



ESCUELA DE ARTES ESCÉNICAS Y AUDIOVISUALES

CARRERA DE DANZA

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Facultad de Artes

Performatividad docente vista desde la perspectiva de los alumnos que se encuentran cursando 3ero y 5to año de la carrera de danza en la Universidad Academia Humanismo Cristiano.

Nombre: Amalia Cerda Castro

Profesora guía: Verónica Morán O’Ryan.

Tesis para optar al Título de Profesora Especializada en Danza

Tesis para optar a la Licenciatura en Danza

Santiago, 2024

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a mi familia por el apoyo incondicional durante todo mi camino en la danza, especialmente a mis padres Eduardo y Paulina por ser aquellos pilares fundamentales que me sostienen , por enseñarme y por permitirme haber entrado a vivir la danza desde siempre.

Agradezco a mis amistades por el cariño, por brindarme un espacio seguro y danzas que mueven el corazón. Agradezco a mi familia y a mis abuelos por creer en mí desde el día uno.

Agradezco a todos mis profesores que la danza me ha entregado; todos los procesos y enseñanzas las llevaré siempre conmigo. Agradezco siempre a la danza por todo lo vivido, lo aprendido y lo que está por venir

INDICE

1) MARCO INTRODUCTORIO	4
INTRODUCCIÓN	4
1.2) DEFINICIONES PRELIMINARES	4
1.2.1) PERFORMATIVIDAD	5
1.2.2) PERFORMATIVIDAD DOCENTE.....	6
1.2.3) IDENTIDAD DOCENTE	6
1.2.4) ESPACIO PEDAGÓGICO	7
1.3) ANTECEDENTES	7
1.4) JUSTIFICACIÓN	11
1.5) PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	13
1.5.1) PREGUNTA DE INVESTIGACION.....	15
1.6) OBJETIVOS	16
2.) MARCO TEORICO.....	17
2.2) PEDAGOGIA DE LA DANZA.....	18
2.2.1) PEDAGOGIA DE LA DANZA: ENFOQUES, DIMENSIONES Y SU POTENCIAL TRANSFORMADOR EN EL APRENDIZAJE.	22
2.2.2) DIVERSIDAD METODOLÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA DANZA.....	25
2.3). TEORIA Y EVOLUCIÓN DE LA PERFORMATIVIDAD.....	29
2.3.1) LA PERFORMATIVIDAD Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO.	31
2.3.2) PERFORMATIVIDAD DOCENTE.....	35
2.3.3) ESPACIO PEDAGOGICO DESDE LA PERFORMATIVIDAD	39
2.4) APRENDIZAJE Y EMOCIONES.....	41
3) MARCO METODOLÓGICO.....	45
3.1) PARADIGMA	45
3.2) ENFOQUE.....	45
3.3) DISEÑO.....	46
3.4) DESCRIPCIÓN DE PARTICIPANTES	47
3.5) TÉCNICA DE RECOPIACION DE DATOS.....	47
3.6) UNIDAD Y MÉTODO DE ANALISIS	49
3.7) INSTRUMENTO.....	49
4) ANÁLISIS DE RESULTADOS	52

4.1) PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	52
4.1.1) ACCIONES DEL DOCENTE	52
4.1.1.2) ACCIONES QUE VINCULAN AL ESTUDIANTE CON EL DOCENTE	61
4.1.2) CARACTERÍSTICAS DEL ESPACIO PEDAGÓGICO QUE INFLUYEN LA ACCIÓN DOCENTE.....	65
4.1.2.1) Atención inclusiva y apoyo emocional en el espacio pedagógico	65
5) CONCLUSIONES	75
A) Impactos de la retroalimentación sostenida	76
B) Institución.....	68
5.1) Hallazgos.....	78
5.1.1) El rol docente y la responsabilidad emocional en la enseñanza	78
5.1.2) El rol docente y la construcción de confianza en el aprendizaje	79
5.1.3) El juego como herramienta pedagógica en la enseñanza universitaria de danza...	80
5.1.4) Concepciones de “docente” y “estudiante” en la UAHC.....	81
5.2) PROYECCIONES PARA LA INVESTIGACION	82
BIBLIOGRAFÍA.....	84

1) MARCO INTRODUCTORIO

INTRODUCCIÓN

El tema por desarrollar en la presente investigación es la performatividad docente vista desde la perspectiva de los estudiantes que se encuentran cursando 3ero y 5to año de la carrera de danza en la Universidad Academia Humanismo Cristiano. El interés por el tema mencionado proviene desde un lugar más personal, desde la experiencia propia dentro del establecimiento; Durante los últimos dos años de mi periodo en la universidad he sido testigo y participante de diversas reflexiones, conversaciones compartidas con mis pares acerca de cómo nos han influenciado, marcado diversas formas de hacer docencia en la danza de parte de los profesores que hemos tenido en nuestros procesos, dentro y fuera del establecimiento. En este conjunto de elementos lo que más llamaba mi atención era lo que dejaba en ellos esa docencia, cómo se sentían al momento de haber pasado por cierta cantidad de tiempo bajo esa guía, cómo influye o choca en las herramientas que ya tienen, etc. Y para finalizar este punto decidí investigar esta temática para poder evidenciar lo importante que es el contacto que generamos con otro desde la pedagogía, o más bien desde nuestra pedagogía.

A modo generale esta investigación pretende que no solamente podamos situar a la performatividad docente dentro de un contexto formativo de la danza, como lo sería en este caso la Educación Superior, también busca formular una reflexión inicial acerca de cómo se observa la performatividad docente dentro del contexto formativo universitario de la danza a partir de dos premisas -que describiremos desde la pedagogía- observables dentro del comportamiento de los estudiantes : características afectivas (motivación e inhibición, autorrealización, autoestima, emociones, entre otras) y características propias relacionadas con al aprendizaje dentro de su proceso en particular.

1.2) DEFINICIONES PRELIMINARES

Antes de comenzar con el desarrollo de nuestra investigación, es necesario entregar ciertas definiciones iniciales claves – performatividad, performatividad docente, identidad docente y espacio pedagógico – ya que son conceptos que manejaremos constantemente durante el proceso indagatorio.

1.2.1) PERFORMATIVIDAD

Bajo el marco del Siglo xx , dentro del campo de la filosofía del lenguaje y tras la publicación de “Como hacer cosas con palabras”, de John L. Austin - lingüista, pedagogo y filósofo británico que se convirtió en una de las figuras más relevantes de la filosofía del lenguaje - nace el concepto de performatividad, como una característica del lenguaje que se refiere a la capacidad de producir realidades a partir de “frases” o hablas realizativas, o sea, expresiones que al emitirlos son realizadas al momento de decirlos. Este estudio lingüístico de Austin posteriormente entregó la posibilidad de que existieran diferentes aproximaciones teóricas de parte de otros autores provenientes de campos como la retórica, estudios literarios, de género, culturales, sociales y estudios del performance. Aunque la definición de Austin es una de las premisas más manejadas entre los autores involucrados en esta investigación, su definición solo trata una problemática de la filosofía del lenguaje, por lo que esta perspectiva de la performatividad está aislada como para encontrar un enlace que acerque nuestro campo de investigación —la pedagogía en la danza— a las conversaciones de la performatividad.

Frente a este escenario, es preferente sostenernos más de los estudios que amplían el espectro de la performatividad en los diferentes campos de conocimiento, y para lograr una definición de performatividad que sea pertinente con la investigación utilizaremos como punto de partida las reflexiones de diversos autores que abordan la performatividad, entre estos se encuentran autores reconocidos como Judith Butler, la activista y filósofa contemporánea en los estudios de género, o Erika Fischer-Lichte, profesora y teatróloga alemana ha trabajado en los dominios de la estética , teoría del teatro estudios del performance en “La estética de lo performativo”. Para estos autores, la performatividad va más allá del lenguaje, opera constructivamente en los individuos, es institucional, social y cultural ya que se dirige a una comunidad (Fernández et al, 2024), además, lo performativo —para Butler, por ejemplo— también corresponden a prácticas que se repiten en el tiempo y el sujeto se construye mediante procesos performativos. Este es un devenir constante y temporal que forma identidades, un sujeto culturalmente legible (Sainz, 2017).

Para concluir entonces, en esta investigación entenderemos que la performatividad es un modo de construir el “ser” a nivel identitario, y ocurre cuando un individuo lleva a su espacio-tiempo aquellos discursos, narrativas o prácticas que han sido internalizadas a partir de su desarrollo prolongado en un contexto determinado. El individuo se encuentra en este proceso, también puede transitar en diferentes espacios mientras todos sus relatos operan interactivamente con el entorno donde se encuentra en ese momento.

1.2.2) PERFORMATIVIDAD DOCENTE

Las definiciones que existen acerca del concepto de performatividad docente, si bien podría sernos útiles para construir nuestra definición preliminar, pueden ser un poco perjudiciales para esta parte de la investigación debido a que puede llegar a limitar el significado – o significados- del concepto “performatividad docente” a un solo ámbito. Como la definición de diversos autores de campos como la política educativa, que ven a la performatividad docente la actuación de los profesores ante las tecnologías educativas encargadas de supervisar su rendimiento, (J. Navas y G. Casanova, 2013), y este fenómeno junto con las interacciones sociales supone un cambio en la identidad de los docentes.

Aunque es una definición bastante completa, no es solo en el ámbito institucional donde nos queremos centrar para construirla, sino que también queremos incluir y centrarnos mucho más en el eje identitario y performático, trabajado en el concepto de performatividad explicado en el párrafo anterior. Por lo tanto – tomando en cuenta la definición de performatividad descrita al inicio y haciendo el ejercicio de intentar situar la performatividad en el sujeto pedagógico- , podemos pensar a la performatividad docente preliminarmente como la manera en que el docente va construyendo su identidad a partir de su interacción con factores externos y a partir de la manifestación constante de prácticas o narrativas construidas – de carácter pedagógico o personal- que han sido internalizadas a través del tiempo, lo cual tiene un carácter performativo.

En síntesis, la performatividad docente a rasgos generales nos habla de un “ser” docente, y en esta investigación nos remitimos a un “ser” que tiene que ver estrechamente con lo identitario tanto a nivel profesional como el personal, y dentro de las teorías del performance lo identitario es intrínsecamente performático. Quiero recordar que esta es una definición preliminar, y de todas formas, será elaborada más en profundidad en nuestro Marco Teórico.

1.2.3) IDENTIDAD DOCENTE

A partir de lo entregado anteriormente, podemos afirmar que la identidad docente puede ser vista también como un proceso performativo en el plano general del ejercicio de la docencia, ya que la identidad docente no es más que “un proceso dinámico e interactivo que permite configurar una representación de sí mismo como profesor, movido por frases interrogativas generadas por situaciones interpelantes (internas y externas al sujeto) y respaldado por procesos de identización e identificación” (Ortega y Jara, 2019, párr. 33).

1.2.4) ESPACIO PEDAGÓGICO

Bajo las teorías del performance presentadas hasta ahora, el espacio donde habita un individuo juega un rol importante en los ejercicios que puede realizar. Según autores como Peter McLaren – reconocido por ser uno de los fundadores de la pedagogía crítica y por sus análisis políticos en contra del capitalismo, influenciado por una filosofía marxista humanista- se plantea que el espacio o institución donde el profesor se encuentra ejerciendo su docencia también es un espacio performativo, en donde existen simbólicamente ideologías sociales culturales (sistemas rituales) que son intrínsecas de la vida institucional y la cultura escolar (McLaren 1995), por lo tanto se sostiene la idea de que lo externo también de alguna forma ajusta el cómo se desarrolla el ejercicio pedagógico de un docente.

1.3) ANTECEDENTES

Tomando en consideración todo lo planteado anteriormente, se dificultó el poder encontrar textos que hablaran directamente de la performatividad en la docencia, por lo tanto, inicialmente logramos encontrar tres textos -uno inglés y dos chilenos- que desarrollan la performatividad desde campos del conocimiento diferentes como la sociología, política de la educación, pedagogía en artes visuales, entre otros.

Es importante mencionar que en el resto de material encontrado orientado al tema de investigación y que puede ser útil para esta investigación, existe más variedad de visiones provenientes de otros contextos a nivel del mundo, América y Chile, pero estos textos no hablan de la P.D en sí, más bien se centran en conceptos clave que nos pueden ayudar a desarrollar el concepto de P.D o que también podría ser relevante dentro de nuestro marco teórico.

A continuación, presentaremos cada texto encontrado, describiremos de forma breve su contenido y los conceptos que desarrollarán para vincularlos con el tema principal de la investigación de la manera más clara y breve posible. Desde este punto en adelante, abreviaremos el concepto performatividad docente con las siglas P.D, para facilitar la lectura del escrito.

El primer texto a presentar es “The teacher ‘s soul and the terrors of performativity”, escrito por el reconocido investigador inglés Stephen J. Ball, Profesor de Sociología de la Educación que se ha dedicado a la investigación dentro del campo de las políticas educativas publicando múltiples artículos y transformándose en una gran influencia dentro y fuera del Reino Unido,

gracias a su producción de herramientas conceptuales que han sido útiles para el análisis de las políticas educativas de diversos contextos incluyendo el Latinoamericano.

Publicado en el año 2003, este artículo es el último de una breve serie acerca de los orígenes, procesos y efectos de la performatividad en el sector público y según el texto de Ball, la performatividad es una de las tres tecnologías políticas clave dentro del auge de reformas educacionales en el contexto educacional del Reino Unido. La performatividad desde la posición de Ball como académico investigador de las políticas educativas es vista como una forma de regulación desde un seguimiento activo del rendimiento – o del performance como indica el autor- en donde hay un registro de este rendimiento, un monitoreo, una evaluación cualitativa que de alguna forma tiene un impacto en la subjetividad con la que el docente se observa hacia sí mismo y que se transforme en un sujeto “ontológicamente inseguro”. Según el autor (Ball, 2003) los académicos están inmersos en un sistema de evaluación continuo y cambiante que afecta profundamente su sentido de estabilidad. Se enfrentan a una incertidumbre constante sobre si están haciendo lo suficiente, si lo están haciendo bien o si cumplen con las expectativas, ya que los criterios de evaluación son inestables y a menudo ambiguos. Esta situación genera una inestabilidad tanto emocional como profesional, al obligarlos a cuestionar continuamente su propio valor y eficacia.

El estudio de Ball toma una gran responsabilidad, ya que, dentro de él, el autor puede caracterizar, categorizar los sectores y elementos pedagógicos en los que la performatividad de las instituciones tiene algún efecto significativo. No obstante – y esto es indicado por el mismo autor- esta muestra de información no es exhaustiva porque tampoco desarrolla en la metodología utilizada para llegar a esos “datos” ni indica de alguna forma las premisas utilizadas para observar lo que ha recopilado. Por tanto, aunque es una investigación que en el sentido cualitativo de la educación puede aportar, carece de ciertos fundamentos claves para la comprensión de la investigación y el argumento que sostenga a los resultados.

Respecto a la P.D, el autor sostiene la idea planteada en la conceptualización realizada hace dos páginas atrás, de que los factores externos propios del espacio pedagógico moldean de cierta forma la identidad docente, entre ellos todo lo relativo a lo institucional en algún espacio formativo como las normas, sistemas de evaluación docente que se mencionan en el texto o algo a gran escala como el sistema neoliberal en el cual se sumerge la educación. Adicionalmente Ball plantea un nuevo comportamiento de los elementos extrínsecos en la formación de una identidad docente; tienen la capacidad de transformar las motivaciones

internalizadas, esto se traduce en el análisis del autor que explica cómo las demandas de resultados medibles y la evaluación constante pueden borrar el sentido de propósito y la pasión por enseñar, transformando la educación en una mera ejecución de tareas.

El texto siguiente se titula “La performatividad en la acción pedagógica de profesores/as en formación en Artes Visuales”, del año 2018 escrito por el Académico Chileno Luis Claudio Cortés de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Se trata de una investigación en torno a una problemática que sucede en la práctica profesional de los profesores de artes visuales dentro del contexto escolar. Enmarcada en la pedagogía crítica (McLaren, Giroux) y la teoría de la performatividad (Austin, Fischer-Lichte), esta investigación propone una reflexión crítica sobre las normas y sanciones culturales que disciplinan y regulan la creatividad en el aula.

El objetivo principal es comprender cómo las acciones pedagógicas normativas pueden transformarse a través de la reflexión crítica y el uso del cuerpo como herramienta de enseñanza. Estas acciones, influenciadas por criterios estético-formales, disciplinan tanto a estudiantes como a docentes, limitando el potencial creativo. Sin embargo, el estudio destaca que estas normatividades no son estáticas, sino que pueden ser desafiadas mediante la performatividad docente, entendida como un acto subversivo y transformador en el contexto educativo.

En relación con las definiciones planteadas al introducir nuestros antecedentes, Cortés maneja las diferentes definiciones de performatividad —incluyendo la clásica como la de Austin—, pero destaca su capacidad de relacionar el concepto directamente con la pedagogía. Esto se manifiesta en la investigación porque la metodología de observación —que funciona en modo cíclico y progresivo—, y las categorías que se observan en el testimonio de los docentes son coherentes con la práctica pedagógica, la cual se toma como principal campo de estudio para analizar el comportamiento de los enunciados performativos y la dinámica interactiva, constante y diversa de los docentes profesionales.

Dentro de su marco teórico la investigación toma la perspectiva de McLaren (1995), el cual señala que el poder normativiza los cuerpos de estudiantes y docentes, pero también permite actos subversivos que desarticulan estas dinámicas. Además, la teoría de la performatividad aplicada a la pedagogía propone un enfoque innovador, ya que sitúa al cuerpo como un medio de comunicación y un eje central en la interacción educativa. Según lo señalado por McLaren (citado en Cortés, 2018), el poder normativiza los cuerpos de docentes y estudiantes mediante acciones rutinarias como lecciones diarias o asambleas escolares, que legitiman dinámicas

culturales institucionalizadas. Sin embargo, estas mismas acciones abren espacio a resistencias que desarticulan dichas dinámicas, particularmente a través de performances ritualísticas que “acarrear una fuerza material que pesa sobre los cuerpos y las mentes” (Cortés, 2018, p. 60). Desde esta perspectiva, la performatividad no solo refleja cómo los docentes se adaptan a los factores institucionales, sino que también permite explorar elementos internos de la identidad docente, influyendo en la manera de enseñar y aprender, al tensionarse constantemente entre el disciplinamiento y la transformación (Cortés, 2018).

A diferencia de investigaciones previas, en este estudio la performatividad se encuentra situada en la pedagogía de una manera más próxima y tangible, aunque aún ligada a indicadores institucionales que supervisan y limitan el aprendizaje de las artes visuales. No obstante, el análisis revela que existe la posibilidad de transgredir la performatividad institucional mediante el involucramiento consciente del cuerpo en la enseñanza. Este último punto permite plantear la hipótesis de que la performatividad docente no se limita exclusivamente a la respuesta a factores externos, sino que está profundamente influenciada por aspectos internos de la identidad y el rol docente, los cuales, en última instancia, también moldean el acto pedagógico.

A partir de este último punto que podemos concluir del texto, se nos asoma la posibilidad de poder pensar a la performatividad docente no solo como la forma de actuar de los docentes en su práctica pedagógica respondiendo exclusivamente a los factores institucionales, quizás -hipotéticamente- la performatividad docente va más allá de esto y tiene que ver esencialmente con la forma de actuar de los docentes al momento de ejercer su práctica pedagógica. Aunque es cierto que los docentes pueden verse afectados por estos factores, no tendrían que ser los únicos determinantes que definan su trabajo, recordemos que existen factores internos propios de la identidad docente que de alguna u otra forma permearán el rol docente.

El siguiente texto que proviene del mismo autor anterior, pero con una colaboración con la Académica Noemí Grinspun Siguelnitzky – también de la UMCE- se titula “La importancia del cuerpo en las prácticas pedagógicas en Artes Visuales”. Esta investigación se sitúa en casi en el mismo escenario que el texto mencionado anteriormente, pero en este caso se utiliza la teoría de la performatividad para poder relevar al cuerpo como factor activo en las prácticas pedagógicas de los profesores/as de Artes Visuales en el contexto escolar. Aquí los autores indican desde las artes visuales junto con diferentes ideas provenientes de estudios y autores centradas en el performance, que el docente está en un acto performativo al entrar en acción, el

docente puede poner un discurso en tensión en un espacio determinado y que el profesor no es solo un transmisor de conocimiento.

Destacamos esta investigación en los antecedentes mencionados por estos motivos; primero, una investigación situada y vista desde una disciplina artística que, aunque no es la danza, nos da ciertas luces de los factores comunes que podemos estudiar al observar las prácticas de los estudiantes. Nos aproxima a un tipo de metodologías y paradigmas que pueden guiar una investigación artística en el ámbito de la pedagogía, como sería el texto que desarrollaría después. En segundo lugar, la investigación nace de la pedagogía del arte, que se hace desde el arte para el desarrollo y aprendizaje de los individuos, por lo tanto, al ser una investigación hecha por y para la pedagogía nos entrega una idea inicial aproximada para preguntarnos el cómo sería investigar desde la danza.

Y en tercer lugar y el más importante es que este texto ahonda aún más en el aspecto performático de la práctica pedagógica, pero visto desde un lugar más bien cercano para las artes escénicas. Los autores explican que la performance es tensionar un discurso a través del cuerpo en un espacio y tiempo determinados. Además, el cuerpo visto desde los estudios del performance mencionados es visto como soporte, herramienta, medio y canal de expresión, es este caso, para contextos formales de la enseñanza de las artes visuales.

Esta idea es importante ya que si este texto pudo ahondar en el aspecto performático de la práctica pedagógica de una disciplina artística – como son las artes visuales-, es posible hacerlo con las artes escénicas, encontrar sus particularidades, como por ejemplo el uso del cuerpo como actor performático para la práctica pedagógica de la danza.

1.4) JUSTIFICACIÓN

Las investigaciones observadas anteriormente en la presentación de antecedentes, nos entrega un panorama general acerca de cómo se aborda el concepto de P.D desde diferentes paradigmas, desde los más ligados a ciencias de carácter más tradicional como las políticas educativas de Ball -que de alguna forma se alejan bastante de la disciplina de esta investigación-, hasta un lugar más próximo como son las pedagogías de las disciplinas artísticas que las encontramos en las investigaciones de Cortés, pero ninguna de estas últimas se desarrolla en alguna disciplina de las artes escénicas como la danza o el teatro, dejando todavía una brecha que podríamos cruzar si tuviéramos investigaciones situadas en las artes escénicas.

