



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA DANZA CLÁSICA DE LOS (LAS)  
ALUMNOS(AS) DE LA LICENCIATURA EN DANZA, BUAP

TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
MAESTRA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PRESENTA:  
IRINA ZAKHAROVA

DIRECTOR DE TESIS:  
DR. GABRIEL MONTES SOSA

NOVIEMBRE, 2015

# ÍNDICE

Introducción .....	6
El problema de investigación .....	10
Pregunta de investigación.....	12
Objetivo General.....	13
Objetivo particular.....	13
Justificación .....	13
Alcances y límites .....	16
Estructura de la investigación .....	16
<b>CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL.....</b>	<b>18</b>
1.1 Recomendaciones de la UNESCO .....	18
1.1.1 UNESCO sobre la Educación Artística.....	20
1.1.2 UNESCO sobre la educación superior .....	28
1.2 Banco Mundial sobre la calidad de la educación .....	30
1.3 Contexto Nacional .....	30
1.4 Contexto del Estado de Puebla .....	31
1.5 Contexto de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.....	33
1.6 Breves antecedentes de la danza clásica.....	40
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>45</b>
2.1 El arte como origen de la teoría histórico-cultural de Vygotsky.....	45
2.2 La teoría histórico-cultural de Vygotsky .....	47
2.3 Aprendizaje y la Zona de Desarrollo Próximo .....	50
2.4 Entendimiento .....	56
2.4.1 Entendimiento, sus etapas y los estadios del desarrollo de estereotipo dinámico en la ZDV, ZAA, ZIR .....	58
2.4.2 Entendimiento, sus etapas y los estadios del desarrollo de estereotipo dinámico en la ZIC.....	63
2.5 Papel del docente en el proceso de aprendizaje de la danza clásica .....	66
2.5.1. Funciones del profesor.....	67
2.6 Papel de la institución en la formación de los profesionales en danza.....	74
2.6.1 La calidad en la formación de los profesionales en danza .....	77
2.7 Aprendizaje de la danza clásica en el marco de la teoría históricocultural de Vygotsky .....	81

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	90
3.1. Tipo de investigación.....	90
3.2. Los Sujetos de la Investigación .....	91
3.3. Características del instrumento .....	91
3.4 Procedimiento .....	96
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	97
4.1 Perfil del estudiante.....	98
4.1.1 Edad .....	98
4.1.2 Sexo .....	98
4.1.3 Fecha de ingreso a la Licenciatura en Danza .....	99
4.1.4 Promedio obtenido en la licenciatura .....	100
4.1.5 Estudios previos de la danza clásica.....	100
4.1.6 Opinión sobre la danza clásica .....	101
4.1.7 Relación del entorno familiar y de amistades con la danza .....	102
4.1.8 Motivos para estudiar danza .....	103
4.1.9 Motivos para seleccionar la LD de la BUAP .....	103
4.1.10 Conclusiones por la variable “Perfil del estudiante” .....	104
4.2 Lo interpsicológico.....	104
4.2.1 Motivación en el entorno familiar.....	105
4.2.2 Conocimiento de la familia sobre las exigencias de la danza .....	107
4.2.3 Relación con los profesores de la asignatura “Técnica clásica” .....	109
4.2.4 Opinión sobre el profesionalismo de los profesores de danza clásica.....	109
4.2.5 Correspondencia de las asignaturas “Técnica clásica” son las necesidades del alumno.....	111
4.2.6 Acciones del maestro que ayudan al aprendizaje .....	112
4.2.7 Opinión acerca del nivel académico de la LD de la BUAP .....	114
4.2.8 Expectativas de los alumnos sobre su formación profesional.....	116
4.2.9 Conclusiones por la variable “Lo interpsicológico” .....	118
4.3 Lo intrapsicológico.....	121
4.3.1 Opinión sobre la importancia de la danza clásica.....	122
4.3.2 Interés por aprender la danza clásica .....	123
4.3.3 Motivación por aprender la danza clásica .....	125
4.3.4 Autorregulación de aprendizajes de la danza clásica.....	126

4.3.5 Conclusiones por variable “Lo intrapsicológico” .....	128
4.4 Zona de Desarrollo Próximo .....	129
4.4.1 ZDV. Diferenciación del objeto de aprendizaje.....	129
4.4.2 ZAA. Reconocimiento del objeto de aprendizaje .....	130
4.4.3 ZIR. Reproducción y operación según el modelo .....	131
4.4.4 Zona de Independencia Creativa .....	132
4.4.5 Conclusiones por variable “Zona de Desarrollo Próximo”.....	136
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	139
Recomendaciones.....	149
Aportación de esta investigación .....	149
Bibliografía:.....	151
ANEXO A .....	158
ANEXO B .....	162
ANEXO C .....	165
ANEXO D .....	166
ANEXO E .....	167
ANEXO F.....	170

