formación	Especializada
	Año y Semestre del plan formativo	Segundo superior. Sexto semestre.
Cargas horarias	Horas Trabajo lectivo presencial	7,5
	Horas Trabajo no presencial	1,5

	Horas de ensayo o asistencia asociadas	108
Desempeños o Competencias	Generales asociadas al perfil	<p>Curso de carácter práctico y exploratorio de nivel intermedio, basado en la teoría y método Laban-Joos-Leeder. El curso aborda, desde una perspectiva multidisciplinaria, la adquisición de competencias referidas a nociones avanzadas de la técnica aplicadas a fraseos de nomenclatura compleja y estudios de movimiento.</p> <p>Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad: reconocer, comprender y aceptar las diferencias, valorándolas y aprendiendo de ellas para enriquecer su participación, compromiso y aporte a los derechos de toda persona y al</p>

		<p>desarrollo armónico y respetuoso de la sociedad.</p> <p>Capacidad de trabajo en equipo: participar activamente, de manera responsable y colaborativa en funciones encomendadas con integrantes del equipo para el logro de objetivos comunes.</p>
	Específicas	<p>La asignatura busca diversificar y ampliar el lenguaje de movimiento para que el estudiante se desarrolle en el ámbito de la danza moderna y contemporánea nacional, aportando como intérprete y creador.</p> <p>Aplicando habilidades corporales a través de la exploración somática, kinética y técnicas del movimiento para ampliar su registro interpretativo.</p>

		<p>Integrando la interrelación de su corporalidad con la de otros, contextualizando las dimensiones estético-artísticas, culturales, sociales e históricas de la danza.</p>
	<p>Actividades Didácticas asociadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Organizar de manera consciente su propia estructura corporal para reconocer sus posibilidades de movimiento -Analiza las conexiones que existen entre los factores básicos del movimiento: tiempo, espacio y energía, y los aplica en estudios de movimientos. -Utiliza de manera consciente su centro de peso y la relación de éste con la gravedad en estudios de movimientos con desplazamiento -Ejecuta distintas posibilidades de movimiento de sus soportes

		<p>inferiores en transferencias de peso, giros y desplazamientos.</p> <p>-Conoce los referentes teóricos y contexto histórico de la danza moderna en Chile.</p> <p>-Aplica en estudios de movimiento variaciones de pulso, acento simple y compuesto, binario, ternario y cuaternario, contrastes agógicos</p>
	<p>Actividades Evaluativas Asociadas</p>	<p>Para la evaluación se consideraran los siguientes aspectos:</p> <p>- Aplicación de los contenidos en trabajos grupales o individuales, considerando creatividad, ejecución, dramaturgia, aplicación de otras asignaturas como aporte al trabajo, pero que el contenido a trabajar sea el eje y motor principal del trabajo.</p>

		<p>-Correcta ejecución técnica, si el trabajo así lo amerita.</p> <p>- Participación, Reflexión, Concentración y Compromiso en las actividades desarrolladas en la sala de clases o fuera del aula.</p> <p>-Trabajos escritos o disertaciones.</p> <p>-Asistencia</p>
	Autores Basales	Laban-Joss-Leeder-Turner-Eukinética-Coreútica-Effort.
	Recursos utilizados	<p>Trabajo práctico en el estudio de danza.</p> <p>–Práctica sistemática de los movimientos y ejercicios a desarrollar</p> <p>–Descripciones teóricas de los principios técnicos.</p> <p>–Observación y comentario de registros audiovisuales.</p>

<p>Elementos Corpóreos explicitados</p>		<p>I.Escala Dimensional:</p> <p>Desarrollo de frases de movimientos aplicando las direcciones y niveles espaciales</p> <p>Improvisación y creación sobre la base de la escala dimensional</p> <p>II.Tensión Relajación:</p> <p>Asociados a diferentes tipos de control de movimiento.</p> <p>Desarrollo y creación de secuencias basadas en las cualidades del movimiento expresivo.</p> <p>III.Relación con las fuerzas externas.</p> <p>Peso y Gravedad.</p> <p>Centrifugalidad.</p> <p>Centripetalidad.</p> <p>Inercia.</p> <p>Impulso e Impacto.</p>
---	--	--