Aunque es cierto que los estudios académicos no son la única forma de generar conocimiento, al generar un registro escrito de nuestras ideas, podríamos lograr que estas puedan llenar el vacío que existe al respecto. Poder entregar una base, un sostén inicial firme para reflexionar a partir de una teorización contextualizada y coherente es uno de los principales argumentos para realizar esta investigación. Además, investigar sobre la P. D en la danza es pertinente porque permite entender cómo los profesores influyen en la práctica y aprendizaje de sus estudiantes mediante ciertas herramientas técnicas y de sus diversas formas de aproximación a los estudiantes. El impacto de la docencia ha sido investigado, pero no desde el punto de vista de lo que comporta la performatividad, que tiene que ver con el gesto, el cuerpo, la postura, los vínculos. La investigación busca demostrar de alguna forma que este concepto es más amplio al buscar darle protagonismo a estos elementos que abarcan a la performatividad en el ámbito educativo. Se propone, además, tejer una teoría educativa que examine, desde la mirada pedagógica, cómo los estudiantes experimentan la performatividad docente y el efecto que tiene sobre ellos, reconociendo así la existencia de un fenómeno que ocurre en la práctica educativa.

Cabe mencionar que observar el efecto que tiene la práctica docente (P.D.) de los docentes de danza en los estudiantes, desde la pedagogía de la danza, genera un análisis más enfocado, preciso y situado completamente en la disciplina, que si lo realizáramos desde otro campo. Es importante teorizar, analizar y generar una discusión desde la pedagogía de la danza acerca de la P.D., ya que al visualizar este fenómeno que ocurre en los procesos de formación de nuestra disciplina —o probablemente en diversas prácticas de la danza—, construimos nuevos conocimientos que, como consecuencia, llevarán, ya sea a corto o largo plazo, a levantar más reflexiones sobre el quehacer pedagógico de la danza, las cuales pueden nutrirlo en diversas dimensiones. Por ejemplo, la investigación a realizar también contribuye a la comprensión de cómo los estudiantes perciben y experimentan la enseñanza, así como a la posibilidad de revelar las estrategias más efectivas para fomentar el aprendizaje.

Esto permite a los educadores pensar en sus estrategias y pensar en aquellas que serían más adecuadas para implementar a futuro. Por otra parte, los hallazgos de la investigación pueden proporcionar una retroalimentación valiosa a los profesores, ayudándoles a mejorar sus habilidades de enseñanza y comprender cómo impactan en los estudiantes, que pueden ajustar sus métodos para adaptarse mejor a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Para concluir la justificación de mi investigación sobre cómo la P.D es vista desde la perspectiva de los alumnos que se encuentran cursando 3ero y 5to año de la carrera de danza, presentaremos algunas posibles proyecciones que pueden surgir gracias a la realización de esta investigación:

- La investigación puede potenciar a la mejora de la enseñanza impartida por los docentes dentro de la carrera de danza, debido a que puede facilitar a identificar las áreas de mejora en la forma en que se enseña la danza en el ámbito universitario, lo que puede llevar a una mejor formación de los estudiantes.
- Al insertar la investigación dentro del campo de la pedagogía, podemos aportar a la creación de recursos educativos innovadores que ayuden a los docentes a mejorar su práctica pedagógica y su comprensión de la performatividad en la enseñanza de la danza.
- La creación de esta investigación acorta la brecha que existe al respecto de las conversaciones de la performatividad situadas en las artes escénicas, pero también despierta un nuevo tema de investigación más específico; La performatividad de la docencia en la danza, la investigación abre el camino para investigaciones más profundas acerca del tema.

1.5) PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

El primer problema que podemos detectar a simple vista, a partir de la evaluación de los antecedentes, tiene que ver con los escasos de investigaciones que desarrollen acerca de la P.D en la danza ya sea adentro o fuera de la formación universitaria. Al no existir un contenido que nos aporte a ser conscientes y entender que los profesores de danza – o de cualquier disciplina, sea o no artística- son actores “en” y “de” su pedagogía, no hay una motivación a mirar más allá de la importancia de las formas que tiene el docente para facilitar el aprendizaje. También se dificulta la posibilidad de que nos podamos detener a observar la figura del docente, preguntarnos cuales son los elementos que se entrecruzan para poder construirlo, como estos se comportan dentro de él y de que maneras lo pueden hacer actuar y ser dentro de sus prácticas pedagógicas.

Como consecuencia de esta falta de investigación sobre la figura del docente, junto con los elementos que lo contienen y sostienen, nos vemos obligados a imaginar este concepto o las características del sujeto que toma el rol docente en un contexto determinado, como el espacio

universitario. Aunque podríamos preguntarnos sobre cómo será, como actuaran estos elementos en el docente —por ejemplo, la performatividad de un docente en la danza— e intentar formular una descripción situada y coherente, esta definición solo es un imaginario desde el mínimo conocimiento colectivo que se posee alrededor de los pedagogos de la danza, sumando el factor de que las reflexiones en torno al mundo de la danza no surgen más allá de la disciplina y hacen falta investigaciones, registros que den cuenta de ello.

Esencialmente lo que quiero descubrir y poder llevar a la luz en esta investigación surge inicialmente a partir de la actividad reflexiva de los estudiantes acerca de las prácticas pedagógicas que se manifiestan al socializar, discutir y compartir vivencias durante la carrera de danza. Si bien dentro de esta dinámica se presentan una considerable variedad de perspectivas y posturas acerca de las prácticas pedagógicas que han experimentado nuestros pares a lo largo de su trayectoria dancística —incluyendo o no la experiencia universitaria—, de una u otra manera, sus testimonios acerca de sus experiencias venían desde cómo les impactaron, sobre todo como les afectó la particularidad de ese docente, que se reflejaba en cómo se dirigía a los estudiantes, en cómo se expresaba durante las evaluaciones, su manera de corregir, entre otras.

Dentro de la institución universitaria - UAHC - uno de los valores que más es incentivado en los estudiantes es un pensamiento crítico-transformador, casi siempre somos invitados a mirar de forma crítica nuestra práctica artística y aquello que nos rodea, nos cruza y lo que hemos vivido; Sin embargo, aquellas reflexiones como las mencionadas anteriormente pareciera ser que se quedan solo en este lugar más recóndito, entre los alumnos, en un sitio que no siempre está visible. Si miramos nuevamente nuestros antecedentes de forma más detenida, nos podemos dar cuenta que no se incluye la perspectiva de los estudiantes ante la performatividad institucional de los docentes, la cual podría ser un contenido valioso para seguir complejizando la idea de la performatividad en la docencia, ampliar el concepto de P.D no solo como un fenómeno aislado que solo afecta e involucra a los docentes como los únicos sujetos que la experimentan, a partir de estas experiencias compartidas por algunos estudiantes de la carrera podríamos pensar que también los estudiantes son “participantes” de esta dinámica pero desde un lugar diferente, el cual trataremos de aclarar en esta investigación aunque dentro de un contexto más específico como lo es la carrera universitaria de Danza.

Sosteniéndonos de lo anterior y mirando de una manera mucho más enfocada a nuestra disciplina, podemos decir que el problema el cual esta investigación intenta abordar es esta poca

evidencia o conciencia que se tiene acerca de las diversas formas en que afectan las diversas prácticas pedagógicas de la danza por las que pasan o han pasado los estudiantes de la carrera de Danza, como este poco reconocimiento o notoriedad de aquello puede estar impidiendo que se realicen reflexiones aún más profundas acerca de las prácticas pedagógicas en los procesos formativos de la danza, en donde además de poner en un contexto presente e interactuar con un grupo humano mientras somos facilitadores del aprendizaje en lo teórico y en lo práctico, el “como” entregamos, como nos dirigimos y orientamos nuestra pedagogía hacia esos sujetos que aprenden, es una arista relevante la cual considerar.

Por otro lado, una de las principales brechas que esta investigación busca abordar es la falta de conocimiento integral sobre la performatividad, entendida no solo desde el discurso o los aspectos institucionales, sino también desde su dimensión corporal, identitaria y práctica. La escasa literatura existente sobre la relación entre la performatividad docente y la pedagogía de la danza ha limitado la exploración de estos temas, especialmente frente a un enfoque predominante en los sistemas de pedagogía tradicional. Esta investigación pretende, por tanto, llenar este vacío teórico, ampliando la comprensión de cómo la performatividad docente influye en la construcción de prácticas pedagógicas dentro de la danza.

1.5.1) PREGUNTA DE INVESTIGACION

¿Cómo se percibe la performatividad docente desde la perspectiva de los estudiantes de danza que cursan el 3er y 5to año de la carrera en la UAHC desde el ámbito afectivo y de su formación profesional?

1.6) OBJETIVOS

Objetivo general: Examinar la P.D desde la perspectiva de los estudiantes de danza que cursan el 3er y 5to año de la carrera en la UAHC desde el ámbito afectivo y de su formación profesional.

Objetivos específicos:

- Identificar los elementos performáticos que los estudiantes detectan en la práctica pedagógica de sus docentes.
- Analizar desde el punto de vista de los estudiantes los elementos performáticos que corresponden al componente afectivo y académico.
- Interpretar en función de lo afectivo y formativo el impacto que tiene sobre los estudiantes la performatividad de los docentes.

2.) MARCO TEORICO

Para empezar con este capítulo, hay que recordar que esta investigación está insertada en el área de la educación, específicamente desde la pedagogía de la disciplina de la danza.

Aunque existen debates sobre si la pedagogía es propiamente o no una ciencia, para esta investigación nos tomaremos desde la perspectiva de que ésta es una disciplina de la educación donde se trabaja a nivel teórico, práctico lo que conlleva el acto de la enseñanza, sus didácticas, metodologías, etc. Nos referimos a la pedagogía como disciplina de la educación ahora, ya que, como dijimos antes, existen múltiples discusiones sobre si se considera o no, parte de las ciencias educativas. Cuando nos referimos a las Ciencias de la Educación, "no supone referirse a comportamientos estancos e independientes; tampoco se trata de establecer conexiones fidedignas y formalizadas, aunque, la verdad, al incidir todas ellas en un aspecto común (La educación) muestran puntos y núcleos de conexión y ocurrencia" (Román, 2018, p.59). Por lo tanto, entendemos como Ciencias de la Educación "a todas las disciplinas interesadas en el estudio científico de los distintos aspectos de la educación en sociedades y culturas determinadas" (Román, 2018, p. 59).

A partir de las diversas discusiones que se han realizado acerca de la pedagogía – y a causa del desarrollo de las ciencias auxiliares y su autonomía-, se desvaloriza a la pedagogía, pero al mismo tiempo entregó la posibilidad de que algunos autores vieran a la pedagogía como un espacio autónomo y estructurado desde donde se va a observar, debatir, polemizar, teorizar, reconstruir y construir la educación. La educación en la sociedad moderna contemporánea se ve enfrentada a diversos cambios que la empujan a construir nuevos saberes sobre el fenómeno de la enseñanza. En este sentido, "se hace evidente que la educación en la sociedad contemporánea debe construir nuevos saberes sobre el fenómeno de la enseñanza. La mejor manera de hacerlo es desde el interior de la misma práctica educativa mediante un continuo proceso de reflexión y retroalimentación sobre el quehacer docente, sus efectos en el aula y su pertenencia frente al contexto actual" (Kilmenko, 2009, p. 87).

El marco teórico para esta investigación contempla tres ejes principales. El primero es Pedagogía de la Danza, que se encuentra subdividido en los ejes "Pedagogía de la Danza: Enfoques, Dimensiones y su potencial transformador en el aprendizaje" y "Diversidad Metodológica en la enseñanza de la danza".

Nuestro segundo eje es Teoría y evolución de la performatividad subdividido en dos ejes: La performatividad y la construcción del sujeto y performatividad docente, y el último eje es Aprendizaje y emocionalidad.

2.2) PEDAGOGIA DE LA DANZA

Para poder comprender más en profundidad acerca de las pedagogías propias de las disciplinas artísticas, es importante tener en consideración la relación que existe entre el arte y los paradigmas que han regulado el pensamiento históricamente a través del tiempo, como estos mismos condicionan las maneras que tiene el ser humano de verse a sí mismo y en las formas de relacionarse con el conocimiento, entre ellas la pedagogía como una dinámica en donde se articulan todos estos elementos.

El arte es considerado también como un constructo cultural, y por tanto interrelacionado con el resto de los eventos culturales históricos y en contexto. Como señala Rogovsky (2011), "la filosofía del arte también es histórica y contextual en relación con sí misma y en relación con la producción artística" (p. 4). En este sentido, la autora Matilde Rogovsky —bailarina, coreógrafa y docente argentina— nos afirma, a través de su propio análisis de autores que abordan la filosofía del arte y realizando un análisis filosófico de la danza, que inicialmente el arte trata eminentemente de una construcción simbólica. El arte, como símbolo y lenguaje, se encarga exclusivamente de representar.

En función de esto - y recordando algún momento en la historia de la danza en donde estos valores artísticos se vieron muy marcados - , podríamos dar cuenta de una pedagogía temprana de la danza de la cual tenemos bastante claridad, que se centra en formar sujetos de carácter receptivo a la re educación del cuerpo que supone una técnica de danza y que sean capaces de reproducir ciertos constructos estéticos, valores estéticos, sociales, políticos de la época como lo fue en un principio el ballet o técnica académica. La cual surge dentro del periodo del siglo XVI como una sofisticación temprana del movimiento, una sistematización de códigos y estructuras para posteriormente ir evolucionando hasta llegar a consolidarse como una de las tantas disciplinas de la danza.

Posteriormente con los cambios de siglo, haciendo un salto temporal al siglo XX, tanto la percepción del arte como la del artista han evolucionado, pasando de la visión romántica del genio inspirado a entender el arte como una actividad que requiere práctica, construcción y habilidad, y es accesible para cualquier persona. Este cambio, característico del siglo XX,

refleja los profundos cambios ocurridos dentro del mundo del arte, los cuales están estrechamente relacionados con las transformaciones sociales y las distintas posturas ideológicas (Rogovsky, 2011, p. 3).

Aquí, la danza logra abarcar territorios más amplios y múltiples de sus elementos estéticos, filosóficos y de sus maneras de hacerla o vivirla, los cuales son resignificados y reinterpretados a partir de las múltiples rupturas emergentes en los próximos años. El Siglo XX desafía lo que María Paz Brozas y Miguel Pedraz definen como la utopía del cuerpo ideal en la danza, un concepto que ha dado lugar a la creación de prácticas disciplinares que no solo implican manipulaciones u opresiones más o menos aceptadas, sino que también permiten la invención de nuevas formas de ser, estar y vivir en el mundo, así como de pensar la corporalidad y la inter-corporalidad (Brozas & Pedraz, 2017, p. 73).

Lo que caracteriza este nuevo periodo en donde se vive la danza, inicialmente – y de forma sintetizada - es esta emergente sensibilización acerca de los modos de pensar la danza y por sobre todo una sensibilización acerca de las formas de hacer-actuar en la danza, siendo las pedagogías uno de los elementos que entran en este grupo.

A partir de este momento somos testigos de un surgimiento de las pedagogías de la danza con una perspectiva más crítica, ya que, a diferencia de sus predecesoras, esta no busca una enseñanza de la danza que sea sustentada en ser un “deposito, transmisión e instrucción mecánica del conocimiento” (Monteagudo, 2007, p. 564) – una educación bancaria, según la pedagogía crítica de Freire-, y una enseñanza en donde el estudiante sea un sujeto que puede percibirse como un individuo, y no que solo danza en función de algo que le es ajeno como los prejuicios sociales y sentimientos religiosos de condena.

El re pensar las metodologías, cambiar los paradigmas que regían las pedagogías en algún momento del siglo XX nos lleva a uno de los varios planteamientos más contemporáneos basados en reconocer la profundidad de la danza: reconocer que la danza se piensa, su capacidad de reflexión y la dimensión/acción cognitiva que tiene la danza. Tal como nos plantea Carvajal (2013), aunque la danza es una acción corporal y no esté directamente relacionada con el lenguaje verbal, esto no la hace ajena a los procesos mentales ni la separa de la vida contemplativa. La danza, en realidad, existe a través del individuo que la crea (Carvajal, 2013, p. 5).

Es propio tanto de la danza en general, como de este periodo histórico, la reflexión, la creación y la generación de materiales de la danza a partir de diversas premisas emergentes en el nuevo siglo, como lo es – por ejemplo- una respuesta crítica a la utopía del cuerpo ideal en la danza, ahora se generan otras formas de ver, vivir y pensar lo corporal. Esta es otra característica que podríamos establecer para la pedagogía de la danza. Aunque pueda parecer obvio, la pedagogía de la danza es una forma de educación que se basa en la idea central de que el cuerpo es una unidad indivisible. Según Millán (2012), este enfoque cambia la forma en que se comprende el aprendizaje, la formación de los docentes y la interacción del ser humano con su propio proceso de aprendizaje, favoreciendo una auto-reflexión continua.

Si bien no buscamos hacer un recorrido histórico a través de las pedagogías de la danza, estos momentos fueron los más claves para marcar ciertos hitos que han reformulado a la pedagogía de la danza. Por lo tanto, en este eje temático nos centraremos en la visión más contemporánea de la pedagogía de la danza, desarrollando acerca de ciertas dimensiones generales que sostienen su carácter independientemente de los momentos históricos o las técnicas en las cuales se enfoque la enseñanza.

Es claro que existe una relación entre la danza y la pedagogía, esta relación se nos hace más clara al recordar aquellos hitos en la historia de la danza, desde la sistematización de la danza académica -apoyándose de un modelo pedagógico de mando directo y más bien tecnocrático-, pasando por la consolidación de la técnica moderna y sus exponentes hasta la propuesta actual de una visión más contemporánea de la danza. Reconocemos estos momentos como propios de la dimensión pedagógica de la danza, ya que se hace clara la intención de querer transmitir un conocimiento, una manera de concebir el movimiento guiada por ciertos principios y métodos de los cuales se nutre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la danza. Como señala Davini (2008), "la enseñanza siempre responde a intenciones, es decir, es una acción voluntaria y conscientemente dirigida para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo, de modo espontáneo o por sus propios medios" (p. 17).

Estas acciones se sostienen por la visión de la sociedad con el mundo, el conocimiento y el individuo, lo que da lugar a las diferentes maneras de concebir a la educación, sus características que la definen, aspectos que la orientan y regulan, junto con establecer cuál es la relación y rol de sus sujetos. En síntesis, de lo anterior, aquel factor que hace que la danza sea un arte, una disciplina que es parte esencial de la sociedad humana, evolucione y se mantenga viva, es el fenómeno y concepto de la enseñanza. Autoras como María Cristina Davini (2008) la cual

desarrolla en profundidad el concepto de enseñanza, lo define también como un fenómeno y proceso el cual posee diversos enfoques, siendo uno de ellos como una acción intencional de transmisión cultural, en donde se democratiza el saber y se traspasan conocimientos, prácticas propias de la sociedad en donde se sitúan los individuos y que requiere un ordenamiento y ciertas reglas.

Cuando se piensa en la dimensión pedagógica de la danza, o la danza asociada con la educación, se relaciona inmediatamente con su tratamiento como un medio educativo que lleva al aprendizaje curricular, más que pensar en la formación, enseñanza-aprendizaje o elementos educativos propios de la disciplina de la danza, por lo tanto, en esta parte de nuestro eje nos enfocaremos en destacar ciertos principios, dimensiones o elementos propios de la pedagogía dancística. Tanto la pedagogía como la danza se han convertido en disciplinas más amplias. Hoy en día, la pedagogía se reconoce como una ciencia aplicada que abarca diversos conocimientos, enfocándose principalmente en el estudio de la educación en todas sus facetas. Se entiende como una experiencia vivencial capaz de transformar tanto al individuo como a la sociedad (Lindo de Salas, 2018).

Lindo de Salas (2018), citando a Bernstein (2000), señala lo siguiente:

El concepto pedagogía se debe abordar desde una mirada más amplia relacionándolo con las prácticas formativas, como expresión social y como contenido específico, el cual es posible entender adentrándose al proceso y contenido de lo que ocurre en las escuelas, los centros educativos y todos aquellos espacios donde se tome, en este caso la danza, como objeto de enseñanza, como una vivencia, en términos de la estructura interna del “qué” y del “cómo”, en el marco de su propia lógica como transmisor cultural o manifestación artística. (p. 46)

Aportando a lo que nos dice la autora respecto a la enseñanza de la danza como una experiencia, tengamos presente que la danza es acción corporal que -desde una perspectiva más crítica- no es ajena a lo cognitivo, hay una re-educación del cuerpo a través de un proceso complejo en donde los estudiantes registran y reciben múltiples elementos. Por lo tanto, hasta este punto podemos concluir que la pedagogía de la danza se comprende como una disciplina integral que trasciende la mera enseñanza de técnicas corporales. La enseñanza de la danza no es pasiva,

sino que integra activamente las dimensiones de mente y cuerpo, facilitando un proceso de re-educación que involucra múltiples elementos, por lo tanto, la pedagogía de la danza se posiciona como un proceso de aprendizaje activo, donde la vivencia cultural, la manifestación artística, el desarrollo corporal y la reflexión cognitiva convergen en una experiencia educativa transformadora.

Cabe destacar que, si bien esta es una visión general sobre el enfoque o principios que caracterizan la formación de la danza, es importante tener en cuenta que existen diferentes tipos de procesos formativos dancísticos debido a la intencionalidad. En este sentido, Lindo de Salas (2018) señala que:

En el estudio de los procesos de formación en danza, además de considerar el tipo de modelo pedagógico, el tipo de interés que iluminan las acciones formativas y los componentes didácticos, también es importante tener en cuenta las intencionalidades en cada caso, ya que no es lo mismo desarrollar una actividad con niños, que con bailarines profesionales. (p. 60).

Esta distinción también es crucial al considerar el enfoque del proceso formativo, ya que puede variar según el objetivo de la formación: si se busca utilizar la danza como un medio educativo o si el propósito es la formación técnica y artística de individuos dentro de un contexto profesional o de especialización

2.2.1) PEDAGOGIA DE LA DANZA: ENFOQUES, DIMENSIONES Y SU POTENCIAL TRANSFORMADOR EN EL APRENDIZAJE.

En el marco de la pedagogía de la danza, es fundamental reconocer que "la creatividad, la expresividad y la comunicatividad, junto con la educación motriz y la conducta introyectiva, constituyen los contenidos esenciales de esta especialidad" (Urzúa, 2009, p. 14). Estas dimensiones no solo son un consenso entre diversos autores, sino que también subrayan la necesidad de un enfoque integral en el proceso de aprendizaje, Según Urzúa:

Se hace necesario reiterar que en el proceso de aprendizaje de la Danza se debe favorecer el desarrollo de todas las dimensiones de la personalidad. La dimensión cognitiva, afectiva y valórica, comprendidas en ellas, lo cognoscitivo, lo motriz, Lo social-relacional, lo expresivo–comunicativo. (Urzúa, 2009, p.16)”.