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Sexo .....	98
Gráfica 2. Fecha de ingreso a la Licenciatura .....	99
Gráfica 3. Promedio obtenido en la licenciatura .....	100
Gráfica 4. Estudios previos de la danza clásica .....	100
Gráfica 5. Relación del entorno familiar y de amistades con la danza.....	102
Gráfica 6. Motivos para seleccionar la LD de la BUAP.....	103
Gráfica 1. Motivación en el entorno familiar .....	105
Gráfica 8. Relación de la familia con la danza y la motivación .....	106
Gráfica 9. Conocimiento de la familia sobre las exigencias de la danza .....	107
Gráfica 10. Relación entre el conocimiento de los familiares acerca de la danza y la motivación .....	108
Gráfica 11. Relación con los profesores de la asignatura “Técnica clásica” .....	109
Gráfica 12. Opinión sobre el profesionalismo de los profesores de danza clásica .....	109
Gráfica 13. Relación entre apoyo en casa y la opinión acerca del profesionalismo de los maestros de la danza clásica.....	110
Gráfica 14. Correspondencia de las asignaturas “Técnica clásica” con las necesidades del alumno.....	111
Gráfica 15. Relación entre apoyo en casa y la opinión acerca de la asignatura “Técnica clásica” .....	112
Gráfica 16. Opinión acerca de la LD de la BUAP .....	114
Gráfica 17. Relación entre motivación en casa y opinión acerca de la LD de la BUAP ..	115
Gráfica 18. Expectativas sobre la formación profesional.....	116
Gráfica 19. Opinión sobre la importancia de la danza clásica .....	122
Gráfica 20. Motivos para considerar la danza clásica importante.....	123
Gráfica 21. Interés por aprender la danza clásica .....	123
Gráfica 22. Interés y esfuerzo por aprender la danza clásica .....	124
Gráfica 23. Interés y gusto por aprender la danza clásica.....	124
Gráfica 24. Motivación y emoción por aprender la danza clásica .....	125
Gráfica 25. Motivación y gusto por el aprendizaje.....	125
Gráfica 26. Motivación y disfrute de las clases.....	126
Gráfica 27. Independencia en clase.....	126
Gráfica 28. Gusto por los retos académicos .....	127

Gráfica 29. Disposición para mejorar el aprendizaje de la danza clásica .....	127
Gráfica 30. Consciencia sobre el proceso mental .....	129
Gráfica 31. Reconocimiento del término y del procedimiento .....	130
Gráfica 32. Escritura del término.....	130
Gráfica 33. Significado del término .....	131
Gráfica 34. Reproducción del procedimiento por escrito .....	131
Gráfica 35. Operación según el modelo.....	132
Gráfica 36. Asociación dentro de la asignatura.....	132
Gráfica 37. Traspaso del saber a otras áreas .....	133
Gráfica 38. Traspaso del saber a la vida cotidiana.....	133
Gráfica 39. Revisión del conocimiento a partir de un texto.....	134
Gráfica 40. Revisión del conocimiento a partir de la relación entre categorías.....	134
Gráfica 41. Creación y operación con las imágenes .....	135

### ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Relación entre apoyo en casa y las expectativas sobre la formación profesional .....	118
Tabla 2. Correspondencia entre las capas de la ZDP y las etapas del desarrollo de estereotipo dinámico.....	145

## Introducción

Los cambios del mundo contemporáneo, entre ellos la globalización, el desarrollo de la sociedad del conocimiento y las políticas económicas neoliberales, originadas a partir de la tercera revolución industrial, plantean ante la educación superior nuevos retos desconocidos en épocas anteriores. Tünnerman (2002) señala que en el siglo XXI la sociedad enfrenta un proceso acelerado de cambios en cosmovisión, valores, paradigmas y creencias. La desigualdad, la fragmentación social, las amenazas a la paz y a la seguridad, “la imposición de una empobrecedora homogeneidad cultural” (Tünnerman, 2002: s/p), entre otros, se han transformado en verdaderos desafíos para la humanidad.

En este panorama la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) destaca el valor de la educación artística en la vida del ser humano, considerándola una herramienta que permite enfrentar los cambios y que “debe desempeñar una función importante en la transformación constructiva de los sistemas educativos, que se esfuerzan por satisfacer las necesidades de los estudiantes en un mundo que se transforma con rapidez, caracterizado, por una parte, por notables adelantos tecnológicos y, por la otra, por injusticias sociales y culturales de difícil solución” (UNESCO, 2010, 2).

En ese contexto, los procesos de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas artísticas en México emprenden un cambio de paradigmas. Entre ellos es el cambio del enfoque pedagógico en el sistema educativo, que instala el constructivismo como uno de los ejes rectores para su quehacer académico. En el marco de reconstrucción y de reformulación de las prácticas educativas se pretende instaurar “un enfoque nuevo” que desplace “la educación tradicional”, pero aún perdura el conflicto en la interpretación y aplicación de dichas ideas.