		<p>Swing.</p> <p>IV. Contrapesos</p> <p>V. Planos inclinados.</p> <p>VI. Trayectorias.</p> <p>VII. Diagonales de los Planos y el Cuerpo</p> <p>VIII. Volumen Espacial</p> <p>IX. Desarrollo de combinaciones de giros.</p> <p>X. Desarrollo de combinaciones de saltos.</p>
--	--	---

2.- Ficha Recogida Documental del Programa de estudio:

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

-Curso: Segundo año de carrera / Ramo: Danza Moderna, Coreutica IV

-Profesor: Víctor Vasquez

Ficha Recogida Documental Programas de estudio

Antecedentes Generales	Fecha emisión o sanción	2016
	Plan formativo asociado	
	Nivel de Formación	Formación General
	Año y Semestre del plan formativo	Segundo año. Cuarto semestre.
Cargas horarias	Horas Trabajo lectivo presencial	1 hora y 20 minutos semanales.
	Horas Trabajo no presencial	1 hora.
	Horas de ensayo o asistencia asociadas	144 horas.
Desempeños o Competencias	Generales asociadas al perfil	En esta asignatura teórico-práctica los alumnos conocerán los conceptos de espacio

		<p>tridimensional profundizando en la apreciación de la relación cuerpo-espacio. Desde esta mirada se incita al estudiante a explorar físicamente y creativamente en su percepción de figuras geométricas que estudian al cuerpo y estados de equilibrio que generan la adquisición de un lenguaje que está presente en toda su formación en la Danza Moderna, hecho que también aporta a su desarrollo técnico-sensible.</p>
	<p>Específicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Reconoce y aplica los planos y diagonales en virtud de las posibilidades del Icosaedro aportando a su desarrollo técnico interpretativo de la Danza Moderna. -Dinamiza las potencialidades de su cuerpo en relación con su orientación espacial alimentando

		<p>su desarrollo y quehacer en la disciplina de la Danza.</p> <p>-Conoce elementos de la Coréutica que le permiten un mayor desarrollo en la tridimensionalidad del movimiento.</p> <p>-Orienta el cuerpo y su movimiento en abstracciones geométricas y conoce, desde el punto de vista de la Coréutica, un sistema de orientación espacial para el movimiento.</p> <p>-Profundiza en la disciplina de la Danza Moderna, hecho que le permite expandir sus virtudes corporales en la observación, ejecución, adquisición y creación del movimiento.</p>
	<p>Actividades Didácticas asociadas</p>	<p>Clases de carácter teórico-prácticas, compuestas de investigaciones, improvisaciones, ejercicios didácticos y</p>

		<p>composiciones coreográficas de carácter didáctico. Fomento constante del desarrollo de la creatividad tanto individual como colectiva.</p> <p>Contenidos en relación a la percepción y ejercitación de Escalas Axiales (Sumatoria de corrientes espaciales de planos estables y diagonales del cubo), además de trabajar la percepción y ejercitación de Escalas Lábiles (Puntas y Volutas, Paralelas y Simétricas, Anillos de 2 y 3).</p>
	<p>Actividades Evaluativas Asociadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de un ejercicio creativo simple sobre la Unidad abordada. - Prueba Teórica sobre los contenidos abordados. - Proceso de construcción creativa del examen final. 3 Muestras semanales en Noviembre de los avances.

		<p>Posterior supervisión y evaluación.</p> <p>- Examen Final frente a una comisión evaluadora en Diciembre. 2 Evaluaciones parciales entorno a los contenidos específicos abordados.</p>
	Autores Basales	
	Recursos utilizados	<p>-Metodología de carácter teórico-práctico, compuesta de investigaciones, improvisaciones, ejercicios didácticos y composiciones coreográficas de carácter didáctico.</p> <p>-Bibliografía obligatoria y complementaria.</p> <p>-Visualización de Videos alusivos a los fenómenos estudiados en clase.</p>

		-Salidas de exploración corporal y observación a plazas y parques.
Elementos Corpóreos explicitados		-Planos -Diagonales del cubo -Escalas Axiales -Puntas y Volutas -Paralelas simétricas -Anillos de 2 y 3 -Escalas Lábiles -Espacio tridimensional -Percepción de figuras geométricas

3.- Ficha Recogida Documental del Programa de estudio: Instituto Profesional Escuela Moderna de Música y Danza.