A partir de lo anterior, podríamos afirmar que es crucial favorecer el desarrollo de todas las dimensiones ya que de este modo se promueve una formación más completa y una experiencia de aprendizaje más enriquecedora para los estudiantes de danza. Urzúa nos presenta este punto relevante acerca de la danza, al desglosar en su trabajo la perspectiva de la danza como herramienta educativa. Sin embargo, es fundamental ampliar nuestra investigación más allá de sus contribuciones, explorando diversas teorías y enfoques que ayuden a comprender como se articula el aprendizaje en la danza enfocado para las personas que deciden formarse en la disciplina, ósea, el aprendizaje de la danza para bailarines. De esta manera, podremos ofrecer un análisis más robusto y aplicable a la formación de los estudiantes, promoviendo un entorno donde cada dimensión del aprendizaje sea valorada y desarrollada de manera integral.

La práctica de la danza no solo potencia la conciencia del cuerpo y sus capacidades, sino que también refuerza aspectos corporales, espaciales y sociales, proyectándolos hacia la vida en sociedad, fomentando la convivencia social y la apertura a la diversidad mediante el movimiento y su estilización (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes [CNCA], 2017, p. 47). Además, la danza, como disciplina artística, busca enseñar a los niños a vivir, moverse y expresarse en los medios que rigen su vida, de acuerdo con las ideas de Rudolf Laban (como se cita en CNCA, 2017, p. 50).

De esta manera, no solo se promueve la expresión personal, sino que también se fomenta la convivencia y el trabajo en equipo, alineándose con los pilares propuestos por la UNESCO para la educación del siglo XXI: aprender a conocer, hacer, vivir juntos y ser.

En el ámbito de la enseñanza de la danza, se reconoce que esta disciplina no solo se limita al desarrollo técnico de los estudiantes, sino que también juega un papel fundamental en la construcción de su identidad y sentido de pertenencia. El Consejo del Arte y la Cultura (CNCA, 2017) subraya que la danza, al ser una práctica compartida, permite a los estudiantes explorar su individualidad mientras interactúan con otros. Para que este proceso sea efectivo, los

entornos educativos deben ser confiables y flexibles, favoreciendo la libre expresión y la autonomía dentro de un marco colaborativo. Este tipo de ambiente, según el CNCA (2017), motiva a los estudiantes a expresar sus ideas, emociones y sensaciones, enfrentando nuevos desafíos y aprendiendo a dialogar para llegar a acuerdos. Así, la enseñanza de la danza se convierte en una herramienta integral para el desarrollo personal, social y emocional de los estudiantes, al mismo tiempo que fomenta un aprendizaje significativo y colaborativo.

Con base en lo que mencionan los autores, tanto en la educación escolar como en la formación profesional en danza y en la enseñanza de la danza para individuos en un proceso formativo orientado a su desarrollo artístico, se busca cultivar un sentido de pertenencia y una identidad personal, permitiendo a los estudiantes y bailarines explorar sus capacidades y emociones en un entorno de apoyo. Así, la danza se convierte en una herramienta que no solo desarrolla habilidades técnicas, sino que también enriquece la experiencia humana y social del aprendizaje. También en este contexto, la formación de la danza sigue los principios que coinciden con una pedagogía crítica al incentivar que los sujetos miren la realidad de forma distinta, que puedan ser capaces de responder a las problemáticas sociales del mundo moderno, promoviendo la formación de sujetos autónomos y críticos que reflexionen sobre su entorno y actúen en consecuencia.

En este punto, queremos detenernos a plantear ciertos puntos acerca de las dos orientaciones educativas de la danza que hemos mencionado hasta el momento y si existen ciertas diferencias. Queremos aclarar que esto lo hacemos basándonos en lo propuesto con los autores, y pretende ser una idea flexible, ya que tampoco será óptimo caer en una generalización tan estricta.

A partir de los párrafos anteriores podemos concluir que la educación habitada desde la disciplina de la danza enriquece la experiencia social y humana de los individuos. Sin embargo, los autores revisados nos presentan ciertas diferencias fundamentales en el enfoque y objetivos de la formación de bailarines y el uso de la danza. Mónica Lindo de Salas (2018) nos dice que la pedagogía de la danza orientada a un proceso formativo que busca el desarrollo de los individuos en la disciplina, se ajusta a un modelo vivencial y experimental que permite a los estudiantes comprender sus emociones y explorar el movimiento como un vehículo para procesos creativos.

En este sentido, la danza se convierte en un campo amplio donde se pueden experimentar diversas metodologías, promoviendo la transformación a través de la observación, descripción,

interpretación y proposición. Según Lindo de Salas (2018), la danza, al ser un campo vivencial, facilita la comprensión de las emociones y el entendimiento del movimiento, lo que a su vez apoya los procesos creativos basados en la reflexión, análisis, comprensión y proposición (p. 171). Este enfoque fomenta la auto-investigación y la reflexión sobre las propias vivencias, permitiendo a los individuos conectar sus experiencias con su entorno social. Por otro lado, la educación en la danza, especialmente en la formación de bailarines, requiere una claridad sobre la realidad histórica y social de los actores involucrados, esto implica que las relaciones entre maestros y estudiantes deben ser conscientes de su contexto, permitiendo un aprendizaje más significativo y contextualizado.

La formación en danza para bailarines y para aquellos que se dedican a esta disciplina implica un proceso continuo de desarrollo personal y técnico, y podríamos decir que a diferencia de la danza como herramienta educativa, que suele ajustarse a objetivos específicos —frecuentemente curriculares—, la experiencia de aprendizaje en este contexto puede ser más limitada y localizada en momentos determinados. Y aunque la formación de bailarines y el uso de la danza en la educación comparten el objetivo de enriquecer la experiencia de aprendizaje, cada enfoque tiene sus propias características y finalidades. Esto resalta la versatilidad y el potencial transformador de la danza en diversos contextos.

2.2.2) DIVERSIDAD METODOLÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA DANZA.

Los métodos de formación en la enseñanza de la danza son diversos, ya que reflejan la singularidad de cada institución, organización o grupo. Según Lindo de Salas (2018), los métodos de formación varían entre diferentes instituciones, adaptándose a sus características. El proceso de enseñanza-aprendizaje puede darse de maneras diversas, desde la improvisación y la imitación, hasta métodos más conscientes, programados y planificados, como sucede en las entidades especializadas, como compañías artísticas profesionales y universidades (p. 99).

El proceso formativo siempre está vinculado a un método que sigue pasos sucesivos con un propósito específico, generalmente ordenados y desarrollados de manera coherente. Al analizar los métodos y metodologías en la enseñanza de la danza, se identifican tanto aspectos comunes como particularidades, dependiendo de la población con la que se trabaje (Lindo de Salas, 2018, p. 100). Y para que esta diversidad metodológica sea efectiva, es fundamental una comprensión clara de la realidad que experimentan los actores involucrados.

Esta realidad, es entendida por la autora citada anteriormente como un concepto histórico-social ya que el ser humano no solo está inmerso en ella, sino que también la constituye. Por lo tanto, es necesario que comprenda tanto la realidad externa como su propia realidad, vinculada a su capacidad de conocimiento. Para lograr esto, debe involucrarse en todas las interacciones humanas, como las relaciones entre sujetos, ya sean entre docentes y estudiantes o, en el caso de la danza, entre maestros y bailarines (Lindo de Salas, 2018, p. 161).

La riqueza de los métodos de enseñanza no solo radica en su variedad, sino también en su capacidad para conectarse con el contexto social de los participantes, lo que asegura un aprendizaje significativo y adaptado a sus necesidades. Esta perspectiva también se alinea con la definición de enseñanza de Davini (2008), "la enseñanza, como acción de quienes enseñan con otros que aprenden, supone una intervención activa, consciente e intencional dirigida a influir sobre el comportamiento de otros, modelando u orientando el conocimiento, los modos de pensar y las prácticas" (p. 27). En síntesis, para lograr una enseñanza de danza intencionada, es fundamental conocer el contexto en el cual se lleva a cabo el proceso. Conocer la realidad social y cultural de los estudiantes permite adaptar el enfoque metodológico a sus necesidades de aprendizaje, lo que resulta clave para la efectividad de la enseñanza. En este sentido, como se mencionó previamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje en danza emplea diversas metodologías que responden a diferentes orientaciones. Según Davini (2008), su "valor conceptual y reflexivo estriba en brindar un marco de análisis para orientar las opciones conscientes de los profesores y no la aplicación fija de un modelo técnico en cualquier circunstancia" (p. 30), lo que refuerza la idea de que la enseñanza debe ser flexible y contextualizada.

Davini (2008) y Lindo de Salas (2018) coinciden en que las prácticas de enseñanza son múltiples y sus teorías son diversas. Aunque en términos generales, la enseñanza se concibe de dos maneras: enseñanza como instrucción y enseñanza como guía. La primera implica que el maestro actúe como mediador, transmitiendo conocimiento o modelando una práctica. Aquí, los estudiantes aprenden observando al maestro, escuchando atentamente, imitando los movimientos y reflexionando sobre lo aprendido. Por otro lado, la enseñanza como guía sugiere que el rol del docente es servir como un andamiaje, facilitando que los estudiantes construyan nuevos conocimientos mediante una secuencia gradual de acciones. Este enfoque resalta la orientación sistemática del profesor, otorgando un papel clave a la actividad de los estudiantes.

Ellos participan activamente observando fenómenos, investigando, resolviendo problemas y empleando su creatividad. En el contexto de la danza, el maestro puede elegir entre ambos enfoques, dependiendo del objetivo de la lección: enseñar técnica mediante la instrucción, o bien fomentar la expresión personal y creatividad mediante la guía.

En la enseñanza de la danza, uno de los métodos más comunes es el mando directo, propio de la pedagogía tradicional, donde el docente mantiene una posición de autoridad y control sobre el proceso de aprendizaje. Este método de enseñanza es unidireccional, ya que el estudiante recibe instrucciones específicas del profesor. Sin embargo, algunos docentes combinan este método de mando directo con la exploración libre, permitiendo una mayor participación del estudiante. Este método mixto logra un equilibrio entre la dirección del docente y la autonomía del alumno, ofreciendo espacio para que los estudiantes experimenten y expresen su movimiento personal dentro de una estructura que guía el desarrollo de habilidades técnicas y artísticas. Así, el aprendizaje se enriquece, permitiendo que el maestro adapte su rol según el momento, el contexto y las necesidades del grupo.

En la práctica, los métodos de enseñanza no se limitan estrictamente a un único enfoque. Mas bien, suelen adoptar una orientación predominante que puede variar según el contexto. integrando elementos de otros enfoques a lo largo del proceso (Davini, 2008, p.30). Por lo tanto, la orientación de la enseñanza en la danza más que depender de un modelo rígido, puede entenderse como un proceso flexible y dinámico, donde el docente adapta distintas estrategias a lo largo del proceso formativo. La enseñanza no tiene por qué situarse en polos opuestos entre el mando directo y la exploración libre, sino que puede transitar de manera flexible entre ambos enfoques, ajustándose a las necesidades específicas del grupo y del contexto en cada momento. Esto permite que los docentes elijan entre una guía estructurada o una combinación de alternativas, promoviendo diversos tipos de aprendizaje y adaptándose creativamente a los cambios en el aula. Así, logran equilibrar una guía estructurada con la libertad que fomenta la exploración y el descubrimiento, haciendo que el aprendizaje sea relevante y significativo para cada estudiante.

Mariela Ferreira Urzúa (2009), al abordar los estilos de enseñanza en la pedagogía de la danza, utiliza las contribuciones de varios autores para ofrecer herramientas que permitan una descripción más precisa de los enfoques didácticos aplicables a la enseñanza de la danza. En su texto, Urzúa se apoya en investigaciones como la de Muska Mosston del año 2001, quien en *La enseñanza de la educación física: la reforma de los estilos de enseñanza* presenta el "Espectro

de Estilos de Enseñanza". Además, hace referencia al trabajo de Miguel Ángel Delgado Noguera del año 2004, en *Intervención Didáctica en Primaria*, así como a otras investigaciones que buscan desarrollar metodologías educativas que promuevan un aprendizaje integral del estudiante, con un enfoque particular en áreas como la expresión corporal, la educación física y el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales.

Con esta amplitud en mente, tomaremos la propuesta de la autora en su propia investigación - junto con todo lo que hemos trabajado en este sub eje- como como una posibilidad para situar estas conclusiones a la disciplina de la danza más directamente. Urzúa y Mosston proponen una división de estilos de enseñanza en dos grupos: convergentes y divergentes. En el primer grupo están los estilos más tradicionales de enseñanza o con participación controlada, entre ellos el mando directo en donde se encuentra la repetición y la imitación. Estas dos estrategias dentro de la danza las podemos encontrar directamente en la imitación kinética, aplicada durante las clases al momento de enseñar alguna frase de movimiento. La imitación kinética, además de replicar los movimientos observados, busca que los estudiantes capturen la intención y la energía de cada gesto, comprendiendo el sentido rítmico y espacial de la técnica, lo cual permite una ejecución más auténtica y expresiva.

Dentro de los estilos convergentes, también se incluye el descubrimiento guiado, que se basa en ofrecer ciertas consignas para explorar conceptos, formas de movimiento e ideas. Este enfoque se refleja en actividades de improvisación guiada, generalmente aplicadas en contextos experimentales, para desarrollar la interpretación y permitir que los estudiantes lleven los contenidos al movimiento. Por otro lado, los estilos divergentes incluyen la resolución de problemas, donde el estudiante investiga, descubre y evalúa soluciones a los problemas planteados. Este estilo de enseñanza es aplicable en tareas de creación y composición de diseños coreográficos o estudios de movimiento, ya sea grupales o individuales.

Urzúa (2009) señala:

La resolución de problemas; En este caso, es el estudiante por sí mismo quien debe encontrar la respuesta del problema que es planteado por el profesor. Se produce un proceso de investigación, de descubrimiento y de evaluación, que es conducido y ejecutado por el estudiante, con miras a solucionar la problemática planteada por el profesor para la clase. Se transfiere a todas las áreas del comportamiento: afectivo-social-cognitivo y por lo tanto condicionan las respuestas motoras. Puede darse este

estilo en tareas de creación y de composición de diseños coreográficos o estudios de movimiento, ya sea de grupo o individual. (p. 14)

Este eje enfatiza la importancia de adaptar las metodologías a las características y contextos específicos de los estudiantes, lo que permite un aprendizaje más significativo y personalizado. Al investigar cómo la diversificación de metodologías puede impactar la experiencia de los estudiantes, podemos explorar cómo la performatividad docente -entendida como la capacidad del docente para implementar y ajustar su enfoque pedagógico- puede afectar la motivación, la creatividad y el desarrollo técnico de los estudiantes. Además, este eje proporciona un marco para analizar cómo la elección de estrategias metodológicas influye en la dinámica del aula, la interacción entre estudiantes y docentes, y la construcción de un ambiente de aprendizaje inclusivo y colaborativo.

La diversidad metodológica también permite a los docentes responder a las distintas formas de aprender y a las diversas necesidades de los estudiantes, promoviendo la equidad en el aprendizaje y fomentando una mayor participación de todos los alumnos. Por lo tanto, este eje es fundamental para entender cómo las prácticas docentes variadas y contextualizadas pueden enriquecer la formación de los estudiantes de danza y contribuir a su desarrollo integral en el proceso educativo.

2.3). TEORIA Y EVOLUCIÓN DE LA PERFORMATIVIDAD.

La performatividad es un concepto que ha sido ampliamente debatido por diversos autores de distintas disciplinas y a lo largo de su historia, este concepto ha experimentado numerosos cambios semánticos. Esto nos menciona Tawny Andersen (2017) -académica de estudios de danza y performance que trabaja en el campo de la filosofía de la performance-, en uno de sus trabajos en donde realiza una historización y teorización del concepto de performatividad, mediante el análisis de los textos fundacionales de sus principales teóricos. Andersen (2017) argumenta que la performatividad al ser inherentemente antiesencialista no puede definirse en términos ontológicos. Así mismo, debido a su naturaleza polisémica y la amplitud de su

significado, que trasciende los límites del término en sí, hacen inviable limitarla a una respuesta definitiva o categórica (p.7).

Este punto propuesto por Andersen es coherente, ya que, dentro de su investigación y al buscar contenidos que nos orientaran sobre la performatividad, estamos enfrentados a que la performatividad es un concepto polisémico, y sus múltiples significados provienen de campos como la filosofía, estudios del performance y autores enfocados a estudiar la pragmática del lenguaje. Esta ampliación del “espectro de la performatividad”, junto con los significados elaborados en torno a ello, impulsan e incluso superan los límites de su definición original. Esta expansión del ámbito de la performatividad no solo ha resultado en una redefinición del concepto adaptada a los desafíos particulares de cada campo, sino que también ha provocado varios debates epistemológicos (Pineda, 2018).

Según Alejandra Marín Pineda (2018), esta exploración a través de las décadas “acerca de los diversos sentidos en los que algo puede considerarse “performativo” ha destacado las fronteras y las tensiones entre diferentes enfoques teóricos, que podrían ser categorizados gruesamente, en dos grandes grupos” (p. 21); aquellas que priorizan los aspectos funcionales del lenguaje, mientras que otras se centran en el análisis de las normas sociales incorporadas, y han establecido una conexión entre el concepto de performatividad y el de performance.

La conceptualización original-inicial-, de la performatividad, se encuentra dentro del primer grupo surgiendo en la segunda mitad del siglo XX, con la aparición de nuevos enfoques en el análisis del discurso- la propuesta del “giro lingüístico” en la filosofía- y especialmente tras la publicación de “Cómo hacer cosas con palabras” de John L. Austin, se ha atribuido al lenguaje capacidades que van más allá de la mera representación. Estas capacidades pueden resumirse en el concepto de performatividad, que se refiere a la habilidad del lenguaje para llevar a cabo acciones o generar realidades. Es crucial destacar que el término “realizativo” —según la perspectiva de Austin (1995)— deriva de “realizar”, el cual es el verbo comúnmente usado antes del sustantivo “acción”. Esto indica que emitir una expresión no es decir algo; implica realizar una acción específica.

Por ejemplo, “Juro solemnemente decir la verdad”, aquí no estamos informando acerca de algo; estamos realizando un acto. Para Austin, los enunciados realizativos también eran llamados “performativos”; lo realizativo era equivalente a lo performativo.

Particularmente, ahora se nos hace aún más clara esta definición “primigenia” de la performatividad, y que a pesar de surgir en un campo de conocimiento que nos puede ser ajeno

– como lo es la filosofía del lenguaje-, nos orienta acerca de que lo “performativo” está relacionado con la acción, con el hacer. Hay que mencionar que, en inglés el adjetivo performativo –performative- tiene origen en el verbo “to perform” que, aunque no tiene un equivalente en español, significa “realizar”, “hacer”, dando origen a “performance” que significa “ejecución” o “desempeño”.

Aunque esta definición fue la propuesta inicial para discutir sobre la performatividad, no consideramos que las otras definiciones y significados surgidos después o contemporáneos se comporten como otros significados de la performatividad aislados. Estos significados son paralelos a la definición primigenia de la performatividad porque, como nos menciona Pineda (2018), es tanto posible como necesario preservar las diferencias entre las dos perspectivas de la performatividad, sin que esto genere divisiones rígidas entre las disciplinas basadas en cada uno de estos enfoques (p.23).

2.3.1) LA PERFORMATIVIDAD Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO.

Como mencionamos anteriormente, una de las primeras formas iniciales de entender la performatividad, ha trascendido el ámbito original donde surgió el término —la filosofía del lenguaje— y ha influido en diversos enfoques teóricos, desde la retórica y los estudios literarios hasta los estudios culturales, poscoloniales, de la raza y del género. “En algunos de estos campos, la conexión estrecha entre la performatividad y el lenguaje se ha flexibilizado, dando lugar a teorías sobre cómo las prácticas pueden generar, mantener o desafiar realidades como la identidad y la subjetividad”. (Pineda,2018, p.22)

De alguna manera, Austin investigó a fondo cómo las palabras no solo describen, sino que también realizan acciones, a mismo tiempo, propuso mirar más allá de la mera descripción para reconocer que las palabras también tienen capacidad de acción. Posteriormente, otros autores aplicaron esta idea al individuo y al sujeto; Los autores proponen que el sujeto no es solo una colección de descripciones permanentes, también actúa frente a las cosas. No somos únicamente palabras o discursos, sino que también somos el resultado de cómo interactuamos con el mundo y sus componentes, como las estructuras de poder y los discursos sociales, entre otros.

Tanto Andersen como Pineda concuerdan y nos muestran las diversas discusiones acerca de los significados de la performatividad dentro de este grupo, autores como Judith Butler, Jacques

Derrida, Catherine Malabou, entre otros. Por la diversidad de discusiones sobre la semántica de performatividad de este campo, decidimos orbitar alrededor de la perspectiva de Butler sobre la performatividad que, a diferencia de Austin, considera que lo performático no tiene que ver solo con las palabras, y con respecto al lenguaje -el cual era un elemento crucial para la performatividad de Austin- ahora no es el actor principal que genera la performatividad, pasa a ser más bien un aspecto clave para construir en términos performativos al sujeto, pero este no es el único elemento por el que se rige, también hay otros aspectos involucrados los cuales veremos a continuación.

Judith Butler, es una de las autoras contemporáneas que más exhaustivamente se ha ocupado de la problematización del sujeto desde una perspectiva feminista-queer, antiesencialista y para la autora el sujeto no es una categoría cerrada y establecida por completo, sino que es un proceso de construcción continuo y abierto a constantes rearticulaciones. Desde la perspectiva de la autora, la performatividad conlleva un proceso en donde los sujetos se construyen “a partir de una repetición ritualizada de normas y la internalización repetida de dictados sociales” (Escardó, 2015, p.71). Cuando la autora se refiere a esta construcción de los sujetos, nos habla de que este es el efecto del proceso performativo, producto de las practicas que se repiten en las interacciones con otros en el tiempo (Sainz, 2017).

Yera Moreno Sainz (2017) dentro de un artículo en donde analiza el proceso de construcción en términos performativos nos menciona que, dentro de este proceso, existen aspectos claves como son la temporalidad, el lenguaje, entre otros, y resalta la relación del sujeto con su entorno social y su capacidad de actuar (p .308), siendo estos mismos elementos aquellos que juegan un papel relevante en el fenómeno de la subjetividad.

Es en la reiteración de las normas, es dentro del proceso performativo en el que repetimos, asumimos, interpretamos y actuamos las normas que nos van formando como sujetos, cuando tenemos la capacidad de acción para desplazar las mismas normas que nos han determinado y “delimitado” como sujetos. Estos mecanismos que operan en la construcción del sujeto —que es un proceso temporal— y su subjetividad implican que que el individuo sea legible cultural y socialmente, lo que nos permite ser reconocidos como tal (Sainz, 2017, p.310) . Este punto, también es crucial para nuestra investigación, ya que en ese sentido, lo que intentamos hacer es observar en que maneras los estudiantes perciben la subjetividad particular del docente al momento de enfrentarse con su práctica pedagógica a partir de lo formativo y afectivo-emocional; Y según los términos manejados en esta última parte del eje teórico, buscamos

ahondar en la inteligibilidad de las prácticas pedagógicas proporcionada por los estudiantes en el espacio formativo universitario.