Se habla mucho de constructivismo y algunas de sus características, al parecer, ya se saben de memoria, entre ellos la educación integral, el aprendizaje social, el alumno activo, el maestro facilitador, etc. Sin embargo, en el contexto

latinoamericano el discurso teórico y práctico aún permanece confuso y en algunos casos está adquiriendo “interpretaciones “ingenuas” (o pseudoconstructivistas)” (Hernández, 2006: 29).

Hernández señala, que los maestros sostienen: “hay que dejar que los alumnos construyan su conocimiento por sí solos y no parece importarles demasiado qué es lo que los alumnos realmente construyan (si es que construyen), puesto que piensan que cualquier construcción al fin y al cabo “vale lo mismo” (Hernández, 2006: 29).

La educación artística y la formación en danza en el contexto mexicano enfrentan problemas aún más graves. Las “interpretaciones ingenuas” del enfoque educativo se suman con la seudoeexperimentación y la seudocreación “contemporáneas” llevando la formación en danza a una degradación técnica, pobreza de lenguaje, por consiguiente ahuyentando al público de los teatros y espectáculos. Más aún, “formando” las nuevas generaciones de “artistas” en una concepción falible sobre la danza, privándolas de las herramientas para enfrentar los desafíos del mercado laboral globalizado.

En esa situación es imprescindible que se reflexione sobre el papel que ocupa la danza en la educación integral del ser humano y en la transformación de los sistemas educativos. Para ello ésta debe ser estudiada y aplicada al ámbito educativo con mayor responsabilidad, ciencia y ética, dejando a un lado las improvisaciones seudopedagógicas y especulaciones no fundamentadas.

La danza debe participar activamente en la construcción de aprendizajes significativos, formación del sentido estético, desarrollo de sensibilidad, pensamiento, identidad y creatividad en las personas. Para cumplir con este propósito se necesitan profesionales (bailarines, maestros, investigadores, entre otros) con una formación sólida, comprometidos con su labor profesional, dispuestos a continuar su perfeccionamiento a lo largo de toda la vida.

Las Instituciones de la Educación Superior (IES) a través de los departamentos dedicados a la enseñanza dancística deben asumir esta

responsabilidad entendiendo toda la profundidad de su misión como organismos sociales que forman a los(las) profesionistas para preservar, enriquecer, difundir la cultura y el conocimiento, así como para construir una convivencia sana y armónica, en otras palabras, formar ciudadanos(as) y especialistas competentes, capaces de mejorar la convivencia social y contribuir a la resolución de problemas actuales y futuros.

Respecto al sistema educativo mexicano hay que señalar que desde los años noventa ha incrementado el número de centros y universidades públicas y privadas que abrieron sus puertas a los estudios dancísticos de nivel licenciatura. El Libro Blanco (Alfonso, García y Ramos, 2012) elaborado por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes (CAESA) señala que en México existen 51 carreras en danza (Ver listado de licenciaturas en el Anexo A). Entre ellas, 33 licenciaturas incluyen la danza clásica en su plan de estudios (ver Anexo B). No tienen prevista esa asignatura los estudios dedicados a la danza folklórica mexicana (ver Anexo C). De nueve licenciaturas no fue posible obtener el mapa curricular (ver Anexo D). Los datos encontrados indican que en la mayoría de las carreras en danza se imparten las clases de dicha disciplina.

Los estudios superiores en danza a nivel nacional son variables, abarcan diversos tipos de profesionalización, como la danza clásica, contemporánea, folclórica, docencia en danza, coreografía, educación dancística. No obstante, la mayoría de ellas tienen una característica en común, ya que incluyen la danza clásica (el ballet) en su programa de estudios, reconociendo la importancia que tiene esta disciplina en la formación de especialistas en el ámbito dancístico.

Efectivamente, a lo largo de tres siglos de la existencia, el ballet ha desarrollado un *corpus* teórico que se refiere al desarrollo de las posibilidades de movimiento, de expresión y de comunicación a través del cuerpo humano, basado en un profundo conocimiento de la anatomía y psicología. No obstante, hay algo más y se trata de la metodología de la enseñanza-aprendizaje.

Independientemente de la escuela y del país donde fue creada, la metodología o las metodologías de la enseñanza de ballet poseen algunas características comunes: conducen al aprendiz más allá de sus capacidades y el nivel de desarrollo actuales, contemplando siempre el aprovechamiento y el desarrollo máximo de sus posibilidades cognitivas, físicas y cambios de edad en proceso de maduración.

Además, los resultados del proceso de aprendizaje de la danza clásica son altamente dependientes de la persona que aprende, aunque se forman a partir de una relación interpersonal entre el docente, el aprendiz y el contexto. Por otra parte, la construcción del saber se basa en el uso de las herramientas de origen social, así como se trata de la apropiación de las mismas. Estas herramientas son el lenguaje, que se usa para la comunicación del saber, y el lenguaje corporal propio, que representa el objeto de aprendizaje.