-Curso: Segundo año de carrera / Ramo: Coréutica II

-Profesor: Constanza Díaz

Ficha Recogida Documental Programas de estudio

Antecedentes Generales	Fecha emisión o sanción	
	Plan formativo asociado	
	Nivel de Formación	
	Año y Semestre del plan formativo	Segundo año. Cuarto semestre.
Cargas horarias	Horas Trabajo lectivo presencial	1.5 semanal
	Horas Trabajo no presencial	4
	Horas de ensayo o asistencia asociadas	
Desempeños o Competencias	Generales asociadas al perfil	-Auto aprendizaje y desarrollo personal -Profilaxis y autoconocimiento -Disciplina y compromiso con la actividad

		<ul style="list-style-type: none"> -Constancia y superación técnica -Puntualidad y rigor -Conexión con el goce de bailar -Capacidad de escuchar, razonar y analizar crítica y autocríticamente -Asimilar y asumir correcciones -Capacidad de análisis de la acción motriz -Empatía frente al trabajo grupal -Observación de obras
	Específicas	<p>Formar un intérprete de la danza con capacidad de análisis de las acciones corporales en relación al estudio de la Coreografía, capaz de reflexionar, potenciar y enriquecer la búsqueda de lenguaje de movimiento propio, con profundo vínculo con el espacio y sus posibilidades técnicas, expresivas y creativas.</p>

	<p>Actividades Didácticas asociadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Clase de carácter teórico práctica -Los contenidos son abordados mediante una experiencia sensitiva guiada por la-el docente, potenciando la creatividad del estudiante -Ejercicios y frases de movimiento que aplican el contenido específico -Descripción teórica de la experiencia kinética y sensitiva -Análisis de los contenidos aprendidos -Aplicación en la danza de los contenidos específicos, por medio de trabajos realizados por los estudiantes tanto individual como grupalmente -Muestra de trabajos, danzados y analizados -Evaluación y devolución verbal
--	---	---

	<p>Actividades Evaluativas Asociadas</p>	<p>-Dentro de la asignatura es relevante la creación de trabajos danzados que se basen en la aplicación de los contenidos específicos estudiados, donde se considera el trabajo tanto individual como colectivo.</p> <p>-Se contempla una prueba escrita individual, que abarca todos los contenidos aprendidos durante el año</p> <p>-Evaluación y calificación de los trabajos expuestos en clase. Y posterior devolución.</p> <p>-Trabajo de fin de semestre coeficiente dos, cuyo proceso de creación es acompañado y guiado por el-la docente durante 4 clases, proceso que es evaluado clase a clase y finalmente calificado.</p>
	<p>Autores Basales</p>	

	Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> -Salón especializado para danza con piso y altura adecuado. -Equipo reproductor de Sonido -Pizarra
Elementos Corpóreos explicitados		<ul style="list-style-type: none"> -Labilidad -Riesgo -Estabilidad -Inestabilidad -Volumen -Cubo -Esfera -Cruz de planos -Orientación -Diagonales -Corrientes espaciales -Escalas de movimiento -Búsqueda y creación de un propio lenguaje de movimiento

		-Análisis y comprensión del cuerpo en su conexión con el espacio.
--	--	---

C) Pautas de Observación:

Sala de clases

Se evaluará la ejecución del contenido de tridimensionalidad corporal propuesto en clases de técnica moderna en distintas escuelas formativas de danza.

Se considerarán los siguientes indicadores:

- Enfoque formativo: Visión formal y corporal en torno a la aplicación, ejecución y entendimiento de los contenidos de tridimensionalidad corporal en relación al tipo de técnica empleada.
- Ejecución del contenido de tridimensionalidad corporal: Relacionado a las aptitudes físicas de los alumnos (Contextura, altura, edad, genero, empleo de la técnica) que influyen en el óptimo o deficiente desarrollo técnico de sus corporalidades en relación a la ejecución del contenido de tridimensionalidad

- Desempeño docente: Efectividad en las metodologías empleadas para la enseñanza del contenido.

Clase 1:

-Fecha: Jueves 15 de Noviembre del 2018.

-Lugar: Universidad de Chile, Facultad de Artes. Sala 1 Andre Haas, piso 7.

-Curso: Segundo superior. Último año en el que se imparte la clase de Técnica moderna, además de acerca ciertos conceptos relacionados a la Coréutica y Eukinéctica.