Sainz concluye ciertas cosas a partir de lo formulado por la teoría de la autora norteamericana respecto a la construcción de los sujetos, las cuales son elementos importantes desde los cuales nos sostendremos para comprender las dinámicas a partir de las cuales se pueden originar las formas particulares que fundamentan el actuar de los docentes en su práctica pedagógica. La subjetividad es un proceso que es siempre social, ya que necesitamos a los otros para articularnos como sujetos, por lo tanto, el sujeto emerge siempre en sociedad y solo dentro del contexto social-normativo podemos articularnos como sujetos, en base a unas categorías y términos que son sociales y consensuados socialmente junto con el lenguaje. Recordemos que el lenguaje nos produce como sujetos, sin embargo, esto no significa que el sujeto quede determinado.

El docente al facilitar el proceso de aprendizaje, entregar recursos y ser el mediador entre el contenido y el estudiante desde su propia identidad profesional, de algún modo está moldeando una forma que tendrá el estudiante de aprender, forma la cual el estudiante puede apropiarse a través del tiempo pero que no es estática. Esta dinámica es conocida como la bidireccionalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual potencia la construcción de subjetividades en el espacio educativo, un proceso que -como señala Sainz- se enmarca en la performatividad y en la relación social entre los sujetos implicados.

La bidireccionalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendida como un intercambio activo y mutuo entre docente y estudiante, ha sido respaldada por diversos teóricos. Autores como Vygotsky, Freire, Piaget, Ausubel y otros sostienen que este proceso se enriquece cuando ambos participan e influyen en la construcción del conocimiento. Garrebaños y Díaz-Ajea (2020) definen la bidireccionalidad como un proceso interactivo donde tanto el facilitador como los estudiantes intercambian conocimientos y experiencias, promoviendo un aprendizaje activo y colaborativo que enriquece la comprensión mutua a través de la retroalimentación continua. Este enfoque permite una experiencia educativa más profunda y efectiva, donde el docente ajusta su enseñanza según las respuestas de los estudiantes, quienes, a su vez, participan activamente y asumen un rol protagónico en su propio aprendizaje.

Además, vinculando esta idea con lo que propone Sainz, podemos entender que, en el contexto educativo, ambos sujetos —docente y estudiante— construyen sus subjetividades en el acto de enseñar y aprender. En este sentido, el docente, al facilitar el aprendizaje, proporcionar recursos

y mediar entre el contenido y el estudiante desde su propia identidad profesional, está moldeando en cierta medida una forma de aprender que el estudiante puede apropiarse y desarrollar a lo largo del tiempo. Esta forma, sin embargo, no es estática, sino que evoluciona según las interacciones que ambos sostienen en el espacio educativo.

La bidireccionalidad, entonces, no solo fortalece el aprendizaje, sino que también potencia la construcción de subjetividades en el espacio educativo. Como sugiere Sainz (2017), este proceso se enmarca en la performatividad y en la relación social entre los sujetos implicados. La educación, al ser un acto social y recíproco, permite que docente y estudiante co-construyan sus identidades como sujetos de la educación, participando activamente en la creación de significado y conocimiento. Aquí, el docente no es únicamente transmisor de información, sino facilitador y mediador, cuyo rol profesional y subjetivo influye en cómo el estudiante asume y transforma el aprendizaje. Esta interacción demuestra que la subjetividad en la educación se moldea de forma bidireccional, creando una experiencia de aprendizaje enriquecida y en constante cambio.

Otra visión de la performatividad que nos puede complementar aún más lo planteado anteriormente es la que ofrece la Estética de lo Performativo de Erika Fischer-Lichte, elaborada por Marrero Fernández, San Martín Arévalo y Pérez Escalante (2021). Esta teórica alemana analiza cómo el acto performativo transforma las relaciones entre los actores, los espectadores y el espacio. Para Fischer-Lichte, la realización escénica es un proceso único que ocurre en el momento de la acción, en el que se produce una interacción entre el cuerpo de los intérpretes, el espacio, los objetos y el público. Este enfoque resalta que el arte no es un objeto pasivo, sino un proceso activo de co-creación.

Al aplicar esta noción al contexto educativo de la danza, la performatividad se refleja en la relación entre docente y estudiantes. El aula se convierte en un espacio de constante creación de significado, donde la interacción se construye a través de los cuerpos, gestos y emociones del docente. Así, la performatividad no es un proceso estático, sino transformador, permitiendo que tanto docentes como estudiantes reconfiguren sus subjetividades continuamente durante el proceso pedagógico. En el artículo mencionado, los autores destacan diversos elementos de la realización escénica, pero uno de los más relevantes para esta investigación es la co-presencia física entre actores y espectadores en la construcción de significados dentro del acto performativo (Marrero Fernández, San Martín Arévalo y Pérez Escalante, 2021, p. 8). Este concepto es un aspecto central de las artes performativas, donde se genera una relación única e

irrepetible entre los actores y el público debido a su coexistencia física en un mismo espacio y tiempo. Esta co-presencia no solo es la base de la experiencia performativa, sino que también activa procesos de interacción y comunicación que transforman a todos los participantes, y puede trasladarse al ámbito educativo, donde docente y estudiante co-crean sus subjetividades en el aula.

Para concluir, hemos decidido sostenernos en los conceptos fundamentales de la performatividad, tal como son planteados por Judith Butler, Lichte y otros autores, no solo para explicar el comportamiento o las acciones de los docentes, sino para entender cómo la performatividad se manifiesta como un proceso continuo y relacional. A través de este marco, buscamos un soporte para analizar cómo la identidad profesional del docente se proyecta -a la vez que se configura- en su práctica pedagógica a partir de la interacción constante con los estudiantes.

2.3.2) PERFORMATIVIDAD DOCENTE.

Igual que el concepto de performatividad se ha abordado y definido desde los diferentes campos de conocimiento, también trae consigo conceptos provenientes de saberes como la política educativa, que ve a la Performatividad como cultura institucional, y se refiere a la performatividad del docente como resultado de la actuación de los profesores ante las tecnologías políticas, como las nuevas formas de gestión empresarial en la educación y las prácticas que gestionan los resultados de los docentes (J. Navas y G. Casanova, 2013). Esta visión sobre la performatividad de la pedagogía abarca un aspecto importante donde el sujeto docente se desenvuelve, como lo es uno de los múltiples elementos que pueden estar insertos en su espacio pedagógico, y que de alguna forma también puede incidir sobre la construcción de su subjetividad mientras realiza su práctica pedagógica.

Esta definición de performatividad de los docentes, provienen del autor inglés Stephen J. Ball – el cual vino anteriormente dentro de nuestros antecedentes-; Y si bien Ball nos habla sólo desde la perspectiva de la política educativa, de todas maneras, podemos generar ciertas conexiones entre sus planteamientos, junto con los que provienen de las teorías de la performatividad acerca de la construcción de los sujetos. Para Ball, la subjetividad de los

docentes proviene de los procesos de interacción en los centros educacionales —respecto a las escuelas—, la identidad profesional de los docentes se ve afectada por mecanismos que miden la productividad y la calidad del rendimiento de sus profesionales, provocando cambios en su identidad profesional, en cuanto a otros y en sus propios valores.

Lo planteado anteriormente nos habla directamente de la subjetividad de Butler. El sujeto docente se articula bajo un contexto social normativo que lo ve solo como alguien que debe cumplir con ciertas premisas que dictan, supervisan y evalúan constantemente como debe realizar su práctica pedagógica.

A partir de esta idea, el autor nos explica que en cierto modo todas estas prácticas configuran a un docente performativo, un docente que presente una acción pedagógica de calidad, el “performance” del docente ante la mirada de las tecnologías educativas. Aquí podemos notar que la concepción que tiene el autor, acerca de la performatividad docente se aferra a este componente sustancial de lo performativo: la acción, el hacer, el “actuar” del docente en su práctica pedagógica. Este último punto apoya uno de nuestros planteamientos en la definición preliminar de la performatividad docente: la manera en que el docente construye su identidad a partir de su interacción con factores externos y la manifestación continua de prácticas y narrativas, tanto pedagógicas como personales dentro de un contexto determinado. Pudimos decodificar e interpretar -llevando la teoría de la performatividad y del sujeto al contexto de la pedagogía- una forma de ver a la performatividad en la docencia como la actuación en respuesta a factores extrínsecos que influyen en la formulación de la identidad profesional y en la práctica pedagógica. Haciendo el hincapié en que esta perspectiva sobre la P.D es uno de los varios sustentos teóricos los cuales aportaran para constituir nuestra propuesta acerca de la P.D, teniendo en cuenta que se trata de un concepto más bien emergente, por lo tanto, en nuestra investigación no buscamos llegar a una definición formal. Buscamos seguir nutriendo a esta idea en gestación que es la P.D mientras que hacemos una hipótesis preliminar del concepto en el contexto de la formación en danza – otro campo inexplorado-, tampoco es muy relevante y no pretendemos en estas primeras instancias de investigación juzgar tajantemente como bueno o malo el impacto que tiene la P.D en los estudiantes de la carrera de danza, lo importante es comprobar y evidenciar esa influencia, hacer ver que es posible, real y puede ser fundamentada.

A continuación, vamos a desarrollar un poco más en profundidad acerca del concepto de identidad profesional o identidad docente y como lo relacionamos con el concepto de

performatividad docente. Para ello, nos sostendremos de los conceptos trabajados en la investigación “Identidad profesional docente, reflexión y practica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores” de los académicos chilenos Carlos Vanegas Ortega y Adrian Jara, en donde los autores tienen como objetivo generar una perspectiva teórica de cómo se construye la identidad profesional docente de los profesores en formación y un modelo teórico a partir del análisis de diversa literatura perteneciente al campo de la pedagogía. Para poder entender lo que plantean los autores es importante entregar las definiciones acerca de los conceptos clave que mencionan los autores: Practicas pedagógicas- la cual para facilitar la lectura abreviaremos como PP-. identidad profesional docente, identización e identificación y reflexión pedagógica o procesos reflexivos.

Las PP son entendidas para los autores como el espacio formativo en donde los futuros docentes integran de manera progresiva la teoría y la práctica, en contextos reales, de forma contextualizada, distribuida y situada, y es dentro de las PP en donde los docentes formulan su identidad profesional, porque es en este espacio donde el individuo aplica sus creencias personales y teóricas en escenarios reales de enseñanza y aprendizaje (Ortega y Jara, 2019). En la investigación los autores sitúan esta construcción de la identidad docente en el contexto de profesores en formación inicial y que durante sus PP iniciales se permite desarrollar la identidad profesional docente “porque es un espacio curricular en el que se construyen comunidades, se comprende y elaboran relaciones con los demás y con el mundo, y además, se adquiere el sentido vivido de lo que se es” (Ortega y Jara , 2019, p. 121). Como mencionamos, los autores llevan esta influencia de la PP en la construcción de la identidad profesional docente a una instancia inicial, pero esta teoría es aplicable para los docentes en cualquier momento de su carrera profesional.

Algo que da sentido y construye el significado de las prácticas pedagógicas junto con la construcción de la identidad docente son los procesos reflexivos. Citando a otros autores en su Ortega y Jara (2019) entienden a la reflexión como un proceso que implica la interacción de factores cognitivos y afectivos, el cual facilita el cambio tanto en los individuos como en sus contextos. Estos procesos, se activan a partir de situaciones vividas, permitiendo el desarrollo de condiciones tanto subjetivas como objetivas. Esto se logra a través de la atención consciente a los pensamientos y acciones, una reflexión constante y cuidadosa sobre creencias o formas de conocimiento, y el cuestionamiento de aquellas suposiciones y prácticas que parecen naturalmente cómodas (p.119).

La reflexión posibilita repensar las prácticas docentes y transformarlas ya que amplía las relaciones entre los individuos, sus conocimientos y las culturas interiorizadas en estos mismos. Según Ortega y Jara (2019), el enfoque reflexivo ayuda a pensar en la formación de los profesores y en sus PP de una manera más amplia. Este enfoque no solo se centra en los contenidos y métodos pedagógicos, sino que también toma en cuenta los valores, las actitudes y las emociones de los docentes, su desarrollo profesional, la toma de decisiones, los dilemas éticos y la reflexión sobre sus propios puntos de vista. Ortega y Jara (2019) señalan que factores como el contexto y las formas de interacción juegan un papel importante en la reflexión pedagógica y, en consecuencia, en la generación del conocimiento pedagógico. Por ello, es esencial tener en cuenta tanto los aspectos individuales como los grupales durante los procesos de reflexión (p.121). Como mencionamos en los párrafos anteriores, es en la construcción de la identidad docente en donde las PP y los procesos reflexivos son elementos que actúan en este proceso desde diferentes intenciones y lo impulsan para hacerlo posible.

El artículo nos entrega una definición coherente de identidad docente que podemos traer a nuestra investigación junto con los otros conceptos que también serán recursos para el posterior análisis. Los autores afirman que la identidad docente surge de un proceso no lineal y que esta es en teoría:

“...la representación que el profesor en ejercicio o en formación desarrolla de sí mismo como profesor, se centra en los conocimientos, creencias, valores, actitudes, conductas, habilidades, objetivos y aspiraciones que se asigna como propios y que surgen en la interacción consigo mismo, las responsabilidades profesionales, los colegas y la escuela como institución social. “(Ortega y Jara, 2019, p.125).

Según Ortega y Jara (2019), la reflexión pedagógica y la construcción del conocimiento pedagógico se ven afectadas por factores como el contexto y las formas de interacción. Por lo tanto, es fundamental considerar tanto los aspectos individuales como los grupales en los procesos reflexivos. Por lo tanto, a partir de lo que nos entregan los autores podríamos confirmar que la relación de la identidad profesional docente con la práctica pedagógica y los procesos reflexivos es compleja pero interconectada, ya que cada uno influye y nutre a las demás durante el desarrollo y desempeño del docente. La identidad profesional docente implica tensiones entre el ámbito profesional y el ámbito personal que se provocan por situaciones interpelantes durante la práctica pedagógica, y estas tensiones son resueltas a través de los

diversos procesos de reflexión. Según otros autores que cita el artículo -Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau y Chevrier (2001)-, la identidad profesional del docente no se basa en seguir un modelo rígido, sino que surge a partir de la trayectoria que el individuo elige de manera autónoma entre diversas opciones posibles. Esta elección se fundamenta en procesos reflexivos que distinguen la identidad profesional de la identidad compartida socialmente (Ortega y Jara, 2019, p.123), y la construcción de una identidad docente lleva a lo que Gohier define como la identización, el cual es un proceso de individualización donde el sujeto decide qué elementos le son propios y le diferencian del resto. Por otro lado, está la identificación que se entiende como el sentido de pertenencia que caracteriza y asocia a un sujeto con un colectivo.

La propuesta teórica de los autores que tratan Ortega y Jara (2019) es valiosa para examinar la identidad profesional docente en el contexto de los procesos reflexivos durante la formación inicial, ya que ofrece un modelo que abarca tanto aspectos psicológicos como sociológicos. La interacción dialéctica y cuestionadora entre el docente, los estudiantes, colegas, la universidad y la escuela, impulsa el proceso dinámico de construcción de la identidad. Este proceso se manifiesta como una crisis que conduce a la alineación y reconstrucción de los factores internos y externos.

Tomando los conceptos del modelo teórico que sugieren los autores y llevando estos términos del campo de la pedagogía a vincularse con nuestra investigación, lo que buscamos es analizar cómo esta representación que los docentes han desarrollado de sí mismos en cuanto a sus competencias pedagógicas, conocimientos y sus dimensiones emocionales o sociales impactan en los estudiantes, como los estudiantes perciben desde su contexto de aprendizaje esta suma de factores que caracteriza la práctica pedagógica y enseñanza de los docentes, y también de alguna forma no tan exhaustiva -porque no es el objetivo principal de esta investigación-, observar esta interacción dialéctica que ocurre entre el docente, los estudiantes, y la institución.

2.3.3) ESPACIO PEDAGOGICO DESDE LA PERFORMATIVIDAD

Según McLaren (1995), los rituales escolares, como los actos de enseñanza, las interacciones entre docentes y estudiantes, y las normas de comportamiento, son actos performativos que influyen directamente en la configuración de las identidades de los participantes. Estos rituales están intrínsecamente conectados con las dinámicas diarias y sociales que ocurren dentro de las

instituciones educativas. Elementos como las normas de conducta, las interacciones profesor-estudiante y las prácticas pedagógicas no solo reflejan, sino que también moldean el funcionamiento de la institución, así como las relaciones de poder, autoridad y conocimiento que se negocian constantemente en su interior (p. 20). A partir de esta perspectiva, los rituales educativos pueden ser entendidos como actos performativos que generan efectos significativos en las relaciones, identidades y formas de enseñanza dentro del aula. Aunque McLaren no emplea explícitamente el término "performatividad", su noción de rituales escolares guarda una conexión conceptual con las prácticas reformativas, entendidas como procesos que transforman tanto a los individuos como a las estructuras en las que participan.

Por su parte, Fischer-Lichte, en su obra *Estética de lo Performativo*, también resalta la naturaleza transformadora de los actos performativos, aunque centrada en el ámbito escénico. Para ella, la performatividad en el teatro implica una interacción constante entre actores, espacio, objetos y público, permitiendo la co-creación de significados en tiempo real. Además, subraya el papel activo del espacio, el cual se transforma a través de las acciones performativas. En este sentido, tanto McLaren como Fischer-Lichte coinciden en que los actos performativos, ya sea en el aula o en el escenario, son dinámicos, transformadores y participativos. Estos actos permiten a los actores (docentes y estudiantes en el aula, o actores y público en el teatro) configurarse y redefinirse continuamente a través de las interacciones y significados que co-crean en el proceso.

En el marco de mi investigación, abordaré el concepto de ritual siguiendo la definición propuesta por Peter McLaren, quien describe los rituales como prácticas repetitivas que generan patrones de comportamiento y significado dentro de un contexto educativo. Estas acciones no se limitan a su ejecución literal, sino que poseen un significado simbólico que refleja valores, creencias y estructuras de poder presentes en las instituciones. Asimismo, los rituales tienen un impacto social, ya que contribuyen a la construcción de comunidades y refuerzan identidades colectivas e individuales. En este sentido, utilizaré esta definición del ritual como sustento para referirme a aquellas prácticas docentes y universitarias que, de forma explícita o implícita, revelan los sistemas de valores, significados y creencias institucionales que moldean las prácticas docentes y, a su vez, influyen en los estudiantes.

En el contexto educativo, esta noción se puede trasladar a la idea de que el aula, o la institución educativa en general (escuela, universidad, etc.), funciona como un espacio pedagógico en constante transformación y co-creación de significados entre docentes y estudiantes. La

relación entre las propuestas de McLaren y Fischer-Lichte radica en su visión compartida de la performatividad como un proceso de interacción dinámica, en el que las prácticas no solo afectan las identidades de los individuos, sino que también están profundamente vinculadas a las estructuras de poder y conocimiento dentro de ese espacio.

En el contexto de la formación en danza, podría considerarse que el espacio pedagógico funciona como un lugar dinámico y transformador. El aula de danza, al igual que el escenario, podría interpretarse como un espacio performativo donde los estudiantes no solo tendrían la oportunidad de adquirir habilidades técnicas, sino también de configurar sus identidades como artistas y pedagogos. Las interacciones entre docentes y estudiantes, los movimientos corporales y el uso del espacio podrían contribuir a un proceso continuo de co-creación de significados.

Asimismo, la performatividad del espacio pedagógico en danza podría implicar que tanto los contenidos técnicos como las relaciones entre los actores pedagógicos estén en constante transformación. Esto sugeriría la importancia de una pedagogía que no solo busque transmitir conocimiento, sino que también promueva la reflexión, la interacción y la creatividad, elementos que podrían considerarse esenciales para el desarrollo artístico y humano dentro de esta disciplina.

2.4) APRENDIZAJE Y EMOCIONES

El aprendizaje puede definirse -según Schunk (2012)- como un proceso dinámico que implica un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, resultado de la práctica o de diversas experiencias (p. 3). Este cambio no solo es fundamental para la adaptación y participación en la vida social, sino que también refleja una dimensión creativa en la que se integran aspectos personales, afectivos, cognitivos y de acción, permitiendo al individuo expresarse y transformarse activamente. En ese sentido, según Davini (2003) el aprendizaje puede entenderse como cualquier transformación o ajuste en las conductas previas de una persona, siempre que dicha transformación no sea consecuencia de procesos de maduración o cambios propios del desarrollo natural (p.33). Si bien Schunk (2012) nos dice que no existe una definición fija de aprendizaje aceptada por todo el mundo de la investigación,

este presenta tres criterios importantes: el aprendizaje implica un cambio en la conducta, el aprendizaje perdura a lo largo del tiempo y el aprendizaje ocurre por medio de la experiencia. A partir de esta perspectiva, las teorías del aprendizaje se convierten en herramientas esenciales para entender estos criterios y su funcionamiento en diferentes contextos. Estas teorías organizan los hallazgos de la investigación y ofrecen un marco interpretativo que conecta la práctica educativa con principios científicos. Además, Schunk (2012) resalta la relevancia de analizar no sólo cómo ocurre el aprendizaje, sino también los factores que lo moldean, como la motivación la transferencia, la autorregulación que “se refiere a los procesos que usan los aprendices para dirigir sistemáticamente sus pensamientos, sentimientos y acciones a la obtención de sus metas” (Schunk, 2012, p.400) entre otros elementos que enriquecen la experiencia de aprendizaje y la hacen más efectiva y significativa.

Considerando que esta es una investigación exploratoria, existen varias hipótesis sobre el impacto de la performatividad, y una de estas guardan relación con el vínculo del aprendizaje y las emociones, especialmente considerando el aporte de David Ausubel. Según Ausubel, el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se conectan con los conceptos previos del estudiante, lo que permite una integración duradera de la información. Para que este proceso sea efectivo, es fundamental que el contenido sea relevante y comprensible, lo cual se ve favorecido por la motivación emocional.

En esta misma línea, Zamira Cervantes Gil (2022) subraya la influencia crucial de las emociones en el aprendizaje significativo. Según Cervantes Gil, las emociones, al ser una parte integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, juegan un rol esencial en la creación de un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes se puedan sentir apoyados y motivados. Este entorno -idealmente seguro- facilita la integración de nuevos conocimientos, y la educación emocional, al ayudar a los estudiantes a gestionar mejor sus emociones, favorece que sean más receptivos al aprendizaje. De este modo, el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes no solo optimiza su capacidad para aprender, sino que también contribuye a su bienestar general.