Todos los aspectos mencionados sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje permiten al aprendiz lograr la reconstrucción de su estructura cognitiva y de sus capacidades psicofisiológicas. Lo conduce hacia el dominio del saber que va más allá de una simple reproducción de lo aprendido, es decir, hacía una construcción y creación de sí mismo, que le proporciona las herramientas para trascender el marco de la disciplina.

En otras palabras, el ballet implica un proceso de enseñanza-aprendizaje no solamente constructivista, sino histórico-cultural, tal como lo plantea el psicólogo ruso Lev Vygotsky. Por esta razón, en la presente investigación se estudia dicho proceso para aclarar sus etapas y demostrar las vías de su aprovechamiento pedagógico no solo para su aplicación en las asignaturas dedicadas a la danza clásica, también para su posible uso en otras áreas de conocimiento.

## **El problema de investigación**

En el mundo actual cambiante e inestable, que plantea la necesidad de reformular la enseñanza superior, la educación artística es señalada por la UNESCO (2010) como uno de los elementos que pueden influir en la transformación constructiva de los sistemas educativos, contribuir a la construcción de la paz y a la formación de una fuerza laboral creativa y adaptable.

Por esta razón las investigaciones enfocadas al arte y a su potencial educativo y transformador se vuelven cada vez más relevantes. La danza clásica y la especificidad de su proceso de aprendizaje, basado en una sistemática organización de los contenidos y en una estrecha interacción entre alumno y maestro, donde se desarrolla y se adquiere un lenguaje corporal por medio del verbal representan un interés especial, puesto que el proceso cognitivo se evidencia a través del cuerpo.

Es posible afirmar que en el aprendizaje de la danza clásica el cuerpo nunca miente sobre lo que siente, piensa y aprende el alumno, el cuerpo transmite lo que ocurre en la intimidad personal. De esta manera, los procesos cognitivos y emotivos son más fáciles de observar, puesto que la mejora de las habilidades motrices, la adquisición y el manejo del lenguaje plástico son una manifestación del proceso intelectual reflexivo.

En el ballet la teoría y la práctica están integradas, la condición necesaria que en la actualidad se plantea para el ámbito universitario: que el egresado posea una formación teórico-metodológica sólida, que la sepa aplicar y, además, pueda generar un nuevo conocimiento a partir del adquirido. Lo cual la UNESCO considera de suma importancia para la educación superior en América Latina y el Caribe, señalando en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998 que el estudiante debe poseer

las herramientas que le permitan la búsqueda sistemática y permanente del conocimiento; lo cual implica la revisión de los métodos pedagógicos vigentes, trasladando el énfasis puesto actualmente en la transmisión del conocimiento hacia el proceso de su generación. De este modo los alumnos adquirirán los

instrumentos para aprender a aprender, a conocer, a convivir y a ser (UNESCO, 1998, 47)

De esta manera, en el siglo XXI la formación de un profesional en el ámbito dancístico en el contexto latinoamericano implica no solamente el desarrollo y perfeccionamiento de las facultades físicas. Tampoco se trata de una formación teórico-especulativa ensimismada y alejada de la realidad. Se debe buscar una síntesis efectiva entre la teoría y la práctica, que a corto plazo permita al estudiante una inserción laboral pronta y digna, y a mediano y largo plazo permita seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida para responder a las demandas del contexto social, así como influir en el mismo.

La Licenciatura en Danza de la BUAP de cierta manera aspira lograr algunos aspectos señalados y plantea como el objetivo general de la carrera:

Formar de manera integral Licenciados en Danza en los ámbitos de la pedagogía y la interpretación en danza, que posean una preparación teórico-práctica interdisciplinaria, con fuerte compromiso social y respeto a la diversidad, interesados en la construcción de un mundo más armónico a través del desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y la imaginación de los seres humanos, a partir de la asunción del cuerpo como medio de expresión artística y de comunicación en continua innovación. (BUAP, s/f: s/p).

En este enunciado se proyectan las principales líneas del campo profesional, que son la pedagogía y la interpretación en danza, donde el egresado será capaz de desenvolverse gracias a una preparación teórico-práctica interdisciplinaria que fomentará en él diversas cualidades humanas.

El perfil de egreso señala los mismos campos formativos, la pedagogía y la interpretación en danza, en los cuales el egresado “poseerá conocimientos creativos”, asimismo “manejará las estrategias básicas para el fomento y la difusión de la cultura y las artes” (BUAP, s/f: s/p) en diversas instituciones públicas y privadas.

Lo anterior implica que el egresado de la LD de la BUAP adquirirá en la interpretación y en la pedagogía de la danza tal grado de dominio que le permitirá el uso creativo de lo aprendido. Es decir, poseerá las herramientas cognitivas y

físico-corporales para aplicar sus conocimientos en diversas situaciones y para crear nuevos conocimientos.

El Plan de Estudios de la licenciatura contempla dos disciplinas como principales recursos para la formación de los estudiantes en la danza: la danza clásica y la danza contemporánea. Estas dos vertientes artísticas se cursan desde el primero hasta el décimo semestre.