-Profesor: Rodrigo Fernández

Pauta clase 1:

Enfoque formativo	Visión formal y corporal en torno a la aplicación del contenido de tridimensionalidad corporal	El enfoque de la escuela busca la conciencia del cuerpo desde las técnicas contemporáneas del mismo. En esta ocasión, bajo ese enfoque se observará una clase de Técnica Moderna dictada para el segundo año superior.
	Ejecución del contenido de	-Se manifiesta corporalmente la deficiencia de la técnica en

	<p>tridimensionalidad corporal</p>	<p>relación a la falta de training de algunos alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Es difícil para algunos alumnos entender el torso como un actor primario y de importancia al momento de ejecutar lo propuesto en la clase. -Se observa la necesidad de integrar el centro de peso, el torso y la cabeza para hacer movimientos más efectivos. -A los cuerpos más altos y grandes se les dificulta más conectar el centro al piso. -Falta conciencia de ciertas partes del cuerpo cuando no están guiando el movimiento. -Dificultad al entender el dibujo espacial de ciertos movimientos. -Falta incluir el foco dentro del movimiento ejecutado
--	------------------------------------	--

		<p>-Por lo general, falta riesgo en torno a la búsqueda del movimiento en 3 dimensiones. Todo tiende a ser uni o bidimensional.</p> <p>-Falta entender el volumen del cuerpo en general</p> <p>-Existe más aciertos en la tridimensionalidad en fase de vuelo, como los saltos finales de la clase.</p>
Desempeño docente	Técnicas o recursos formativos empleados	<p>-Correcciones verbales</p> <p>-El profesor incurre en ciertas informaciones generales en torno a la clase, con el fin de poder ser mejor entendidas y ejecutadas.</p> <p>-Entrega información sobre matices y sensaciones dentro de la clase</p> <p>-Ocupa lenguaje técnico en torno a la anatomía del cuerpo con el fin de enriquecer el</p>

		<p>material entregado, además de guiar de manera más consciente los ejercicios.</p> <p>-Verbaliza acciones concretas en torno a la clase. Incide en los verbos.</p> <p>-“Abre el espacio. Toca la esfera”, refiriéndose así a contenidos propios de la Coréutica.</p>
	<p>Metodologías utilizadas dentro de la clase</p>	<p>-Imitación kinética</p> <p>-Sensibilidad</p>

Clase 2:

-Fecha: Lunes 19 de Noviembre del 2018.

-Lugar: Instituto profesional Escuela Moderna de Música y Danza, Sala 7.

-Curso: Segundo año de carrera / Ramo: Coréutica II

-Profesor: Constanza Díaz

Pauta clase 2:

Enfoque formativo	Visión formal y corporal en torno a la aplicación del contenido de tridimensionalidad corporal	Recurso en pro de la formación profesional del bailarín/artista.
	Ejecución del contenido de tridimensionalidad corporal	-Se realza la importancia de tener la conciencia de integridad de centro de peso, torso y cabeza para realizar lo que se propone en clases. -Se nota mucha diferencia entre los alumnos. No están nivelados. -Sobre tensión; al no relajar es más difícil expandir el

		<p>cuerpo en post de la expansión del mismo para la búsqueda de la tridimensionalidad.</p> <p>-Se percibe la diferencia entre las personas que conectan el foco con el espacio y quienes no lo hacen.</p> <p>-Hay alumnos que entienden muy bien el concepto de riesgo en torno a los momentos lábiles de ciertas frases versus otros alumnos que parecieran no entender la importancia de experimentar cierta inestabilidad corporal respecto al propio eje cuando no se es necesaria.</p> <p>-Por lo general se percibe un mayor entendimiento en torno a la ejecución del ejercicio, se observa que combinan mucha teoría y práctica en torno a la</p>
--	--	---

		<p>clase propuesta. La mayoría domina los mismos conceptos.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Existe la conciencia del espacio en relación al cuerpo para hacer más efectiva la tridimensionalidad corporal. -Podría abarcar más rango de movimiento el torso y la espalda
Desempeño docente	Técnicas o recursos formativos empleados	<ul style="list-style-type: none"> -Correcciones verbales -El profesor incurre en ciertas informaciones generales en torno a la clase, con el fin de poder ser mejor entendidas y ejecutadas. -Entrega información sobre matices y sensaciones dentro de la clase -Ocupa lenguaje técnico en torno a la anatomía del cuerpo con el fin de enriquecer el material entregado, además

		<p>de guiar de manera más consciente los ejercicios.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Verbaliza acciones concretas en torno a la clase. Incide en los verbos. -Da tiempo para explorar y experimentar los ejercicios propuestos en clases, al ritmo de cada alumno -Se aprecia un ambiente grato, de horizontalidad y respeto.
	<p>Metodologías utilizadas dentro de la clase</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Imitación kinética -Sensibilidad -Experimentación

Clase 3:

-Fecha: Martes 20 de Noviembre del 2018.