Por lo tanto, la inteligencia emocional se presenta como una herramienta clave en el proceso educativo, ya que las emociones impactan de manera significativa en el aprendizaje. Se define como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar tanto nuestras emociones como las de los demás, lo que incide directamente en la capacidad de aprendizaje, la resolución de conflictos

y las relaciones interpersonales. Siguiendo el modelo de Daniel Goleman, la inteligencia emocional se articula en cuatro componentes fundamentales: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social y regulación de relaciones interpersonales. El desarrollo y la gestión de estas habilidades favorecen un aprendizaje más profundo y eficaz, ya que permiten a los estudiantes aplicar sus emociones de manera positiva en el contexto educativo.

Además, no solo los estudiantes se benefician de este enfoque. El desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes también es fundamental. Los maestros con alta conciencia emocional son más capaces de regular sus emociones, mejorar sus estrategias pedagógicas y fomentar relaciones interpersonales más efectivas en el aula. Esto les permite manejar conflictos de manera más asertiva, creando así un ambiente de aprendizaje positivo para todos. Por lo tanto, tanto la regulación emocional de los estudiantes como la de los docentes se convierte en una herramienta indispensable para alcanzar un aprendizaje significativo, no solo desde el punto de vista cognitivo.

Finalmente, es importante señalar que la relación entre motivación y emoción es de carácter bidireccional. En ocasiones, las emociones pueden representar motivos que impulsan determinadas acciones, pero también pueden reflejar los procesos de adaptación de cada individuo, proporcionando así una visión clara de su motivación. Por lo tanto, hablamos de un proceso dual, en el cual ambos factores juegan roles esenciales que se reflejan en el comportamiento humano, en la esfera cognitiva y en las decisiones (Schunk, 2012).

Considerando que esta investigación se inserta en el intento de aportar tanto a la educación en general como a la pedagogía desde la danza en particular, concebimos a esta última como una disciplina integral que trasciende la enseñanza técnica para articular dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. En este contexto, la diversidad metodológica en la enseñanza de la danza se entiende como un campo dinámico que permite la adaptación de enfoques pedagógicos a las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes, promoviendo aprendizajes significativos y transformadores. Esto nos lleva a reflexionar sobre cómo la manera en que se está presente y se interactúa en el espacio pedagógico -desde la teoría y evolución de la performatividad- contribuye a la construcción de una pedagogía dinámica, basada en la acción, y orientada a la formación de sujetos, tanto en el rol de docente como en el de estudiante.

Desde esta reflexión, resulta fundamental analizar cómo la performatividad y la construcción del sujeto se manifiestan en el contexto pedagógico. Estas interacciones, entendidas como prácticas reiterativas y sociales, permiten explorar cómo docentes y estudiantes co-construyen significados y subjetividades a través de su "modo de estar" y de interactuar en el aula. En este sentido, la performatividad docente se posiciona como un eje central, ya que no solo abarca las acciones pedagógicas visibles, sino también cómo estas se entrelazan con la identidad profesional del docente y su capacidad para transformar el espacio educativo.

Finalmente, consideraremos el espacio pedagógico desde la performatividad como un lugar de co-creación, en el que las interacciones generan vínculos significativos, y al integrar el análisis del aprendizaje y las emociones, podremos entender a estas últimas como elementos esenciales que atraviesan y transforman el proceso educativo. Así, estos conceptos, en conjunto, configuran el marco desde el cual analizamos el vínculo entre la performatividad, el aprendizaje y las emociones en el contexto de la enseñanza universitaria de la danza.

3) MARCO METODOLÓGICO.

3.1) PARADIGMA

En la realización de esta investigación se pretende realizar un estudio desde un paradigma fenomenológico, siguiendo lo planteado por Ballestín y Fábregues (2018), donde el objetivo no es tanto encontrar causas o explicaciones universales y objetivas de los fenómenos sociales, sino más bien centrarse en la comprensión e interpretación de dichos fenómenos. (p.24). La investigación se sostiene del paradigma fenomenológico también porque incluye la perspectiva de los sujetos como el centro de la indagación, e intenta encontrar a lo que Lévano (2007) menciona como “el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupal) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno” (p.73).

A partir de la experiencia de los estudiantes, buscamos comprender a la P.D como fenómeno educativo que se hace presente en el contexto de formación universitaria y como este es parte de la experiencia educativa de los estudiantes. Buscamos relevar y nos interesamos por conocer la manera en que los estudiantes experimentan la P.D por parte de sus profesores en la carrera de danza, y de alguna forma, intentar precisar aún más la dimensión pedagógica de la P.D en la formación dancística, para comprender un poco más la esencia de la P.D a partir de cómo lo interpretan los estudiantes a nivel formativo y afectivo.

3.2) ENFOQUE

La investigación es de carácter cualitativo, ya que la investigación pone énfasis en estudiar un fenómeno social en un entorno donde se produce, por una parte, se busca analizar como se forma la estructura fundamental de la experiencia – la P.D -, como la experimentan, sienten y expresan los estudiantes. Al direccionar la investigación para conocer la cualidad de la P.D como fenómeno social y educativo, podemos adquirir una comprensión detallada de los significados y percepciones de la situación tal como las experimentan e interpretan las personas de 3ro y 5to año de la carrera de danza. Cabe mencionar que uno de nuestros objetivos específicos está enfocado en finalmente interpretar en función de lo afectivo y lo formativo esta experiencia que tienen los estudiantes con la P.D, para poder entregar conclusiones acerca de

esta temática desafiante de investigar que nos aporte material para ampliar las perspectivas que ya existen acerca de la P.D, más que entregar una respuesta definitiva e inflexible.

Con respecto a los aspectos técnicos del enfoque cualitativo, la investigación posee ciertas características propias de este mismo: la investigación es más “de una lógica y un proceso inductivo” (Hernández et al, 2014, p.8), explora acerca de la P.D en la danza, describe y genera teoría acerca de la P.D, también genera conclusiones respecto a la temática y el proceso resulta ser más flexible nutriéndose de las respuestas de los participantes y las teorías bases de nuestro marco teórico por el cual interpretaremos este fenómeno.

3.3) DISEÑO

Tomándonos de lo desarrollado en los párrafos anteriores, en relación con que uno de nuestros objetivos específicos es interpretar la experiencia de los estudiantes con la P.D. para aportar conclusiones que amplíen las perspectivas existentes sobre el tema, más que ofrecer una respuesta definitiva, podemos decir que el diseño investigativo más adecuado es el exploratorio.

Según Hernández, Fernández, y Baptista, (2014), el objetivo del diseño exploratorio es explorar un tema o un problema de investigación que ha sido poco estudiado, es decir, cuando la revisión de la literatura muestra que solo existen enfoques no investigados o ideas que apenas están relacionadas con el problema en cuestión (p.91). Lo anterior se hace coherente con nuestra investigación, ya que al momento de indagar e introducirnos en el campo de la performatividad, al analizar nuestros antecedentes no pudimos encontrar una dimensión de la performatividad que se enfocara enteramente en la pedagogía de la danza , o que visualice a la performatividad de los docentes como un suceso educativo que involucra a los dos sujetos – el docente y el estudiante-, que involucra diferentes elementos intrínsecos como la identidad profesional del docente o extrínsecos como la institucionalidad, o sea, busca lo que nos mencionan los autores de que el diseño exploratorio busca investigar temas y áreas de perspectivas nuevas o ampliando aquellas que existen, como lo es la teoría de la performatividad.

Con respecto al propósito de este diseño en nuestra investigación y relacionándolo con lo que plantea Hernández et al (2014) , este diseño es útil para poder familiarizarnos con el fenómeno de la P.D que si bien hemos intentado darle forma a través de nuestro Marco Teórico, plantear como este se comportaría en el espacio educativo y como puede relacionarse con los sujetos -

docente y estudiante-, estos planteamientos siguen siendo hipotéticos, y como pudimos concluir a partir de nuestros antecedentes, el territorio de la P.D a modo general y situada en la disciplina de la danza, son relativamente desconocidos. Por lo tanto, este diseño nos permitirá recopilar información con la posibilidad de llevar a cabo una investigación más exhaustiva respecto a contexto particular, indagar nuevos problemas, identificar conceptos o variables potencialmente útiles, establecer prioridades para investigaciones futuras o proponer afirmaciones y postulados. No buscamos extrapolar nuestra hipótesis y formulación propia de la P.D a toda la población, dirigimos la investigación hacia una comprensión e interpretación que enriquezca el trabajo.

3.4) DESCRIPCIÓN DE PARTICIPANTES

Los participantes de esta investigación son los estudiantes de 3ero y 5to año de la carrera de danza en la Universidad Academia Humanismo Cristiano. Esta selección de los participantes está orientada por la característica de las investigaciones cualitativas de optar por un muestreo no probabilístico, estratégico o de conveniencia, el cual es motivada teóricamente por nuestra pregunta de la investigación y por nuestro tema de investigación sustentado teóricamente a lo largo de la investigación. Tomamos a los estudiantes como nuestros principales participantes por diversos motivos; las perspectivas de los estudiantes son la muestra principal a analizar, son lo que sustenta esta indagación. Además, el interactuar directamente con los estudiantes permite el familiarizarse con el problema de investigación “para deducir qué aspectos (variables, hipótesis, etc.) requieren un análisis detallado en indagaciones posteriores” (Bellastin y Fabregues, 2018, pág. 44).

Cabe mencionar, que se tomó la decisión de elegir a estudiantes de tercero y quinto año de la carrera de danza porque es un tipo de población que posee una capacidad de reflexión y perspectiva crítica más desarrollada respecto a sus procesos formativos particulares.

3.5) TÉCNICA DE RECOPIACION DE DATOS

La técnica de recopilación de datos que consideramos más pertinente para la investigación es la entrevista cualitativa de tipo semiestructurada. Dentro de la investigación social, la entrevista “consiste en un intercambio oral entre dos personas o más, con el propósito de conseguir una

mayor comprensión del objeto de estudio, desde la perspectiva del entrevistado o los entrevistados” (Ballestín y Fábregues, 2018, p.126). Esta característica fundamental se ajusta al enfoque de nuestra investigación, que se centra en explorar las perspectivas de los estudiantes de 3º y 5º año sobre cómo la performatividad de sus docentes influye en su experiencia afectiva y de aprendizaje durante el contacto pedagógico que tienen los docentes con los estudiantes dentro de su proceso formativo en la institución.

Ballestín y Fábregues (2018) destacan que, a través de la entrevista, es posible describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables, como sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos ocurridos en el pasado (p.128). Este enfoque se alinea con nuestros objetivos específicos y con el carácter exploratorio de nuestra investigación, orientada a indagar en un fenómeno de naturaleza interna y poco observable, es decir, un aspecto poco explorado en el ámbito investigativo: las experiencias de estudiantes universitarios de una carrera artística.

Por lo tanto, al emplear esta entrevista cualitativa, se obtendrá información rica y contextualizada desde la perspectiva de las y los entrevistados, lo cual nos permitirá comprender en profundidad la realidad social de las y los participantes, junto con su visión particular de la situación.

Como se mencionó anteriormente, utilizaremos la entrevista semiestructurada como la técnica cualitativa principal en nuestra investigación. Como mencionan Ballestín y Fábregues (2018), este tipo de entrevista requiere un cierto grado de estructuración y tiene un objetivo específico, lo que implica la adopción de roles determinados para la situación de entrevista. En este contexto, se establece una relación asimétrica, donde el investigador mantiene el control de la interacción, aunque de manera casi imperceptible (p.127). Aunque se elabora un guion de preguntas o temas a tratar, lo que permite anticipar la información que se desea obtener, también se incluyen cuestiones más abiertas y se permite modificar la secuencia de las preguntas según la dinámica que surja durante la entrevista (p.134).

Este enfoque flexible y dirigido asegura que podamos profundizar en las experiencias de las y los entrevistados mientras se mantiene un marco estructurado que guía la conversación. La entrevista semiestructurada permite al entrevistador identificar y aclarar ambigüedades en los temas tratados, así como formular preguntas pertinentes y solicitar aclaraciones cuando sea necesario. Además, el entrevistador tiene la libertad de profundizar en aspectos relevantes y

adaptar el estilo de la conversación, lo que enriquece la calidad de los datos obtenidos y promueve una comunicación clara y efectiva.

3.6) UNIDAD Y MÉTODO DE ANALISIS

La unidad de análisis serán las respuestas que nos den los participantes a partir de preguntas asociadas con conceptos clave de la investigación que permitirán conocer gradualmente el cómo los estudiantes perciben las acciones que realizan los profesores que se manifiesta en la relación de estos dos sujetos, en el contexto de un proceso enseñanza-aprendizaje.

Como método de análisis, utilizaremos el análisis de contenido, ya que, así como menciona Ballestín y Fábregues (2018):

Desde una perspectiva eminentemente cualitativa, el análisis del contenido no es ni más ni menos que la tarea de categorización y de codificación de la información que hemos presentado más arriba. En un sentido amplio y no restrictivo, incluye cualquier estrategia analítica destinada a interpretar el contenido de toda clase de documentos y, más concretamente (a pesar de que no exclusivamente), de documentos escritos. (p.209)

Lo anterior se alinea con nuestra investigación ya que, al generar categorías a partir de los conceptos claves encontrados en las entrevistas, formamos ciertos códigos por los cuales leer el contenido que se obtiene, de una forma más concreta y que no solo se quede en lo abstracto. Debido a que el tema de investigación trata acerca de algo subjetivo como lo son las percepciones de los estudiantes acerca de un fenómeno en su contexto educativo.

3.7) INSTRUMENTO

El instrumento consiste en una entrevista semiestructurada realizada a cinco estudiantes de la carrera de danza del año 2024 – tres que cursan el 3er año y dos que cursan 5to año de carrera-, y al ser semiestructurada no contempla un rango de duración fijo, sin embargo, el tiempo

promedio de duración que se obtuvo al momento de realizar el trabajo de campo va desde los 20 minutos a 40 minutos de duración. Dentro de la dinámica de la entrevista ocurren diferentes momentos; en primera instancia hacemos que las y los entrevistados se presenten -con su nombre, año y mención- para posteriormente explicarles lo que realizaremos en la entrevista.

La entrevista cuenta con un guion de once preguntas base que orientan la conversación, y las preguntas están basadas en nuestros objetivos específicos -que mencionaremos mas adelante- y organizadas en cuatro niveles de profundidad, desde un enfoque general hacia uno más específico; en el primer nivel, “Relación Docente-Estudiante”, se busca conocer cómo perciben los estudiantes su relación con los docentes y las dinámicas que se generan. El segundo nivel, “Cualidad de las Acciones Educativas”, explora las prácticas docentes vividas en el proceso formativo. En el tercer nivel, “Acciones Docentes según los Estudiantes”, se indagan los elementos específicos de las interacciones en clase, como gestos, lenguaje corporal y dinámicas. Finalmente, el cuarto nivel, “Percepciones y Reflexiones Personales”, se enfoca en cómo los estudiantes perciben y reflexionan sobre las acciones docentes, tanto de forma individual como colectiva.

Como mencionamos en el párrafo anterior todas las preguntas de la entrevista se sostienen de los cuatro niveles de profundidad mencionados anteriormente y han sido formuladas a partir de lo planteado en nuestros tres objetivos específicos; Identificar los elementos performáticos que los estudiantes detectan en la práctica pedagógica de sus docentes, Analizar desde el punto de vista de los estudiantes los elementos performáticos que correspondan al componente afectivo y académico, e Interpretar en función de lo afectivo y formativo el impacto que tiene sobre los estudiantes la performatividad de los docentes.

A continuación, presentaremos formato de nuestro instrumento para la investigación.

- 1) Durante tu tiempo en la carrera ¿Cómo describirías, en general, la forma de ser de tus profesores? (manera en que realiza una clase, como se dirige a los estudiantes o al grupo curso, lenguaje corporal, entre otros).
- 2) Con respecto a la pregunta anterior, ¿Qué elementos consideras fundamentales para que se construya la relación docente-estudiante?
- 3) ¿Qué hace que una persona se conciba docente y otra, como estudiante en tu carrera?

- 4) En comparación con otros espacios formativos a los que has asistido (colegios, academias, institutos, etc.) o en cualquier ámbito de formación en danza, ¿qué características crees que distinguen la relación entre profesores y estudiantes en esta institución?
- 5) ¿Qué acciones por parte de los docentes (dinámicas, formas de hablar, trato con el grupo, entre otros) te ayudan generar un genuino vínculo con tus profesores/as?
- 6) ¿Qué prácticas, gestos o comportamientos de los docentes fomentan una mejor vinculación contigo en tu proceso de aprendizaje? ¿Cuáles son las características de esta mayor vinculación?
- 7) ¿Qué prácticas, gestos o comportamientos de los docentes impiden que te vincules con tu proceso de aprendizaje? ¿Cuáles son las características de este distanciamiento?
- 8) ¿Consideras tú que lo afectivo interviene o no en tu aprendizaje? ¿Por qué?
- 9) ¿Qué prácticas o actitudes docentes sientes que realmente favorecen tu proceso de aprendizaje más allá de lo afectivo (comprender mejor el contenido, mantener tu atención, te motivan o te invitan a participar más activamente en clases) ¿Por qué?
- 10) ¿Crees que existen prácticas docentes que favorecen el aprendizaje de tus compañeros que son distintas a las que tú prefieres? ¿Podrías describir esas prácticas?
- 11) ¿Te gustaría agregar algo más?

4) ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de los resultados de la investigación se desprende desde las categorías iniciales, las cuales surgen desde los conceptos claves que han sido tratados en los estudios de la performatividad planteados en nuestro Marco Teórico, y utilizándose de entrada debido a que tanto el enfoque de la investigación como la entrevista están diseñadas para indagar en las acciones del docente en su rol performativo y en cómo estas son percibidas e interpretadas por los estudiantes.

A sí mismo, los resultados son examinados a la luz de la teoría sobre la identidad docente, elementos clave dentro del aprendizaje y la influencia de las emociones en este mismo. Esto permite no solo identificar los elementos o acciones performativas que los estudiantes perciben en la práctica pedagógica de sus docentes, sino también interpretar cómo estos elementos afectan tanto el ámbito afectivo como la formación profesional de los estudiantes de la carrera de danza.

De manera complementaria, la organización de nuestro análisis sigue un enfoque progresivo: partimos de las categorías con mayor contenido y desarrollo en relación con nuestro modelo teórico, avanzando hacia aquellas que, según las respuestas de los estudiantes, no fueron abordadas con tanta profundidad. Este orden busca establecer un hilo conductor que permita interpretar los hallazgos desde lo más general y significativo hacia lo más específico y menos explorado.

4.1) PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1.1) ACCIONES DEL DOCENTE

A continuación, se presentan los resultados derivados del análisis de los datos recopilados a través de las entrevistas. Estos datos fueron organizados conforme a códigos categoriales los cuales se basan inicialmente en los objetivos específicos y conceptos abordados en el marco teórico. Se utilizó como primera estrategia de organización y categorización las características asociadas al concepto de performatividad entendiendo estas como las acciones que lleva a cabo

el docente en su rol performativo y en cómo estas son percibidas e interpretadas por los estudiantes.

A sí mismo, los resultados son examinados a la luz de la teoría sobre la identidad docente, elementos clave dentro del aprendizaje y la influencia de las emociones en este mismo. Esto permite no solo identificar los elementos o acciones performativas que los estudiantes perciben en la práctica pedagógica de sus docentes, sino también interpretar cómo estos elementos afectan tanto el ámbito afectivo como la formación profesional de los estudiantes de la carrera de danza.

4.1.1.1) ACCIONES QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE

Dentro del análisis una de las primeras categorías es la de “Acciones”, que, según los autores trabajados dentro de nuestro Marco Teórico, hace referencia a todo lo relacionado con las prácticas que realizan los individuos al interactuar con el mundo y sus componentes. Estas acciones incluyen prácticas concretas, repetidas y significativas, comportamientos determinados y específicos (a nivel corporal, expresiones, uso del lenguaje, gestos, entre otros) que están moldeados por normas, dictados sociales o estructuras culturales.

En el contexto de esta investigación, las acciones se entienden como los actos realizados por el docente durante su práctica pedagógica. Estas poseen un carácter performativo, ya que están cargadas de significados que responden a la particularidad de su identidad docente, su rol profesional, junto con las características del espacio pedagógico o institución en donde se sitúa. El análisis de estas acciones permitirá identificar cómo el docente emplea su cuerpo, sus recursos expresivos y sus decisiones pedagógicas para generar vínculos, facilitar aprendizajes y proyectar su identidad profesional en su quehacer dentro del aula.

a) Retroalimentación verbal dentro del aula:

La retroalimentación verbal es una acción docente que los estudiantes consideran clave para su aprendizaje. Este tipo de retroalimentación se materializa a través de las palabras, el diálogo y el habla, permitiendo al docente comunicarle de manera directa a los estudiantes lo que observa. Para los cinco entrevistados, este tipo de retroalimentación es fundamental, ya que les proporciona comentarios claros y específicos sobre su desempeño. Sin embargo, la mayoría de

ellos subrayan la importancia de que esta retroalimentación sea oportuna, es decir, que se lleve a cabo durante el desarrollo de la clase en lugar de después de finalizar un proceso. Según sus relatos, nos afirman que este enfoque les facilita integrar los comentarios en tiempo real, reforzando su aprendizaje y evidenciando el compromiso del docente con su proceso formativo.

Desde la perspectiva de la performatividad, estas acciones verbales no solo podrían reflejar la identidad docente, ya que cada profesor imprime su particularidad en la forma en que entrega la retroalimentación, sino que también podrían influir en el desarrollo del auto concepto de los estudiantes. El auto concepto, como lo desarrolla Schunk (2012), es entendido como el conjunto de autopercepciones que las personas forman a partir de sus experiencias y la interpretación del ambiente, y este se ve influenciado por los reforzamientos y evaluaciones de figuras significativas, como los docentes. Este concepto es multidimensional, abarcando elementos como la confianza, la autoestima y la percepción de las propias capacidades (Schunk, 2012). En este sentido, los estudiantes que confían en sus habilidades y se sienten valorados suelen mostrar un mayor interés y motivación hacia el aprendizaje (Schunk, 2012), lo que subraya la importancia de la retroalimentación verbal para potenciar estas dimensiones.

Desde el marco de la performatividad, como lo plantea Butler, esta acción docente implica una repetición ritualizada y una internalización repetida de lo que declara en ese momento el docente (Escardó, 2015). Aplicada al contexto educativo de la danza, la performatividad se refleja en la relación entre docentes y estudiantes, donde el aula se convierte en un espacio de constante creación de significado. Esta creación se construye a través de los cuerpos, gestos, emociones y, especialmente, del lenguaje del docente, cuyo impacto reside en la reiteración de prácticas que contribuyen a la construcción del sujeto (Sainz, 2017). En este caso, las prácticas repetidas, como la retroalimentación verbal, no solo tienen la capacidad de influir en el auto concepto de los estudiantes, sino también en su motivación, facilitando la autorregulación y optimizando los procesos cognitivos.