Sin embargo, se ha observado que los estudiantes no muestran un desempeño satisfactorio en las asignaturas correspondientes a la danza clásica. Presentan problemas en el manejo de la terminología profesional, por lo tanto no entienden las explicaciones de los docentes. No dominan la escritura de los términos y no entienden sus significados, así como confunden las metodologías para la enseñanza de esta disciplina.

El desconocimiento del lenguaje profesional no solo entorpece el perfeccionamiento del dominio corporal, también obstaculiza la generación de conocimiento y la comunicación profesional. Por lo tanto los estudiantes no pueden aplicar el conocimiento en otras situaciones o áreas, ni en la vida cotidiana, solo reproducen o copian lo que han aprendido en el aula.

Visto que los alumnos de la LD de la BUAP presentan bajo rendimiento académico en la danza clásica se emprende la presente investigación para indagar y describir el proceso de aprendizaje de dicha disciplina. Además, tomando en cuenta el Modelo Educativo Minerva (MUM) de dicha universidad, cuyos enfoques teóricos son: “la formación integral y pertinente, constructivismo, orientación sociocultural y humanismo” (BUAP, 2007: 92), el estudio se centra en el proceso de aprendizaje desde la visión de Lev Vygotsky, debido que es una de las teorías en las que se fundamenta el quehacer institucional.

### **Pregunta de investigación**

¿Cuál es el proceso de aprendizaje de la danza clásica de los(as) estudiantes de la Licenciatura en Danza de la BUAP desde la teoría histórico- cultural de Lev Vygotsky?

## **Objetivo General**

Describir el aprendizaje de danza clásica de los alumnos y las alumnas en la LD de la BUAP desde la teoría histórico-cultural de Lev Vygotsky.

## **Objetivo particular**

Identificar los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje de danza clásica.

## **Justificación**

Una de las preocupaciones centrales de la educación superior actual es la reformulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a la mirada constructivista. Sin embargo, aún no se logra llevar la teoría a la práctica en los espacios educativos. Los especialistas, entre ellos J. Pozo (2011), señalan que “las formas de aprender y enseñar... han cambiado más profunda o radicalmente en la teoría que en la práctica, en lo que se dice que en lo que se hace” (Pozo, 2011; 30).

Una de las causas de esa ruptura es el desconocimiento que existe en el contexto latinoamericano respecto a lo que es el constructivismo en la educación y cuáles son sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Abunda la lectura superficial de los principios, fundamentos y términos, lo cual conduce a las interpretaciones ingenuas y radicales, de las que habla Hernández Rojas (2006) en su libro *“Miradas constructivistas en la psicología de la educación”*. Lo más grave que la confusión más profunda se localiza en algunas instituciones de la educación superior y, por lógica, de allí se extiende a los demás niveles educativos.

El ámbito de la educación dancística formal y, sobre todo referente a la danza clásica, también está inmerso en la confusión y los conflictos teorizantes. Probablemente es el área más afectado por los “nuevos ilustrados” de la danza, mismos que señalan el ballet como antiguo, viejo y tradicionalista, que no tiene nada que ver con la “nueva mirada” en la educación y en el arte; que su proceso

de enseñanza-aprendizaje también es arcaico y tradicional y, por lo tanto, no encaja dentro de un proyecto constructivista.

La arrogancia surge a partir de las carencias en la formación pedagógica y disciplinar, ya que en muchos casos a la enseñanza de la danza se dedican las personas que no poseen una preparación sólida tanto científica, como artística.

Por estas razones la presente investigación pretende analizar el proceso de aprendizaje de la danza clásica de los (las) alumnos(as) de la Licenciatura en Danza de la BUAP en el marco de un modelo constructivista. El modelo elegido es el del psicólogo ruso Lev Vygotsky, dicha selección se basa en dos motivos:

1. La teoría histórico-cultural o sociocultural de Vygotsky (como ésta se conoce en el occidente) es la pionera en fundamentar, analizar y describir el aprendizaje constructivista en el ser humano. A pesar de ser inconclusa es la más completa, ya que abarca todos los aspectos del aprendizaje humano, a diferencia de las posteriores que se enfocan en un solo elemento.
2. El modelo educativo de la universidad donde se desarrolló la investigación retoma el enfoque sociocultural como uno de sus fundamentos teórico-filosóficos.

La importancia del estudio radica en el análisis del proceso de aprendizaje que desglosa y explica sus etapas, mismo que puede servir como una propuesta teórica-metodológica no solo para la enseñanza del ballet, también podría ser utilizada en otras áreas del conocimiento. Además, determina los elementos que intervienen en dicho proceso explorando las formas de construcción de conocimiento.

La investigación posee un valor teórico para diversas instituciones educativas y centros culturales ya que:

- Rectifica la importancia de la danza clásica como pilar en la formación de un profesional en danza,

- Aclara el proceso de aprendizaje de acuerdo a un modelo constructivista,
- Explica el rol del profesor y del contexto en el aprendizaje humano,
- Propone una fundamentación para la orientación didáctico-pedagógica y futura creación de instrumentos para la enseñanza.