-Lugar: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

-Curso: Segundo año de carrera / Ramo: Coréutica IV

-Profesor: Víctor Vasquez

Pauta Clase 3:

Enfoque formativo	Visión formal y corporal en torno a la aplicación del contenido de tridimensionalidad corporal	El enfoque de la escuela se basa en un estricto rigor técnico y estético de la disciplina. En esta ocasión, bajo ese enfoque se observará una clase de Coréutica IV.
	Ejecución del contenido de tridimensionalidad corporal	-Se manifiesta corporalmente deficiencia técnica en algunos alumnos, debido a la falta de entrenamiento, en comparación a otros que sí logran manifestar visualmente los requerimientos físicos de la clase.

		<p>-Se observa un entendimiento corporal en torno al dibujo corporal que dialoga constantemente con el espacio, a través de las extremidades, el torso y la mirada.</p> <p>-Se observa la necesidad de poder integrar de mejor manera el centro de peso, el torso y la cabeza para hacer movimientos más efectivos y dinámicos.</p> <p>-A los cuerpos más altos y grandes se les dificulta más conectar el centro al piso, al contrario de las personas más bajas y de corporalidades más compactas.</p> <p>-Falta conciencia de ciertas partes del cuerpo cuando no están guiando el movimiento.</p>
--	--	---

		<p>-En general, se observa entendimiento en relación a los trazos del cuerpo generados en el espacio: curvas, líneas, puntos.</p> <p>-Sobretensión en algunas partes del cuerpo dificultan que los movimientos sean más tridimensionales, al contrario de cuando se observa al alumno que está en el constante dialogo entre tensión y relajación para lograr llegar a los movimientos de la clase.</p> <p>-Algunos alumnos logran ejecutar de mejor manera la tridimensionalidad corporal al incluir la espalda y el foco.</p> <p>-Es relevante al momento de ejecutar movimientos tridimensionales, la capacidad de tomar riesgo en</p>
--	--	---

		<p>algunos ejercicios, con la finalidad de entender y ejecutar el movimiento en las 3 dimensiones.</p> <p>-Falta conciencia del volumen del cuerpo en todo momento no sólo en los giros o en los movimientos más amplios, sino también en los movimientos que implican una kinosfera más pequeña.</p> <p>-Se observa el entrenamiento específico y el entendimiento del swing corporal en los cuerpos que logran desplegarse con mayor efectividad en torno a las implicancias de la clase.</p>
Desempeño docente	Técnicas o recursos formativos empleados	<p>-Correcciones verbales</p> <p>- El profesor muestra los ejercicios, lo que sirve de referencia visual, además de realizar acotaciones que</p>

		<p>sumen en el entendimiento de la clase.</p> <ul style="list-style-type: none">-El profesor incurre en ciertas informaciones generales en torno a la clase, con el fin de poder ser mejor entendidas y ejecutadas.-El profesor también incurre en informaciones específicas en ciertos alumnos, con el fin de potenciar el despliegue técnico corporal.-Entrega información sobre matices y sensaciones dentro de la clase.-Ocupa lenguaje técnico en torno a la anatomía del cuerpo con el fin de enriquecer el material entregado, además de guiar de manera más consciente los ejercicios, al mismo tiempo ocupa un lenguaje cotidiano con el fin
--	--	--

		<p>de evocar a cada alumno alguna situación que le permita conectar con el material no puramente desde lo estricto y académico.</p> <p>-Verbaliza acciones concretas en torno a la clase. Incide en los verbos.</p> <p>-La forma en la que está formulada la clase, potencia y aporta al entendimiento del material y de los contenidos, al igual que la forma en la que guía el docente a cargo. Es progresivo, en sumatoria. También explorativo. Hay tiempo para habitar la clase bajo distintas atmosferas.</p> <p>-Por lo general se percibe un óptimo entendimiento en torno a la ejecución del ejercicio, se observa que combinan mucha teoría y</p>
--	--	---

		práctica en torno a la clase propuesta. La mayoría domina los mismos conceptos.
	Metodologías utilizadas dentro de la clase	<ul style="list-style-type: none"> -Imitación kinética -Sensibilidad -Experimentación -Juego