En este punto, se puede argumentar que la retroalimentación verbal en el aula no solo constituye un instrumento de comunicación pedagógica, sino también una acción performativa que influye profundamente en la identidad y el auto concepto de los estudiantes. Al ser una práctica reiterada, la retroalimentación verbal se convierte en un “ritual” dentro de la dinámica del aula, cuya repetición no solo favorece el aprendizaje técnico, sino también el desarrollo de la confianza, la autoestima y la motivación hacia el aprendizaje.

En este contexto, la retroalimentación verbal actúa como un espacio performativo, donde el docente, a través de sus palabras, genera constantemente significados que impactan las acciones, emociones y reacciones de los estudiantes. Desde la perspectiva de la performatividad, la retroalimentación verbal va más allá de la mera transmisión de información, ya que contribuye activamente a la construcción de la identidad del estudiante al influir en sus percepciones sobre sus capacidades.

Así, el cruce entre las observaciones y la teoría sugiere que la retroalimentación verbal no solo se configura como un mecanismo de corrección, sino como una herramienta estratégica que impacta en el auto concepto y la motivación del estudiante, favoreciendo además la autorregulación de su aprendizaje. Por lo tanto, podríamos decir que la reiteración de estas prácticas performativas contribuye al desarrollo integral del estudiante, no solo en términos de sus habilidades técnicas, sino también en su crecimiento personal y académico

b) Retroalimentación física y presencialmente involucrada:

Otro tipo de retroalimentación que algunos estudiantes, especialmente de quinto año, consideran beneficiosa implica una interacción más directa y cercana por parte del docente. Este tipo de interacción incluye el contacto físico respetuoso y la presencia del docente dentro del espacio físico inmediato del estudiante, al que algunos se refieren como su “metro cuadrado”. Los estudiantes definen el contacto físico "respetuoso" como aquel que respeta la integridad corporal, toma en cuenta la comodidad y los límites personales, y se realiza desde un lugar de cuidado y sensibilidad.

Según los estudiantes, estas aproximaciones buscan guiar de manera práctica y directa al estudiante en la corrección o los ajustes técnicos más precisos, una comprensión más profunda de conceptos y sensaciones, además de reforzar el compromiso mutuo dentro del aula y fortalecer la conexión personal con el docente. Esta percepción se alinea con el concepto de co-presencia física que hemos desarrollado a partir de los trabajos de Marrero, et al. (2021), y que al situarlos en este contexto formativo nos hace ver cómo las interacciones en un espacio compartido no solo generan correcciones técnicas, sino también significados compartidos, transformando la experiencia pedagógica.

Desde el marco de la diversidad metodológica en la enseñanza de la danza, (Lindo de Salas, 2018), este tipo de retroalimentación se adapta tanto a enfoques convergentes como divergentes. Por ejemplo, en el contexto de la imitación kinética (estilo convergente), la

cercanía del docente asegura que los estudiantes capten no solo el movimiento, sino también la intención y energía del gesto. Asimismo, en el descubrimiento guiado (estilo divergente), la interacción cercana facilita que los estudiantes exploren sus capacidades y comprendan mejor las consignas dadas, pero de una manera mucho más autónoma corporalmente.

Por otro lado, la proximidad inmediata del docente actúa como un recurso que conecta el método de enseñanza con las necesidades particulares del grupo, enriqueciendo el aprendizaje al personalizar las estrategias pedagógicas. Además, esta interacción puede fortalecer la performatividad docente, ya que el docente ajusta y proyecta su identidad profesional en función de las respuestas y necesidades específicas de los estudiantes.

Podríamos decir también que la retroalimentación física y presencialmente involucrada no solo impacta en el plano técnico, sino que también fortalece el vínculo afectivo y el compromiso en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes destacan cómo la cercanía del docente hace que las correcciones sean más personalizadas, significativas y efectivas, en comparación con las indicaciones impartidas desde la distancia como una instrucción entregada desde un punto lejano de la sala. Esto se alinea con el concepto de bidireccionalidad en la enseñanza, según el cual docente y estudiante co-construyen subjetividades y se influyen mutuamente, generando una dinámica de aprendizaje más enriquecedora

Además, desde el marco teórico, la dimensión afectiva y valórica planteada por Urzúa (2009) resalta la importancia de integrar aspectos emocionales, sociales y técnicos en el aprendizaje de la danza. En este contexto, las emociones juegan un papel fundamental, ya que los estudiantes perciben que las correcciones cercanas no solo impactan en su desarrollo técnico, sino también en su motivación, autoestima y capacidad para conectar con su aprendizaje de forma integral. La interacción cercana facilita un ambiente pedagógico en el que lo afectivo refuerza la confianza, lo social fomenta el compromiso mutuo, y lo técnico permite un avance significativo en las habilidades específicas del estudiante.

En síntesis, la retroalimentación física y presencialmente involucrada no solo contribuye al desarrollo técnico de los estudiantes, sino que también fortalece el vínculo afectivo y el compromiso pedagógico. Desde los relatos estudiantiles, emerge como una práctica significativa y enriquecedora; y desde el marco teórico, se justifica como una interacción que potencia la co-presencia física, la dimensión afectiva y valórica, y la performatividad docente. Este enfoque demuestra cómo la interacción cercana del docente puede transformar el proceso

de enseñanza-aprendizaje en la danza, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes en el ámbito técnico, afectivo y creativo.

c) Señales de motivación en el aula:

Varias entrevistas mencionaron las señales de motivación como acciones que favorecen el aprendizaje. Estas incluyen expresiones verbales como '¡Eso!' o '¡Así es!', emitidas con energía y entusiasmo, así como gestos que demuestran atención directa hacia el estudiante. Estas señales no solo motivan, sino que también refuerzan la presencia activa del docente en el aula. Generando un ambiente que los participantes describen como emocionalmente positivo y fortalecedor de la dinámica de aprendizaje.

Desde la perspectiva de la performatividad docente, estas acciones se enmarcan en la capacidad del docente para proyectar su identidad y generar significados compartidos en el espacio pedagógico, como señala Fischer-Lichte, al enfatizar cómo el cuerpo y las emociones co-construyen -en este caso- el acto educativo (Marrero, et al., 2021). En el plano emocional, estas señales impactan positivamente en el auto concepto y la motivación intrínseca del estudiante. Según Schunk (2012), respuestas emocionales afirmativas, como un tono de voz energético o un gesto motivador, refuerzan la confianza y fomentan la autorregulación del aprendizaje. Esto resuena con la dimensión afectiva y valórica planteada por Urzúa, que destaca la importancia de integrar aspectos emocionales en la enseñanza de la danza para enriquecer la experiencia formativa.

d) Refuerzos positivos y reconocimiento de fortalezas:

Otro aspecto señalado por los estudiantes es el valor de los refuerzos positivos. Frases como 'Lo haces bien' o 'Esto está correcto' son percibidas como esenciales para generar confianza y motivación. Además, los estudiantes subrayan la importancia de que las correcciones no solo identifiquen áreas de mejora, sino que también reconozcan sus fortalezas, lo que les permite tener una visión más completa de su desempeño y fomenta un compromiso más consciente con su proceso de aprendizaje.

Los refuerzos positivos no solo sirven para aumentar la motivación de los estudiantes, sino que, desde el marco de la performatividad docente, son acciones performativas que impactan directamente en cómo los estudiantes experimentan su propio aprendizaje y en cómo se perciben emocionalmente dentro del aula. Estas expresiones y gestos afirmativos son tanto

acciones corporales como verbales que refuerzan la conexión emocional entre docente y estudiante, contribuyendo a la creación de un espacio compartido de significados. En este contexto, el docente no se limita a transmitir contenido técnico; a través de sus acciones performativas, como los refuerzos positivos, co-crea una realidad emocional en la que los estudiantes se sienten reconocidos y valorados en su proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, los refuerzos positivos actúan como catalizadores para establecer relaciones de confianza y reconocimiento. Estas acciones van más allá de un simple intercambio verbal o técnico, ya que implican un impacto emocional y corporal en los estudiantes. Al validar los esfuerzos del estudiante, el docente le otorga significado a su participación, reconociendo su presencia y valor individual. Este reconocimiento genera un ambiente emocionalmente seguro, donde el estudiante puede experimentar emociones como la autoconfianza, la seguridad y el entusiasmo, aspectos fundamentales para su desarrollo y aprendizaje.

En términos de cómo la performatividad impacta el aprendizaje y la motivación emocional, los refuerzos no solo permiten que los estudiantes vean sus fortalezas, sino que también facilitan un ambiente emocionalmente seguro. Como menciona Schunk (2012), el uso de un tono de voz enérgico y gestos afirmativos refuerzan la autoconfianza y motivan intrínsecamente a los estudiantes. Este tipo de retroalimentación activa procesos de autorregulación en los estudiantes, quienes internalizan que son capaces de mejorar y avanzar en su aprendizaje, y que tienen el control emocional sobre su progreso.

Desde el punto de vista de la dimensión afectiva de la enseñanza, como lo señala Urzúa (2009), los refuerzos positivos también permiten que los estudiantes fortalezcan su auto concepto y su sentido de pertenencia en el proceso educativo. Esto no solo favorece el aprendizaje técnico, sino que también crea un espacio para que los estudiantes se reconozcan emocionalmente como capaces y competentes. En este marco, la performatividad del docente, al reconocer y reforzar las fortalezas del estudiante, no solo influye en los resultados técnicos del aprendizaje, sino que moldea el sentido emocional que los estudiantes tienen de sí mismos y de su proceso educativo. De este modo, el docente, a través de sus acciones, no solo enseña, sino que co-crea un espacio donde el aprendizaje y la emocionalidad se entrelazan para construir una experiencia educativa integral.

e) Diálogo sobre las pautas de evaluación:

El diálogo sobre las pautas de evaluación es una acción docente clave que impacta tanto en el aprendizaje como en lo emocional de los estudiantes. Al establecer una comunicación abierta y clara sobre los criterios de evaluación, el docente facilita que los estudiantes comprendan plenamente las expectativas y objetivos del proceso formativo. Esto no solo refuerza la motivación intrínseca, sino que también mejora la disposición de los estudiantes hacia la evaluación, creando un entorno más seguro y transparente. Una estudiante de 5to año menciona que la claridad en las pautas y en los contenidos permite comprender mejor lo que se espera de ellos, lo que facilita identificar en qué nivel se encuentran y qué aspectos necesitan desarrollar. Esto refleja cómo la claridad en las pautas contribuye a reducir la incertidumbre y la ansiedad, generando un sentido de control y seguridad en el proceso de aprendizaje.

Este tipo de diálogo promueve un ambiente de confianza, donde los estudiantes pueden expresar dudas y recibir retroalimentación, lo que incrementa su compromiso emocional con el proceso. Además, desde la perspectiva de la performatividad docente, este diálogo se convierte en una acción performativa que co-crea significados entre docente y estudiantes, influyendo en sus identidades y auto conceptos. La estudiante resalta cómo la retroalimentación y las pautas claras le permiten visualizar su progreso, lo que favorece su autorregulación y confianza en su aprendizaje. Como señala Cervantes Gil (2022), las emociones juegan un rol esencial en el aprendizaje significativo, y un entorno emocionalmente seguro y claro favorece la integración de nuevos conocimientos y habilidades.

La conexión entre claridad en las pautas y motivación emocional está respaldada por Elizondo Moreno et al. (2018) quienes argumentan que la incertidumbre emocional puede generar bloqueos cognitivos y afectar negativamente el rendimiento. En este sentido, cuando los estudiantes cuentan con pautas claras desde el inicio, como menciona la estudiante, se sienten más seguros y capaces de gestionar su aprendizaje. Este tipo de interacción docente-estudiante, que promueve la claridad y la participación activa, no solo facilita la comprensión cognitiva de los criterios de evaluación, sino que también impacta emocionalmente al fortalecer la motivación, la confianza y el compromiso. Como destaca Schunk (2012), el diálogo constante sobre las pautas refuerza la auto-regulación y el compromiso emocional, permitiendo que los estudiantes se sientan más responsables y motivados en su proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, podríamos decir que el diálogo sobre las pautas de evaluación, al proporcionar claridad y retroalimentación constante, no solo mejora la comprensión de los estudiantes sobre los criterios de evaluación, sino que también fortalece la dimensión afectiva, reduciendo la

ansiedad y promoviendo un mayor compromiso emocional y autorregulación en su aprendizaje. Este enfoque de evaluación continua se convierte en una acción performativa que co-crea significados compartidos, influye en el auto concepto de los estudiantes y fomenta una relación más clara y comprometida con las expectativas del proceso educativo.

f) Otras acciones

f.1) Nombrar a los estudiantes:

El gesto de nombrar a los estudiantes en el aula, señalado por algunos de los entrevistados, se configura como una acción performativa clave que impacta tanto en el aprendizaje como en las emociones de los estudiantes. Al mencionar a los estudiantes por su nombre, el docente personaliza la interacción, haciendo que cada estudiante se sienta visto y valorado dentro del aula, lo que refuerza el vínculo emocional con el proceso de aprendizaje. Desde el enfoque de performatividad docente, como lo señala Butler, este acto es un ritual performativo que influye directamente en la identidad y el auto concepto de los estudiantes, ya que se sienten reconocidos, lo cual fomenta un ambiente de aprendizaje más inclusivo y motivador

Desde el marco teórico de la copresencia física (Marrero et al., 2021) este acto de nombrar se alinea con la creación de un espacio compartido de significados. Al ser nombrados, los estudiantes experimentan una conexión directa con el docente, lo que no solo facilita su participación, sino que también refuerza su compromiso emocional con la clase, contribuyendo al desarrollo de un ambiente de confianza y seguridad. Esto permite a los estudiantes sentir que están siendo tomados en cuenta, lo que aumenta su motivación intrínseca y favorece su autoconfianza en el aprendizaje.

f.2) Innovación:

La innovación en las prácticas pedagógicas, entendida como un cambio en los métodos y recursos utilizados en clase, se presenta como una acción docente que favorece el aprendizaje y la motivación de los estudiantes. En este sentido, varios estudiantes, tanto de 3er como de 5to año, mencionan que la variación en la música utilizada en clase o el trabajo en grupos, por ejemplo, son elementos que les ayudan a mantener el interés y a conectarse de manera más efectiva con la clase. Una estudiante de 5to año señala la importancia de incorporar variedad y renovación en los elementos que configuran el ambiente de aprendizaje, como la música, para generar distintas atmósferas durante la clase. Esta cita refleja cómo el cambio en los elementos

que configuran el ambiente de aprendizaje puede impactar positivamente en la disposición emocional y cognitiva de los estudiantes, lo que impulsa su motivación y conexión con el contenido.

Este tipo de innovación, al introducir variaciones en el entorno y en las metodologías, puede entenderse como una forma de respuesta a la necesidad de transformación constante en la práctica docente, y está estrechamente vinculada a los procesos reflexivos. Según Ortega y Jara (2019), los procesos reflexivos en la enseñanza implican una revisión constante de las prácticas pedagógicas, considerando tanto las emociones como los conocimientos que se producen en estos espacios. La reflexión docente, como lo explican Ortega y Jara (2019), permite repensar y transformar las prácticas, favoreciendo la creación de un ambiente de aprendizaje que va más allá de los contenidos y métodos tradicionales, involucrando también valores, actitudes y emociones. Este enfoque reflexivo permite que los docentes se cuestionen sobre las suposiciones y prácticas rutinarias, promoviendo cambios que favorezcan el bienestar y la motivación de los estudiantes.

De esta manera, la innovación en la clase, al ser percibida por los estudiantes como una forma de diversificar y hacer más dinámico el proceso de aprendizaje, se convierte en un espacio para la transformación de la identidad tanto del docente como del estudiante. Los cambios en las metodologías y recursos de enseñanza no solo impactan en el conocimiento cognitivo, sino que también activan y regulan las emociones, un aspecto esencial en el aprendizaje, como destacan Elizondo Moreno et al (2018). La capacidad de los docentes para reflexionar sobre estas innovaciones y ajustarlas a las necesidades emocionales y cognitivas de los estudiantes contribuye al desarrollo de una identidad docente flexible y comprometida, lo que, a su vez, favorece una mayor conexión emocional y motivacional con el proceso educativo.

4.1.1.2) ACCIONES QUE VINCULAN AL ESTUDIANTE CON EL DOCENTE

La subcategoría recopila aquellas acciones que los estudiantes consideran que fortalecen la relación con sus docentes dentro del contexto formativo universitario. Dentro de las acciones que nos pudieron mencionar los estudiantes -o describir con diferentes niveles de profundidad- encontramos nuevamente elementos como el refuerzo positivo dentro de la dinámica de la clase, pero también surgen otro tipo de acciones de como la generación de momentos grupales y cierre reflexivo, la vulnerabilidad del docente, el uso del humor e interés genuino por los estudiantes, que responden a ser acciones que entran más en el carácter relacional y

performativo, ya que implican dinámicas que trascienden la instrucción técnica y se centran en fortalecer el vínculo entre el docente y los estudiantes, y que a partir de su análisis podamos elaborar de forma más detallada como sería el tipo de relación que los estudiantes están teniendo con sus docentes.

a) Vinculación Docente-Estudiante a través del Refuerzo Positivo y el Cierre Reflexivo:

El refuerzo positivo y los cierres reflexivos son acciones pedagógicas esenciales que refuerzan el vínculo entre docentes y estudiantes, promoviendo tanto el aprendizaje significativo como el desarrollo emocional. Los estudiantes valoran especialmente que los docentes refuercen su desempeño, incluso en días difíciles, destacando mensajes de motivación que subrayan la perseverancia sobre los errores. Este enfoque fomenta un sentido de constancia y conexión emocional, elementos que Ball (2003) y J. Navas y G. Casanova (2013) reconocen como componentes clave de la performatividad docente, entendida como la forma en que los docentes configuran su identidad profesional a través de acciones pedagógicas que impactan a los estudiantes.

Los estudiantes resaltan la importancia de que los docentes refuercen positivamente su desempeño, incluso en situaciones difíciles, mostrando empatía y reconocimiento. Este tipo de interacciones genera una conexión emocional significativa, ya que los estudiantes se sienten valorados y considerados más allá de sus errores. Un estudiante de 5° año destacó cómo el refuerzo positivo constante por parte de los docentes, incluso en días en que las cosas no salen bien, fomenta la perseverancia y la constancia. En sus palabras, los profesores enfatizan en reconocer los avances y motivar a seguir intentando, transmitiendo mensajes alentadores como “hoy no te salió, pero mañana te saldrá mejor”. Este tipo de apoyo también refuerza el sentido de vínculo, al hacer sentir a los estudiantes que sus esfuerzos son valorados y que ellos importan como personas dentro del aula.

Desde la perspectiva del aprendizaje social y la bidireccionalidad, teóricos como Vygotsky y Freire enfatizan que el conocimiento se construye a través de la interacción y el intercambio mutuo. Los momentos reflexivos al final de las clases, donde se evalúan colectivamente los aprendizajes y se comparten emociones, generan un espacio donde estudiantes y docentes coconstruyen el conocimiento. Esto no solo refuerza la cohesión grupal, sino que también permite que los estudiantes se sientan valorados como parte activa del proceso educativo, cumpliendo con los principios de aprendizaje de carácter más colaborativo.

Por otro lado, los estudiantes destacan la relevancia de finalizar la clase con un cierre reflexivo que permita compartir aprendizajes, emociones y pensamientos sobre el proceso vivido. Un estudiante de 5° año explicó que un buen cierre incluye momentos grupales de metacognición, donde se reflexiona sobre “qué aprendimos todos” y se comparten emociones colectivas. Según este estudiante, estas instancias no solo refuerzan el aprendizaje colaborativo, sino que también fortalecen la cohesión del grupo y contribuyen a avanzar de manera conjunta en el proceso de aprendizaje.

Además, la conexión emocional que se genera a través de estas prácticas tiene un impacto directo en el aprendizaje, como lo explica Cervantes Gil (2022), quien subraya la importancia de la inteligencia emocional en la educación. Estas interacciones no solo mejoran la motivación, sino que también promueven un ambiente de aprendizaje seguro y positivo, donde las emociones son gestionadas de manera efectiva para facilitar el aprendizaje significativo.

Por último, las prácticas de cierre reflexivo señaladas por Ortega y Jara (2019) refuerzan esta idea al conectar la reflexión conjunta con la transformación pedagógica. Al crear espacios de metacognición, se fomenta no solo el aprendizaje individual, sino también un compromiso grupal que fortalece la cohesión y la disposición para aprender en conjunto, mostrando que tanto el refuerzo positivo como el cierre reflexivo son prácticas pedagógicas interdependientes que potencian el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera integral.

b) Vulnerabilidad del docente:

La mayoría de los estudiantes mencionan que una de las formas más claras por las cuales se sienten vinculados con los docentes es cuando estos mismos comunican su estado emocional al grupo curso o comparten aspectos más personales dentro del contexto del aula. Este tipo de acción descrita, para los estudiantes, significa que el docente se muestre su “vulnerabilidad”, vista como una dimensión del ámbito más emocional y personal de los docentes. Ortega y Jara (2019) enfatizan que estos elementos emocionales no solo afectan el clima del aula, sino que forman parte integral de la construcción de la identidad profesional docente, al integrar valores, emociones y actitudes en la práctica pedagógica.

Esta comunicación de cómo se sienten, especialmente en momentos complejos o desafiantes, es interpretada por los estudiantes como una señal de autenticidad y cercanía. Uno de los estudiantes profundiza en el hecho de que esta “comunicación emocional” puede sugerir a que los estudiantes ajusten su comportamiento de manera empática y atenta. Esta comunicación

puede activar una disposición en los estudiantes para ser más receptivos y colaborativos, lo que favorece un ambiente en el que ellos se sienten motivados a apoyar al docente y participar de manera más comprometida en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, los estudiantes ajustan su actitud y se muestran cooperativos, contribuyendo al establecimiento de una atmósfera que facilita la efectividad de la clase.

La “vulnerabilidad” mostrada por los docentes se inserta en un concepto que surge como un matiz elaborado por algunos participantes, el cual consiste en que los docentes puedan “mostrarse humanos” dentro de la dinámica con el grupo. Este concepto, propuesto por los estudiantes, va más allá de la simple vulnerabilidad emocional que los docentes pueden exhibir en el momento de la clase. En las entrevistas, una estudiante matiza y complejiza aún más este concepto al señalar que “mostrarse humanos” también implica la capacidad de los docentes de cometer errores sin que esto sea percibido negativamente ni como una falta de profesionalismo. Ortega y Jara (2019) sugieren que esta capacidad de reconocer errores forma parte de un proceso reflexivo clave en la construcción de la identidad profesional, ya que permite a los docentes superar tensiones entre lo personal y lo profesional mediante la introspección y el aprendizaje continuo. Lejos de generar una distorsión en la relación docente-estudiante, los errores cometidos por los docentes son interpretados desde una perspectiva empática. Los estudiantes valoran que los docentes reconozcan sus propios fallos, pues esto les recuerda que, al igual que ellos, los docentes están en un proceso de aprendizaje continuo, tratando de comprender y gestionar al grupo en el contexto educativo. Este enfoque contribuye a disminuir la percepción de jerarquía entre docente y estudiante, favoreciendo una atmósfera de colaboración y respeto mutuo.