Por otra parte, la investigación también es de relevancia social y su trascendencia se dará en una mejor comprensión de la danza clásica, que se estudiará a lo largo de la misma aportando, quizá, nuevas experiencias a los bailarines, maestros y otros especialistas que retomen el género y la asignatura en búsqueda de nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje.

La información tendrá uso práctico en la preparación de profesionales en danza para mejorar niveles del aprendizaje y de la enseñanza puesto que:

- Conduce al conocimiento teórico, artístico y práctico de la danza clásica.
- Estimula el entendimiento científico de métodos y técnicas aplicadas, las cuales se vinculan inevitablemente con la práctica.
- Propicia una concepción del cuerpo humano en el proceso de aprendizaje de movimiento;
- Impulsa el desarrollo de actitudes inherentes de la profesión como el constante deseo de superación, la automotivación y la necesidad de autogestión de aprendizaje;
- Propicia la autocrítica, sensibilidad a los fenómenos, percepción selectiva, intuición.

En el presente trabajo se pretende desarrollar un *corpus* teórico que ayude a los docentes a profundizar en la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través del conocimiento de un método o sistema de enseñanza que muestre el camino adecuado para lograr un fin.

Tendrá la utilidad metodológica puesto que ofrece la fundamentación para la creación de nuevos instrumentos, a partir de los cuales los docentes podrán explorar el proceso de aprendizaje de los alumnos y planear las intervenciones más acertadas. Lo último es de gran relevancia puesto que los especialistas (Arbeláez, 2012) señalan que debido al uso de nuevas tecnologías, los estudiantes de la educación superior presentan cambios neuronales en el procesamiento de información muy significativos.

Por ello los alumnos actuales experimentan dificultades en el aprendizaje, puesto que sus deficiencias en la concentración, memorización, comprensión lectora, competencias lingüísticas (Gutiérrez, Montes de Oca, 2004), entre otras, afectan la calidad de conocimiento. Por lo tanto los maestros deben contar con más herramientas que les permitan detectar a tiempo las fallas en la construcción del saber e intervenir acertadamente.

### **Alcances y límites**

Es una investigación única, dado a su contexto aplicado a una sola institución; sus límites están en que los resultados son fehacientes a este grupo de estudio, no obstante, puede ser aplicable a cualquier disciplina interesada en estudiar el proceso de aprendizaje desde una postura constructivista.

### **Estructura de la investigación**

Tiene una *introducción* donde se hace hincapié en la importancia de la danza clásica en la formación de los profesionales en el ámbito dancístico, ya que ésta proporciona las herramientas necesarias no solo para el desarrollo corporal adecuado, también para el cognitivo que amplía las capacidades del ser humano para trascender sus capacidades reales y sobrepasar las disciplinares.

Establece el *problema de investigación con un objetivo general y uno particular* a desarrollar, asimismo una justificación donde establece, que las particularidades del proceso de enseñanza- aprendizaje de la danza clásica permiten una mejor comprensión del proceso de aprendizaje en un modelo constructivista aportando los conocimientos teóricos y prácticos sobre éste.

En *sus alcances y límites* señala que los resultados de la investigación se obtuvieron en un determinado contexto, pero pueden ser aplicables para el estudio del proceso de aprendizaje en otras disciplinas y contextos.

En el *Capítulo I* se presenta el marco contextual sobre el tema de la educación artística a nivel internacional con la postura de los organismos no gubernamentales, Nacional, del Estado de Puebla y de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

En el *Capítulo II* se plantea el *marco teórico* sobre el proceso de aprendizaje en un modelo constructivista, particularmente el de Lev Vygotsky, enriqueciéndose con citas y aportaciones de importantes investigadores de la actualidad. Por lo tanto brillantes investigadores sobre el tema brindan el conocimiento acerca del constructivismo y del aprendizaje de la danza clásica en el marco de éste.

En el *Capítulo III* de metodología se plantea y se desarrolla el tipo de investigación de corte cuantitativo, transversal, de alcance descriptivo y con un diseño no experimental. Se describe el nivel de licenciatura y características de los sujetos de investigación, las características del instrumento que se aplicó, asimismo el procedimiento para la obtención de los resultados.

En el *Capítulo IV* se describen y plantean los elementos y las etapas de aprendizaje de la danza clásica mediante las gráficas y tablas, así como las conclusiones y recomendaciones y aporte en este ámbito educativo conjuntamente con la bibliografía citada. Se anexaron tablas de Licenciaturas en Danza en México, tabla de variables e instrumento que se aplicó.

## **CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL**

En este capítulo se expone la importancia que en el contexto internacional se da a la educación artística y dentro de ella a la danza clásica. Se revisan las recomendaciones y los documentos de la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO) para la protección y promoción de la diversidad cultural, los objetivos de la educación artística y la formación de los profesionales en este ámbito. Además, se presentan las sugerencias del Banco Mundial para la educación superior.

En el contexto Nacional se revisan las políticas culturales y educativas del Plan de Desarrollo Nacional 2013-2018 y de la Ley General de la Educación (2013); en el contexto estatal se presentan los lineamientos de la Ley de la Educación del Estado de Puebla (2012).

Finalmente se describe el contexto de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y de la Licenciatura en Danza, institución donde se desarrolló la investigación.

### **1.1 Recomendaciones de la UNESCO**

Para apoyar los gobiernos y las instituciones educativas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha postulado indicadores que deben guiar las reformas en el ámbito de políticas culturales y educativas, debido a que mantienen una estrecha relación e influyen directamente en el desarrollo humano y el bienestar social.

Así, el 20 de octubre de 2005 la UNESCO aprueba la “Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales”, en la cual reconoce la necesidad de adoptar medidas para proteger la diversidad de las expresiones culturales, observando

que los procesos de mundialización, facilitados por la evolución rápida de las tecnologías de la información y la comunicación, pese a que crean condiciones

inéditas para que se intensifique la interacción entre las culturas, constituyen también un desafío para la diversidad cultural, especialmente en lo que respecta a los riesgos de desequilibrios entre países ricos y países pobres (UNESCO, 2013; 4).

En este documento la Unesco otorga a las instituciones de educación superior (IES) un papel importante en la creación de un entorno propicio y la formación de los profesionales de la cultura, puesto que el papel de las escuelas es primordial para transmitir a los jóvenes informaciones y conocimientos sobre la necesidad de proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales. Por lo tanto los gobiernos pueden formular y fomentar las políticas y programas en los niveles adecuados, así como asignar los recursos necesarios para:

- a) integrar la diversidad de las expresiones culturales en programas escolares adaptados a los contextos locales y a las culturas;
- b) elaborar materiales de educación y formación en distintos formatos, en línea en particular: libros, CD, vídeos, documentales, manuales o folletos, juegos interactivos, etc.;
- c) invitar a artistas y profesionales de la cultura a que elaboren estos materiales y a que participen en las actividades realizadas por las escuelas y otros establecimientos docentes;
- d) fortalecer las capacidades de los docentes con el fin de que sensibilicen a los estudiantes sobre la diversidad de las expresiones culturales y utilicen, en caso de que existan, guías y manuales con este fin;
- e) incitar a los adultos y a las asociaciones de padres a proponer temas y módulos para la enseñanza de la diversidad de las expresiones culturales en la escuela;
- f) lograr que los jóvenes participen en el acopio y la difusión de informaciones sobre la diversidad de las expresiones culturales en el seno de sus comunidades;

g) transmitir las experiencias adquiridas fomentando los métodos educativos participativos, las actividades de mecenazgo y el aprendizaje. (UNESCO, 2013: 45)

Por otra parte, las instituciones de formación superior, los institutos de investigación y otros establecimientos docentes “son marcos propicios para la creatividad y el fortalecimiento de las capacidades en el ámbito de las industrias culturales y la elaboración de políticas culturales” (UNESCO, 2013: 45), por medio de los programas de educación y mayor sensibilización del público, por lo tanto los gobiernos deben

esforzarse por alentar la creatividad y fortalecer las capacidades de producción mediante el establecimiento de programas de educación, formación e intercambios en el ámbito de las industrias culturales. Estas medidas deberán aplicarse de manera que no tengan repercusiones negativas en las formas tradicionales de producción (UNESCO, 2013: 10).

En este contexto los países participantes pueden apoyar y alentar la creación de programas “que faciliten el desarrollo de las competencias, la movilidad y los intercambios para la próxima generación de profesionales de las industrias culturales y de políticas culturales” y “pueden contemplar la posibilidad de crear cátedras de la UNESCO en el ámbito de las industrias culturales y de las políticas culturales” (UNESCO, 2013: 47).

### **1.1.1 UNESCO sobre la Educación Artística**

Además, la organización destaca el valor de la educación artística en la vida del ser humano, considerándola una herramienta que permite enfrentar los cambios del mundo actual y que

debe desempeñar una función importante en la transformación constructiva de los sistemas educativos, que se esfuerzan por satisfacer las necesidades de los estudiantes en un mundo que se transforma con rapidez, caracterizado, por una parte, por notables adelantos tecnológicos y, por la otra, por injusticias sociales y culturales de difícil solución (UNESCO, 2010, 2).

La Agenda de Seúl 2010 señala “que la educación artística puede aportar una contribución directa a la solución de los problemas sociales y culturales que afronta el mundo contemporáneo” (UNESCO, 2010: 2) entre ellos “la paz, la diversidad cultural y el entendimiento intercultural, así como la necesidad de las economías post-industriales de disponer de una fuerza laboral creativa y adaptable (UNESCO, 2010: 2).