Desde la perspectiva de la performatividad docente, “mostrarse humano” puede interpretarse como la capacidad del docente de presentar una presencia más natural y orgánica en el aula, alejándose de una postura de control absoluto sobre los elementos que podrían afectar inesperadamente las acciones del docente o su estado emocional en el momento de la clase. Este comportamiento permite que, en caso de ocurrir algún “descuido” o error, no se perciba como algo negativo, sino que, por el contrario, acerque más al docente con los estudiantes. De este modo, la figura del docente se humaniza y se reduce la asimetría en la relación, promoviendo una conexión más cercana y equilibrada entre ambos actores educativos. Esto concuerda con los planteamientos de Ball (2013) sobre la performatividad docente, que no solo se refiere al cumplimiento de estándares, sino también a cómo los docentes construyen su

identidad mediante la interacción continua con el grupo, asumiendo una postura de autenticidad que enriquece el proceso educativo.

4.1.2) CARACTERÍSTICAS DEL ESPACIO PEDAGÓGICO QUE INFLUYEN LA ACCIÓN DOCENTE.

La segunda categoría, titulada “Características del espacio pedagógico que influyen en la acción docente”, se desarrolla a partir de la conceptualización del espacio pedagógico que hemos realizado desde la visión de Peter McLaren (1995) y los estudios sobre performatividad. Según esta perspectiva, el espacio pedagógico se entiende como un entorno dinámico, transformador y performativo, en el que los significados, las identidades y las relaciones de poder se configuran y reconfiguran constantemente a través de las interacciones entre los actores educativos (docentes, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa). Con base en esta definición, esta categoría analiza el espacio pedagógico como un sistema dinámico que influye en las prácticas e interacciones docentes.

El análisis se centra en las percepciones estudiantiles sobre el actuar docente, con el propósito de identificar cómo los valores educativos, así como el contexto cultural y social de la institución, configuran y condicionan las prácticas pedagógicas. Este enfoque busca examinar cómo estos factores implícitos y estructurales del espacio pedagógico, presentes en el aula, influyen en el aprendizaje y en la experiencia formativa, revelando las interacciones entre las estructuras institucionales y las subjetividades que se construyen en el proceso educativo. Además, se destaca que la relación docente-estudiante, especialmente en un contexto educativo formal como el universitario, constituye una dimensión relacional transversal clave para esta investigación.

4.1.2.1) Atención inclusiva y apoyo emocional en el espacio pedagógico

En primer lugar, los estudiantes resaltan la atención constante de los docentes hacia todos los integrantes del grupo, lo que refleja una conciencia activa de lo colectivo. Según una de las estudiantes de quinto año, los docentes siempre están muy pendiente de todas las personas que están en la clase aprendiendo. Esta actitud no se limita al aprendizaje individual, sino que refleja una visión inclusiva que reconoce las particularidades de cada miembro del grupo. La respuesta de la estudiante nos hace ver que de algún modo que los docentes de la institución, son

conscientes de que tienen bajo su responsabilidad un “cuerpo colectivo”, al cual deben atender de manera integral, ajustando sus metodologías para involucrar a todos los estudiantes, sin dejar a nadie atrás. Por lo tanto, desde la perspectiva de la performatividad pedagógica, estos actos de atención y cuidado se constituyen en rituales performativos que influyen tanto en la cognición como en la emoción de los estudiantes. McLaren (1995) define los rituales educativos como actos performativos que afectan las identidades y las interacciones dentro del aula. En este caso, la actitud de los docentes al estar pendientes de cada estudiante, generando una sensación de seguridad, pertenencia y confianza, contribuye a un espacio donde los estudiantes no solo asimilan conocimientos, sino que también experimentan un aprendizaje emocionalmente positivo.

La misma participante destaca más adelante cómo los docentes utilizan diversas estrategias para facilitar la comprensión de los contenidos y aclarar dudas, respondiendo de manera efectiva a las preguntas de los estudiantes. Asimismo, se destaca su disposición para atender inquietudes y ofrecer retroalimentación, lo que contrasta significativamente con otros espacios de formación en los que los estudiantes han participado. Esta disposición es un acto performativo en sí mismo, que crea una atmósfera emocionalmente segura y accesible para el estudiante.

Fischer-Lichte destaca que la performatividad en los espacios educativos implica la co-creación de significados, y en este contexto, esa co-creación incluye tanto el contenido académico como los vínculos establecidos entre docentes y estudiantes. Así, los docentes no solo facilitan el aprendizaje cognitivo, sino también el bienestar emocional de los estudiantes, lo cual es crucial para su motivación y disposición a participar activamente en el proceso educativo.

Al mismo tiempo, esta disposición abierta permite a los docentes identificar las necesidades y debilidades de los estudiantes, lo que facilita una enseñanza más personalizada y ajustada a las características individuales de cada uno. En este sentido, la teoría de McLaren (1995) sobre los rituales educativos, vinculada a la performatividad, sugiere que estas prácticas no solo impactan en el aprendizaje cognitivo, sino que también contribuyen a la construcción de identidades colectivas e individuales dentro del aula, promoviendo así un aprendizaje significativo y emocionalmente enriquecedor. Además, la atención de los docentes a las emociones de los estudiantes se conecta con estudios recientes que indican que la emoción juega un papel fundamental en el aprendizaje. Según Elizondo Moreno et al. (2022), las emociones son un

componente esencial del proceso de adquisición de conocimiento, ya que el aprendizaje no es solo un proceso cognitivo, sino también emocional y fisiológico.

A partir de todo lo anterior podríamos decir que los docentes de la UAHC parecen entender que un aula en la que los estudiantes se sienten emocionalmente apoyados y seguros es más propicia para el aprendizaje profundo y significativo. En este sentido, las emociones positivas, como la confianza y la motivación, fortalecen la capacidad de los estudiantes para involucrarse en el aprendizaje y para regular su propio proceso formativo. Por el contrario, un entorno cargado de estrés o inseguridad puede bloquear el aprendizaje y afectar la memoria y la capacidad cognitiva de los estudiantes (Elizondo Moreno et al., 2022).

De manera inicial, el espacio pedagógico se planteó respecto a la institucionalidad, sin embargo, claramente no hubo un desarrollo con mayor profundidad respecto a la dimensión performativa y emocional del espacio pedagógico. Podemos rescatar que el aula se configura como un espacio pedagógico en constante transformación, donde la performatividad de los docentes influye en la co-creación de significados no solo a nivel cognitivo, sino también emocional.

4.1.3) ACCIONES QUE OBSTACULIZAN EL VINCULO Y EL APRENDIZAJE.

Esta subcategoría reúne las acciones que, según los estudiantes, impiden o dificultan la formación de un vínculo con el docente en el contexto universitario, o que obstaculizan su conexión con el aprendizaje. Dentro de las entrevistas los participantes identificaron, desde sus particularidades, diversas acciones que dificultan su vínculo tanto con el aprendizaje como con sus docentes. Sin embargo, algunas de estas acciones no fueron desarrolladas en profundidad por los estudiantes, por lo que se seleccionaron aquellas que ofrecen suficiente contenido para un análisis fundamentado desde la teoría.

4.1.3.1) Correcciones imprecisas por parte de los docentes

La primera acción que podemos rescatar a partir de lo proporcionado por los estudiantes son las correcciones imprecisas por parte de los docentes. Un estudiante de 5º año describe que estas correcciones imprecisas son aquellas que no especifican claramente lo que debe corregirse durante la clase, y la estudiante nos señala que este tipo de corrección le generan inseguridad, ya que no le da a entender que es aquello en lo que debe trabajar, frases como “eso no” o “eso está mal” sin señalar el error concreto dificultan la comprensión del mismo, y esta falta de precisión dificulta el proceso pedagógico y refuerza una desconexión emocional entre el

estudiante y el docente. Además, esta corrección imprecisa es percibida por la estudiante como algo potencialmente violento o incómodo, especialmente cuando se realiza desde una distancia física considerable y con un tono de voz elevado. Este tipo de comportamiento descrito por la estudiante refuerza una sensación de desconexión y malestar, dificultando la relación entre docente y estudiante y afectando el ambiente emocional del aula.

Lo anterior nos podría decir inicialmente que estas correcciones imprecisas por parte de los docentes, es que no solo afectan el entendimiento del error, sino que también generan emociones negativas, lo que puede influir significativamente en la relación entre ambas partes. Cuando el docente no establece una conexión genuina con el estudiante, este puede sentirse alejado y desmotivado, dificultando así el proceso de aprendizaje. Sin una comunicación clara y empática, el estudiante no estará dispuesto a permitir que el docente lo guíe, ni podrá captar las señales de involucramiento que el docente intente transmitir. Esta desconexión, provocada por la falta de precisión en las correcciones, impide que el estudiante perciba el apoyo necesario para avanzar de manera efectiva en su aprendizaje, limitando tanto el vínculo pedagógico como el desarrollo personal del alumno.

Desde la perspectiva de la performatividad docente, estas correcciones imprecisas evidencian un fallo en la interacción pedagógica que debería caracterizar el “ser y actuar” del docente en el aula. Según la definición preliminar de performatividad docente con la que hemos trabajado a lo largo de la investigación, esta se manifiesta a través de la construcción constante de una identidad profesional y personal que responde a las necesidades emocionales y pedagógicas del espacio educativo, y cuando el docente no comunica con claridad los elementos a mejorar, ni muestra empatía, su proximidad con el estudiante podría percibirse como poco consistente, afectando la dinámica bidireccional esencial para el aprendizaje.

La relación entre correcciones imprecisas, aprendizaje y emociones es fundamental para entender el impacto de estas acciones. Según Schunk (2012), el aprendizaje implica un cambio perdurable que ocurre mediante experiencias significativas. Para que estas experiencias sean efectivas, es necesario que exista una conexión emocional y cognitiva en el aula. La falta de claridad en las correcciones, acompañada de actitudes como un tono de voz elevado o una interacción distante, genera emociones negativas como frustración y desmotivación, lo cual dificulta el aprendizaje significativo descrito por Ausubel. Sin esta conexión emocional, los estudiantes no solo tienen problemas para integrar los nuevos conocimientos, sino que también perciben un entorno inseguro y poco propicio para su desarrollo. Además, la performatividad

docente incluye no solo las prácticas pedagógicas, sino también el reconocimiento y gestión de las emociones en el aula. Por lo tanto, Las correcciones imprecisas, al carecer de una dimensión emocional y relacional, reflejan una desconexión que afecta tanto al vínculo pedagógico como a la percepción del apoyo por parte del estudiante. Esto resalta la importancia de que el docente asuma un rol performativo consciente, utilizando sus gestos, tono y lenguaje como herramientas para construir un aprendizaje significativo y fortalecer la relación con los estudiantes.

En síntesis, las correcciones imprecisas no solo obstaculizan la comprensión del error, sino que también impactan la performatividad del docente, limitando su capacidad para conectar con los estudiantes desde una posición emocional y pedagógica sólida.

4.1.3.2) Falta de cuestionamiento y autorreflexión del docente

Algunos estudiantes del grupo nos explican que, a lo largo de su proceso formativo, han experimentado situaciones en las que los docentes repiten constantemente las mismas estrategias de enseñanza y patrones en las clases. Ante esta reiteración de las mismas prácticas, los estudiantes puntualizan que esta acción crea en ellos la impresión de que los docentes no reflexionan sobre su práctica pedagógica ni muestran flexibilidad en su enfoque. La falta de autorreflexión y la repetición de estrategias rígidas genera una sensación de desconexión, ya que los estudiantes perciben que sus necesidades no son consideradas. Como solución, algunos estudiantes sugieren que los docentes deberían consultar abiertamente sobre qué aspectos podrían mejorarse o qué sugerencias podrían incorporar para hacer las clases más efectivas y adaptadas a sus necesidades.

Con base en lo expresado por los estudiantes, se puede concluir que la falta de flexibilidad y apertura a la mejora por parte del docente se percibe como una barrera significativa para el aprendizaje. Los estudiantes sienten que no hay disposición para adaptar los enfoques pedagógicos ni para tomar en cuenta sus sugerencias, lo que refuerza la percepción de que el docente no está comprometido con el cambio ni con el proceso de mejora continua. Esta carencia de reflexión y adaptación impacta negativamente tanto el vínculo con el aprendizaje como la relación entre el docente y los estudiantes.

Este fenómeno refleja una desconexión en el proceso de interacción pedagógica, que, en lugar de ser dinámico y bidireccional, se convierte en repetitivo y unidireccional. Según el enfoque de Judith Butler desarrollado por Escardó (2015), la performatividad implica que las

identidades y los sujetos se construyen a través de la repetición de normas y actos. En el contexto docente, cuando el docente no reflexiona sobre sus prácticas y repite patrones rígidos, su performatividad docente se vuelve predecible y poco flexible, lo que impide que el docente se ajuste a las necesidades del estudiante y a las demandas del entorno educativo. En este sentido, la autorreflexión y la disposición a modificar las prácticas pedagógicas son esenciales para una performatividad pedagógica efectiva, ya que permiten que el docente, al revisar y adaptar su enfoque, genere un espacio de aprendizaje más abierto y colaborativo, donde la interacción docente-estudiante pueda ser enriquecedora y transformadora.

Desde la perspectiva del aprendizaje, Schunk (2012) sostiene que el aprendizaje significativo requiere que los nuevos conocimientos se conecten con los previos, lo cual solo es posible si el docente es flexible y dispuesto a modificar su enfoque en función de las respuestas de los estudiantes. El proceso de aprendizaje se ve obstaculizado cuando los docentes no muestran apertura a cuestionar sus métodos, lo que crea una barrera en la interacción entre ambos sujetos, dificultando el desarrollo de una relación pedagógica profunda. Sin un cambio en la forma de enseñar, el estudiante no puede conectar de manera efectiva con los contenidos, y el aprendizaje se convierte en una experiencia pasiva, donde el estudiante no se siente involucrado activamente en su proceso educativo.

Por último, las emociones juegan un papel crucial en la dinámica de aprendizaje. Según Cervantes Gil (2022), las emociones son fundamentales en la creación de un entorno de aprendizaje seguro y motivador. La falta de cuestionamiento y adaptación por parte del docente genera emociones negativas en los estudiantes, como frustración, desmotivación y desconfianza, que afectan no solo el aprendizaje cognitivo sino también el vínculo afectivo con el docente. Un docente que no reflexiona sobre su práctica puede ser percibido como distante o desconectado, lo que impide que los estudiantes se sientan apoyados y motivados para aprender.

La reflexión docente juega un papel fundamental en este proceso. Según Ortega y Jara (2019), la reflexión docente permite replantear las prácticas pedagógicas, lo que transforma y enriquece las relaciones entre los individuos, sus conocimientos y las culturas interiorizadas. Esta reflexión no se limita a los contenidos y métodos pedagógicos, sino que abarca también los valores, actitudes y emociones del docente, su identidad profesional, la toma de decisiones y el análisis ético de sus puntos de vista. Ortega y Jara (2019) afirman que este enfoque reflexivo es esencial para la transformación de la práctica docente, pues amplía la comprensión del rol

del docente y fomenta una enseñanza que responde activamente a las necesidades y sugerencias de los estudiantes.

En resumen, la falta de cuestionamiento y autorreflexión del docente no solo limita la capacidad de adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades del grupo, sino que también interfiere con la performatividad docente, el aprendizaje significativo y el ambiente emocional del aula. La autorreflexión permite que el docente ajuste su enfoque en función de las interacciones y necesidades del estudiante, fomentando una relación pedagógica dinámica, bidireccional y emocionalmente segura. Sin esta disposición, el aprendizaje se ve restringido, afectando tanto el vínculo con el estudiante como el proceso de co-creación de conocimiento.

4.1.3.3) Actitud distante del docente

Durante las entrevistas, varios estudiantes, tanto de 3° como de 5° año, mencionaron que si un docente adoptaba una actitud “distante”, les resultaba difícil establecer un vínculo con él o ella. Aunque los estudiantes no desarrollaron este concepto de forma detallada, a lo largo de las entrevistas surgieron respuestas que apuntan al tema relacional entre docentes y estudiantes. Uno de los participantes ejemplificó esta distancia a través del concepto de disposición.

Un estudiante de 3° año explicó que lo que más lo vincula con un docente es su actitud de disposición. Aunque no ofreció una descripción detallada de cómo se concreta esta disposición, podemos inferir, a partir de su experiencia, las señales corporales, gestuales o las acciones que pueden indicar que un docente está adoptando una posición más distante en el aula. Dentro de la entrevista compartió una experiencia personal de una clase de técnica, en la que percibió que el docente se dirigía al grupo con un tono de voz bajo, no interactuaba mucho con el grupo, más allá de entregar las instrucciones de la clase. Además, la estudiante mencionó que el docente no había aprendido los nombres del grupo hasta ese momento.

Estas acciones por parte del docente eran interpretadas por la estudiante como una forma de distancia que reflejaba una falta de presencia en el aula. Para la estudiante, esta manera de “actuar” o de plantarse en el espacio pedagógico evidenciaba que el docente no estaba dispuesto a escuchar ni resolver las dudas de los estudiantes, marcando así una barrera emocional y relacional. Entre los elementos que contribuyen a esta percepción, la estudiante destaca varios aspectos: un tono de voz bajo, que puede ser interpretado como falta de energía o interés,

disminuyendo la percepción de autoridad y compromiso del docente; la falta de interacción, donde el profesor se limita a impartir instrucciones sin fomentar algún tipo de diálogo, como la retroalimentación o preguntas que inviten a los estudiantes a expresar sus inquietudes; y el desconocimiento de los nombres del grupo, lo cual, aunque parezca un detalle menor, tiene un impacto significativo en la percepción de cercanía. Para la estudiante, este último aspecto refuerza la sensación de distanciamiento personal, afectando el vínculo afectivo entre docente y estudiantes.

Desde la perspectiva de la performatividad docente, esta actitud distante refleja un fallo en la performatividad pedagógica, entendida como el proceso continuo de construcción de la identidad docente a través de la interacción con los estudiantes. Según la perspectiva de performatividad perteneciente a la construcción del sujeto, que hemos situado en el campo de la docencia, podemos sostener que la performatividad del docente no solo limita a las palabras, sino que también incluye las acciones y actitudes del docente, las cuales son fundamentales para establecer un vínculo emocional y pedagógico en el aula. Si el docente no reflexiona sobre su disposición y repite patrones rígidos, lo que dificulta la creación de un espacio de aprendizaje colaborativo y bidireccional, ya que el docente no fomenta una interacción dinámica con los estudiantes, lo que limita la participación activa de estos en su propio aprendizaje. Esto impacta negativamente en la relación docente-estudiante, dificultando la co-creación de conocimiento.

En cuanto al aprendizaje significativo, Schunk (2012) afirma que este tipo de aprendizaje ocurre cuando los nuevos conocimientos se conectan con los previos, y esto solo es posible si el docente es flexible y capaz de ajustar su enfoque pedagógico en función de las respuestas de los estudiantes. La actitud distante del docente, al no generar un ambiente adecuado para la interacción y la retroalimentación, limita la capacidad de los estudiantes para involucrarse activamente en el proceso educativo.

Por último, las emociones desempeñan un papel crucial en este contexto. Según Cervantes Gil (2022), las emociones son fundamentales para crear un ambiente de aprendizaje motivador y seguro, donde los estudiantes se sientan apoyados y dispuestos a participar. La falta de disposición emocional por parte del docente genera emociones negativas, como frustración, inseguridad y desconfianza, que afectan tanto el aprendizaje cognitivo como el vínculo afectivo con el docente. Un docente percibido como distante no solo limita la motivación del estudiante, sino también su disposición para interactuar, lo que restringe su participación activa en el proceso de aprendizaje.

La actitud distante del docente no solo impide la creación de un vínculo afectivo y pedagógico, sino que también interfiere con la performatividad docente, el aprendizaje significativo y el ambiente emocional del aula. La disposición emocional y pedagógica del docente es fundamental para construir una relación pedagógica dinámica, bidireccional y emocionalmente segura. Sin esta disposición, el aprendizaje se ve restringido, afectando tanto el vínculo con los estudiantes como el proceso de co-creación de conocimiento.

Según una estudiante, esta manera de “actuar” o posicionarse en el espacio pedagógico evidenciaba que el docente no estaba dispuesto a escuchar ni resolver las dudas de los estudiantes, lo que marcaba una barrera emocional y relacional. Entre los elementos que contribuyen a esta percepción, la estudiante destacó varios aspectos: un tono de voz bajo, que puede interpretarse como falta de energía o interés, disminuyendo la percepción de autoridad y compromiso del docente; la falta de interacción, donde el profesor se limita a impartir instrucciones sin fomentar algún tipo de diálogo, como la retroalimentación o preguntas que inviten a los estudiantes a expresar sus inquietudes; y el desconocimiento de los nombres del grupo curso, lo cual, aunque parezca un detalle menor, tiene un impacto significativo en la percepción de cercanía. Para la estudiante, este último aspecto refuerza la sensación de distanciamiento personal, afectando el vínculo afectivo entre docente y estudiantes.

Por lo tanto, podemos deducir que el concepto de “disposición”, que este grupo de estudiantes menciona, se refiere a una combinación de actitudes y acciones que indican al estudiante que el docente está presente no solo físicamente, sino también emocional y pedagógicamente. La percepción de distancia por parte de los estudiantes afecta su confianza para interactuar con el docente, particularmente en aspectos esenciales como plantear dudas o buscar aclaraciones sobre el contenido. Esto, a su vez, repercute negativamente en el proceso de aprendizaje al restringir la participación activa del estudiante en su propia formación.

Además de las acciones que los estudiantes desarrollaron en profundidad, esta subcategoría también incluye aquellas que, aunque mencionadas de manera más breve, reflejan prácticas que dificultan el vínculo con el docente y el aprendizaje. Estas acciones, como las comparaciones humillantes del docente —un estudiante de 5to año nos proporcionó un ejemplo de esto a partir de una experiencia personal en la que observó a un docente realizando este tipo de comparaciones con un estudiante— o cuando un docente no está involucrado con el grupo curso, no fueron ampliamente elaboradas durante las entrevistas, lo que limita un análisis

teórico más detallado. Aunque estas prácticas no fueron ampliamente elaboradas durante las entrevistas, lo que limita un análisis teórico más detallado, su mención resulta relevante, pues permiten identificar aspectos que inciden en la experiencia educativa y sugieren dinámicas que podrían ser objeto de exploración en investigaciones futuras.

5) CONCLUSIONES

En esta investigación se concluye que la acción, la emoción y el aprendizaje están profundamente entrelazados. El aprendizaje no solo se significa a través de la emoción, sino que esta lo motiva, lo matiza y le da un carácter único en su asimilación por parte del estudiante. Aunque no se puede afirmar que la emoción condicione el aprendizaje, sí es evidente que le aporta un contexto y una forma de ser comprendido y asumido. Además, este proceso no se limita a los aspectos cognitivos involucrados, sino que incluye también el ambiente y la atmósfera emocional en la que se desarrolla. El contexto emocional en el que el estudiante lleva a cabo su aprendizaje, tanto en el momento como a largo plazo, resulta determinante para su experiencia formativa.

La figura del docente es clave en este proceso, no solo como mediador que asume la responsabilidad de manejar un grupo humano, sino también como regulador emocional. El docente regula sus propias emociones en función de su rol, contexto e identidad profesional, lo que contribuye a un entorno propicio para el aprendizaje. Su labor de gestión emocional, tanto de sus propias emociones como de ayudar a mediar el ambiente emocional del aula, busca hacerlo de la mejor manera posible, creando un espacio donde los estudiantes puedan expresarse y aprender sin obstáculos emocionales. Si bien no es responsable de todos los factores emocionales de los estudiantes, su labor consiste en gestionar y equilibrar estos elementos dentro del espacio educativo, facilitando un aprendizaje integral que abarca tanto los aspectos cognitivos como emocionales. En este sentido, la performatividad docente, entendida como la capacidad del docente para construir su identidad a través de la interacción constante con los estudiantes, es fundamental.

Al regular sus emociones y manejar su presencia en el aula, el docente desempeña un papel crucial en la creación de un ambiente educativo que favorezca tanto el aprendizaje cognitivo como emocional. Así, el docente no solo actúa como mediador del grupo, sino también como regulador emocional, modelando la dinámica emocional en el aula y creando las condiciones necesarias para que las emociones de los estudiantes se expresen y gestionen adecuadamente en el espacio de aprendizaje.

La performatividad docente, entonces, no solo abarca el acto de enseñar en términos cognitivos, sino que también se refiere a la gestión emocional que el docente realiza de manera constante, lo que influye directamente en la atmósfera del aula y en la experiencia de aprendizaje de los

estudiantes. De este modo, el docente no solo transmite conocimientos, sino que también modela la interacción emocional que favorece un aprendizaje más profundo y significativo.

Por otro lado, la acción, la emoción y el vínculo son elementos fundamentales que median la relación entre docente y estudiante en el espacio educativo. Estas acciones se manifiestan tanto en las dinámicas de aprendizaje, las metodologías empleadas y las prácticas pedagógicas, como en el plano más relacional y personal, en la interacción directa entre los actores educativos. La dimensión emocional, siempre presente, se manifiesta de diferentes formas en cada uno de los participantes, y no solo condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también moldea el tipo de vínculo que se establece entre docente y estudiante, influyendo en la efectividad y calidad de la experiencia educativa.

Desde la perspectiva de la performatividad docente, esta interacción se torna aún más significativa. La performatividad, entendida como la capacidad del docente para construir y proyectar su identidad a través de sus acciones y presencia en el aula, está intrínsecamente vinculada a la manera en que maneja sus emociones y las dinámicas emocionales del grupo. El docente, al ser consciente de su rol performativo, no solo facilita el conocimiento, sino que también gestiona el ambiente emocional, creando un espacio de aprendizaje que permite una conexión genuina y empática con los estudiantes. Así, el vínculo emocional y el desempeño pedagógico se entrelazan, y la acción docente se convierte en un acto performativo que no solo transmite saberes, sino que también cultiva un ambiente donde las emociones se gestionan de manera que favorezcan el aprendizaje y fortalezcan la relación entre los actores educativos.

A) Impactos de la retroalimentación sostenida

En conclusión, a partir del análisis de la categoría de acción docente y sus subcategorías de "acciones docentes que favorecen el aprendizaje" y "acciones que vinculan al docente con el estudiante" se ha observado que la retroalimentación continua juega un papel fundamental tanto en el aprendizaje cognitivo como en el desarrollo emocional de los estudiantes. A través de la reiteración del feedback, los estudiantes no solo consolidan su conocimiento y aprenden a transferirlo a nuevos contextos, sino que también adquieren habilidades clave como la autorregulación y el pensamiento crítico. Este ciclo de retroalimentación constante impulsa la autonomía en el aprendizaje, fomentando la mejora continua y aumentando el compromiso de los estudiantes con su propio desarrollo.

Desde una perspectiva afectiva, la continuidad en la retroalimentación contribuye significativamente a la resiliencia emocional de los estudiantes, ayudándolos a enfrentar desafíos y ver las críticas constructivas como oportunidades de crecimiento. Además, el ambiente predecible y seguro creado por la atención constante del docente reduce la ansiedad y refuerza la confianza en el proceso educativo. Esta estabilidad emocional fortalece la motivación intrínseca de los estudiantes, creando un sentido de pertenencia y apoyo que favorece su participación activa en el aprendizaje.

Por lo tanto, cuando esta práctica se mantiene de forma constante a lo largo del tiempo, tiene el potencial de transformar la interacción pedagógica en una experiencia integral, donde el desarrollo técnico y emocional se potencian mutuamente, creando un entorno de aprendizaje más completo y enriquecedor.

B) Performatividad Docente en la Universidad.

En conclusión, a partir de lo observado en la categoría de características del espacio pedagógico, podemos afirmar que los docentes de la UAHC no solo cumplen con su rol pedagógico en términos de transmisión de conocimientos, sino que asumen una responsabilidad ética y profesional que integra tanto los aspectos cognitivos como los emocionales del proceso educativo. Las prácticas de atención al bienestar emocional y académico de los estudiantes reflejan un enfoque integral que reconoce la complejidad del acto educativo, destacando la importancia de las emociones en la construcción de la identidad docente, tal como lo plantean Ortega y Jara (2019). La disposición de los docentes para crear un ambiente de aprendizaje que equilibre la cognición con el bienestar emocional no solo promueve un aprendizaje más eficaz, sino que también contribuye al desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Los docentes de la UAHC demuestran una forma de ser que trasciende la mera transmisión de conocimiento. Su rol implica una responsabilidad ética y un compromiso con el bienestar integral de los estudiantes, lo cual se refleja en su disposición para responder preguntas, guiar el proceso de aprendizaje y brindar apoyo en momentos de incertidumbre. Esta actitud, observada en el contexto de las características del espacio pedagógico, va más allá de una estrategia pedagógica, constituyendo una verdadera forma de entender y asumir su responsabilidad profesional en el ámbito educativo.

5.1) Hallazgos

Dentro de esta investigación emergieron conceptos significativos a partir de las respuestas de los estudiantes entrevistados, los cuales permiten comprender cómo perciben y experimentan el proceso formativo en la carrera de danza de la Universidad Academia Humanismo Cristiano (UAHC). A través de sus relatos, se evidenciaron reflexiones profundas sobre los roles de "docente" y "estudiante", así como otros aspectos vinculados al proceso pedagógico, como la responsabilidad emocional docente, la construcción de confianza, y el uso del juego como herramienta pedagógica.

Estos conceptos emergentes no solo reflejan las expectativas y experiencias de los estudiantes, sino que también revelan dinámicas esenciales para la formación artística y pedagógica en este contexto. A continuación, se analizan los principales hallazgos que, desde la perspectiva estudiantil, configuran el espacio educativo y las interacciones que lo sostienen.

5.1.1) El rol docente y la responsabilidad emocional en la enseñanza

En el análisis de las entrevistas realizadas a estudiantes de quinto año, emerge el concepto de "responsabilidad emocional docente", entendido como la habilidad del docente para gestionar sus emociones de manera que estas no afecten negativamente a los estudiantes. Una de las estudiantes destacó que considera fundamental que los docentes separen su estado de ánimo personal de su desempeño profesional. Según su experiencia, cuando los profesores no logran establecer esta separación, su estado emocional puede influir de manera negativa en el ambiente de aprendizaje, generando tensiones o incomodidades dentro del aula. Esta observación resalta la importancia de la autorregulación emocional como una parte integral del rol docente, especialmente en contextos artísticos, como la danza, donde las emociones son un componente inherente del proceso educativo.

Desde la perspectiva de la performatividad docente, este enfoque no solo implica la construcción de una presencia escénica efectiva, sino también la capacidad del docente para autorregularse emocionalmente, garantizando un entorno adecuado para el aprendizaje. La docente no solo "actúa" un rol socialmente construido, sino que también maneja su expresión emocional como parte de su acto performativo, influyendo directamente en la percepción de los

estudiantes y la dinámica del aula. Como lo sostiene Fischer-Lichte, la performatividad docente se convierte en un espacio de co-presencia dinámica entre docente y estudiante, en el cual las emociones del docente tienen un impacto directo sobre la relación educativa y el ambiente de aprendizaje. Esta noción también se conecta con la reflexividad performativa, donde el docente, a través de sus decisiones emocionales y conductuales, co-crea el espacio de enseñanza junto con los estudiantes. Por lo tanto, el rol docente trasciende la transmisión de conocimientos para convertirse en un acto ético y emocional que influye en la formación y el bienestar integral de los estudiantes.

5.1.2) El rol docente y la construcción de confianza en el aprendizaje

En relación con las prácticas docentes que facilitan el vínculo con el proceso de aprendizaje, una de las estudiantes de quinto año, -con mención en pedagogía- destacó la importancia del rol docente en la construcción de confianza y seguridad en los estudiantes. Esta estudiante señaló que el uso de estrategias como el refuerzo positivo, la retroalimentación constructiva y el reconocimiento de las virtudes del estudiante son elementos clave para fortalecer la confianza en sí mismos y en su proceso formativo. A través de estas prácticas, no solo se contribuye al desarrollo técnico, sino que también se impacta directamente en la disposición emocional del estudiante y en su autopercepción. El docente, al reconocer y resaltar las fortalezas de los estudiantes, les permite visualizar sus capacidades y superar los desafíos inherentes a la formación en danza, que involucra tanto lo técnico como lo emocional.

Desde la perspectiva de la performatividad docente, estas prácticas refuerzan la idea de que el docente desempeña un rol fundamental en la creación de un ambiente emocionalmente seguro, lo cual favorece el proceso de aprendizaje. Al proporcionar apoyo emocional y técnico, el docente empodera al estudiante, contribuyendo a su autoconfianza y al compromiso con su formación. Esta relación, construida sobre la base de la confianza y la retroalimentación, promueve una mayor integración entre los aspectos técnicos y emocionales del aprendizaje, lo que potencia el desempeño de los estudiantes y facilita su adaptación a los distintos contextos que enfrentan durante su formación en danza. De este modo, el rol docente se convierte en un acto performativo que, mediante la gestión de las emociones y el reconocimiento, co-crea el proceso formativo del estudiante, permitiendo que este se sienta apoyado y motivado a lo largo de su desarrollo académico y artístico.

Este enfoque invita a repensar el rol docente como un acto performativo emocionalmente consciente, en el que la identidad docente se construye y reconstruye a través de la gestión de las emociones, tanto propias como de los estudiantes. En este sentido, el rol docente trasciende su función técnica y pedagógica (enseñar contenidos) para generar un impacto significativo en las dinámicas del aula y en las percepciones de los estudiantes. El docente actúa un rol pedagógico que es continuamente interpretado y re-interpretado por los estudiantes, lo que da lugar a una interacción constante. Esta interacción no solo co-construye el aprendizaje, sino que también refuerza la relación educativa, estableciendo un espacio donde las emociones y las acciones del docente modelan comportamientos y actitudes en los estudiantes, potenciando su desarrollo integral.

5.1.3) El juego como herramienta pedagógica en la enseñanza universitaria de danza

En las entrevistas realizadas, una estudiante de quinto año resaltó la importancia de incorporar dinámicas de juego en la formación universitaria de danza. Según su experiencia, el juego facilita una comprensión gradual, desde lo básico hasta lo complejo, y ayuda a evitar omisiones en el aprendizaje que dificultan abordar contenidos avanzados. La estudiante mencionó que ciertas experiencias lúdicas permiten comprender principios fundamentales de manera más efectiva que los métodos tradicionales.

Este testimonio refleja una tensión entre las metodologías tradicionales de la educación superior y las necesidades pedagógicas propias de las carreras artísticas. La percepción de que el juego no tiene lugar en el ámbito universitario podría estar vinculada a una visión adulto centrista, que prioriza la formalidad y rapidez en el aprendizaje, a expensas de herramientas que podrían enriquecer la experiencia educativa. Sin embargo, el juego, visto como una herramienta performativa, permite a los docentes crear experiencias inmersivas que facilitan tanto el aprendizaje técnico como el desarrollo emocional de los estudiantes.

Este hallazgo nos lleva a reflexionar sobre las características del espacio pedagógico universitario y cómo este influye en la acción docente. La incorporación del juego como metodología no solo enriquecería el proceso educativo, sino que también podría desafiar las estructuras tradicionales, abriendo la posibilidad de un enfoque más dinámico e inclusivo. El juego, al integrar lo técnico con lo emocional, podría fomentar nuevas formas de interacción y aprendizaje que vayan más allá de la técnica, promoviendo una formación integral.

Retomar lo dicho por la estudiante nos invita a reconsiderar la integración de dinámicas lúdicas dentro de la enseñanza universitaria de danza, sugiriendo que esta herramienta no solo puede ser eficaz en el aprendizaje, sino también contribuir a una educación más creativa, participativa y alineada con las necesidades de los estudiantes.

5.1.4) Concepciones de “docente” y “estudiante” en la UAHC

En las entrevistas realizadas, los estudiantes de la Universidad Academia Humanismo Cristiano (UAHC) expresaron diversas perspectivas sobre lo que significa ser “docente” y “estudiante” el contexto de la formación en danza. Para ellos, un docente es mucho más que un transmisor de conocimiento o un intérprete con experiencia. Debe ser alguien que domine profundamente su disciplina, que haya puesto en práctica lo aprendido y que posea las herramientas pedagógicas necesarias para conectar con sus estudiantes. En este sentido, los entrevistados enfatizan que el rol docente no se limita a dar órdenes, sino que debe incluir la capacidad de guiar procesos de aprendizaje significativos y adaptados a las particularidades de cada grupo. Además, destacan la importancia de la vocación como un elemento esencial para superar barreras en la relación docente-estudiante y para fomentar un aprendizaje efectivo y motivador.

Por otro lado, los estudiantes definen a quien estudia como alguien dispuesto a aprender de forma activa, no solo recibiendo información, sino involucrándose en el proceso educativo con apertura y flexibilidad. Para ellos, ser estudiante implica estar preparado para enfrentar cambios e imprevistos durante la formación, adoptando una postura reflexiva y adaptando los conocimientos adquiridos a sus propias capacidades y objetivos.

Este hallazgo evidencia una visión compleja y dinámica del proceso educativo, donde el docente se posiciona como un facilitador y guía, mientras que el estudiante es un agente activo con responsabilidad en su aprendizaje. La interacción entre ambos roles se fundamenta en la pasión, el dominio técnico y pedagógico, y la disposición de ambas partes para construir un proceso formativo significativo y transformador.

5.2) PROYECCIONES PARA LA INVESTIGACION

En términos generales, esta investigación busca ser un aporte fundamental para comprender con mayor profundidad cómo se enseña dentro de la pedagogía de la danza, evidenciando que esta no puede reducirse a los modelos tradicionales o discursivos que predominan en otros contextos educativos. Al ser una disciplina que se rige desde lo corporal y la acción, la pedagogía de la danza encuentra en la performatividad docente un espacio donde se manifiesta y cobra sentido la dimensión vivencial del aprendizaje, mostrando cómo las interacciones y acciones del docente en el aula no solo transmiten conocimiento, sino que también generan experiencias emocionales y relacionales que impactan significativamente los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Además, este enfoque permite abrir un espacio de reflexión sobre cómo elementos propios de la performatividad, como el tono de voz, el contacto físico y otras manifestaciones expresivas, se integran en la enseñanza de la danza, revelando una dimensión inherente a esta pedagogía. Estas características, aunque son fundamentales en el ámbito performativo, adquieren un nuevo significado cuando se aplican a la docencia, especialmente en la pedagogía de la danza, donde la interacción entre cuerpo, emociones y comunicación se convierte en un eje central del aprendizaje y la transmisión de conocimientos.

Esta investigación también se proyecta como un recurso clave para incentivar futuros trabajos orientados a la formación de profesores de danza, promoviendo una comprensión más profunda de los elementos performativos en las prácticas pedagógicas. Uno de los aportes potenciales radica en ofrecer un sustento teórico para, en un futuro, generar herramientas que sensibilicen a los docentes sobre aspectos como la proxemia en el aula y la importancia de matizar estas interacciones. Por ejemplo, trabajar en el uso de la voz como herramienta pedagógica dentro del aula. Estos elementos, aunque son propios de la performatividad docente, suelen estar ausentes en las reflexiones pedagógicas tradicionales y representan un vacío en la formación de docentes de danza. Estos elementos, propios de la performatividad docente, suelen estar ausentes en las reflexiones pedagógicas tradicionales y representan un vacío en la formación de los docentes de danza, pero al visibilizar estas dinámicas, la investigación podría servir como base para desarrollar estrategias que integren la performatividad en los procesos de enseñanza, fortaleciendo la conexión entre docentes y estudiantes, y mejorando así la calidad de la enseñanza.

Adicionalmente, esta investigación tiene el potencial de ampliar el estudio de la pedagogía de la danza en el contexto de la formación universitaria y más allá de este. Es relevante desarrollar teorías y herramientas que trasciendan el ámbito académico, extendiéndose a otros contextos donde la pedagogía de la danza se practica. De esta manera, el estudio puede servir como sustento teórico para investigaciones futuras sobre metodologías y la evolución de la pedagogía de la danza en general, ampliando su alcance y relevancia.

Como investigadora, uno de los aspectos que habría sido valioso explorar más a fondo es la caracterización del espacio universitario, ya que es aquí donde se sitúa el fenómeno estudiado. Aunque se logró levantar información relevante, el tiempo limitado de esta investigación permitió abordar este aspecto de manera superficial. No obstante, se establece una sólida base teórica que puede servir como punto de partida para investigaciones futuras, centradas en analizar con mayor profundidad el espacio universitario como institución y su influencia en las prácticas pedagógicas.

Otra línea de investigación que podría surgir de este estudio sería la profundización en el aspecto disciplinar de la danza, con el objetivo de comprender de manera más detallada las didácticas empleadas en su enseñanza. Aunque esta investigación observó acciones pedagógicas vinculadas a la performatividad docente, la dimensión didáctica no fue su foco principal. Ampliar este enfoque permitiría explorar con mayor profundidad las metodologías utilizadas en la enseñanza de la danza y cómo estas se conectan con los procesos de aprendizaje y las interacciones performativas entre docentes y estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Andersen, T., & Jones, A. (Supervisor). (2018). *Performativity as critical praxis: J.L Austin, Jacques Derrida, Judith Butler, Catherine Malabou, c. 1955-2014* [Tesis doctoral, McGill University]. eScholarship McGill. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/hq37vq945>

Ball, S.J. (2003). *The teacher's soul and the terrors of performativity*. Journal of Education Policy, 18, 215 - 228. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268093022000043065>

Brozas-Polo, M. P., & Vicente-Pedraz, M. (2017). La diversidad corporal en la danza contemporánea: una mirada retrospectiva al siglo XX. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(1), 71-87. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513554411005>

Cervantes Gil, Z. . (2022). Emociones que intervienen en el aprendizaje significativo durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje. *Prohominum*, 3(4), 110–119. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0084> (Original work published 8 de enero de 2022)

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA). (2017). BAFONA: El potencial educativo de la danza. Cuaderno pedagógico (1ª ed.). Ediciones del Desierto. <https://www.cultura.gob.cl>

Cortés Picazo, Luis, & Grinspun Siguelnitzky, Noemí. (2019). *La importancia del cuerpo en las prácticas pedagógicas en Artes Visuales*. *Perspectiva Educacional*, 58(3), 102-126. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.865>

CORTÉS P., LUIS CLAUDIO. (2018). *La performatividad en la acción pedagógica de profesores/as en formación en artes visuales*. *Atenea* (Concepción), (518), 57-73. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622018000200057>

Cruz Carvajal, Carmen. (2013). Desde el interior de la danza. Pedagogía, recepción e interpretación de la danza contemporánea. ENDNGC/INBA/CONACULTA, México. <http://hdl.handle.net/11271/253>

Escardó, Z.Y. (2015). *Performatividad, prácticas corporales y procesos de subjetivación*. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/diariodecampo/article/download/6364/7207/12588>

Fernández, M., San, D., Arévalo, M., De, R., & Escalante, L. (n.d.). *Erika Fischer-Lichte y la estética de lo performativo Erika Fischer-Lichte and the performance aesthetic*. Retrieved May 14, 2024.

Garre-Baños N, Díaz-Agea JL. Aprendizaje bidireccional y perfil pedagógico del facilitador en metodología de autoaprendizaje en entornos simulados (MAES©). Un estudio cualitativo exploratorio. *Simulación Clínica*. 2020;2(3):106-132. Doi:10.35366/97901. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=97901>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill España.

Luengo Navas, J., & Saura Casanova, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(3), 139-153. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55128038007>

Marín Pineda, A. (2020). *Entre el discurso y el performance: sobre el concepto de performatividad y sus transformaciones*. Estudios del Discurso, vol. 4, n.º 2, junio de 2020, pp. 21-53. <https://esdi.uaem.mx/index.php/esdi/article/view/25>

McLaren, P. (1995). La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos (1ª.ed.). Siglo Veintiuno.

Millán V., L. E., (2012). CUERPO Y SUBJETIVIDAD: HACIA UNA PEDAGOGÍA DESDE LO CORPORAL. SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente, 24(2), 191-195. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427739448009>

Rogovsky, D. M. (2011). ARTE Y DANZA: EN TORNO A ESTOS CONCEPTOS. *Question/Cuestión*, 1(28). Recuperado a partir de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1091>

Román, E. A. V. (2018). ¿Pedagogía o ciencias de la educación? Una lucha epistemológica. *Revista boletín redipe*, 7(9), 56-62. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6557289.pdf>

Sainz, Y. M. (2017). *Judith Butler y la construcción del sujeto en términos performativos*. THÉMATA. Revista de Filosofía, 56. <https://revistascientificas.us.es/index.php/themata/article/view/2956>

Vanegas Ortega, Carlos, & Fuentealba Jara, Adrián. (2019). *Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores*. Perspectiva Educativa, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>