Por esta razón, en este documento

se pide a los Estados Miembros de la UNESCO, la sociedad civil, las organizaciones profesionales y las comunidades que reconozcan los objetivos rectores, apliquen las estrategias propuestas y ejecuten las actividades, en un esfuerzo concertado por hacer realidad todo el potencial de la educación artística de calidad a fin de renovar positivamente los sistemas educativos, lograr objetivos sociales y culturales fundamentales y, por último, beneficiar a los niños, los jóvenes y a quienes practican el aprendizaje a lo largo de toda la vida, cualquiera que sea su edad (UNESCO, 2010: 2).

La Agenda de Seúl (2010) establece un plan acción concreto a partir de tres objetivos globales, los cuales están acompañados de varias estrategias y tipos de acción específicos. Estos son:

**OBJETIVO 1:** Velar por que la educación artística sea accesible, como elemento esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad

Estrategias 1.a Ratificar a la educación artística como base del desarrollo equilibrado, creativo, cognitivo, emocional, estético y social de los niños, los jóvenes y las personas que aprenden a lo largo de toda la vida.

Tipos de acción

1.a (i) Aplicar políticas y asignar recursos para propiciar un acceso sostenible a:

- estudios artísticos generales en todas las esferas del arte para los alumnos de todos los niveles académicos, en el marco de una enseñanza holística y de amplio alcance,

- experiencias extraescolares en todos los ámbitos del arte para una amplia gama de estudiantes en las comunidades,

- experiencias artísticas interdisciplinarias, comprendidas las nuevas modalidades artísticas digitales y de otro tipo, tanto en la escuela como fuera de ella;

1.a (ii) Fortalecer la sinergia entre los diversos aspectos del desarrollo (creativo, cognitivo, emocional, estético y social);

1.a (iii) Establecer sistemas de evaluación de gran calidad, con el fin de velar por el desarrollo cabal de los estudiantes en la educación artística.

1.b Fomentar mediante la educación artística la transformación constructiva de los sistemas y las estructuras de la enseñanza.

#### Tipos de acción

1.b (i) Utilizar las artes como modelo pedagógico, mediante la introducción de dimensiones artísticas y culturales en otras disciplinas académicas;

1.b (ii) Impulsar una cultura de la creatividad en el personal docente y administrativo de las escuelas por medio de la educación artística;

1.b (iii) Impartir educación artística a fin de introducir en los planes de estudios métodos pedagógicos y creativos innovadores que atraigan a una amplia gama de estudiantes.

1.c Establecer sistemas de aprendizaje intergeneracional y a lo largo de toda la vida en la educación artística, en torno a ella y por su conducto

#### Tipos de acción

1.c (i) Velar por que los alumnos de todas las extracciones sociales tengan acceso a la educación artística a lo largo de toda la vida, en una amplia gama de contextos comunitarios e institucionales;

1.c (ii) Velar por que los diversos grupos de edad tengan oportunidad de adquirir experiencia en materia de educación artística;

1.c (iii) Propiciar el aprendizaje intergeneracional a fin de salvaguardar el conocimiento de las artes tradicionales y fomentar el entendimiento entre las generaciones.

1.d Aumentar las capacidades para el liderazgo, la sensibilización y la formulación de políticas en materia de educación artística.

#### Tipos de acción

1.d (i) Capacitar a los profesionales e investigadores con miras a la reforma de las políticas relativas a la educación artística, comprendida la participación de los grupos de población marginados y desfavorecidos en los procesos de planificación de esas políticas;

1.d (ii) Fortalecer la comunicación y la sensibilización mediante el refuerzo de las relaciones con los medios de comunicación, la elaboración de un lenguaje de comunicación apropiado y el uso de la tecnología de la información y los sistemas de redes virtuales para vincular las iniciativas existentes en los planos nacional y regional;

1.d (iii) Difundir las repercusiones individuales y sociales de la educación artística con el fin de sensibilizar al público a sus valores y estimular el apoyo a la misma en los sectores público y privado.

OBJETIVO 2: Velar por que las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución.

Estrategias 2.a Acordar normas de calidad elevadas para la educación artística teniendo en cuenta las necesidades, la infraestructura y los contextos culturales locales.

#### Tipos de acción

2.a (i) Fijar normas elevadas para la ejecución de los programas de educación artística en la escuela y la comunidad;

2.a (ii) Establecer cualificaciones oficiales para los docentes y los mediadores comunitarios en la esfera de la educación artística;

2.a (iii) Suministrar las instalaciones y los recursos necesarios y apropiados para la educación artística.

2.b Velar por que una formación sostenible en materia de educación artística esté al alcance de educadores, artistas y comunidades.

Tipos de acción

2.b (i) Ofrecer las competencias y los conocimientos necesarios a los docentes (tanto de educación general como a los especializados en arte) y a los artistas que trabajan en el sistema educativo, mediante mecanismos sostenibles de formación profesional;

2.b (ii) Integrar los principios y las prácticas del arte en la formación previa de los docentes y la capacitación profesional de los maestros en ejercicio;

2.b (iii) Velar por que la formación en materia de educación artística sea efectiva, mediante la elaboración de métodos de seguimiento de la calidad, tales como la supervisión y la tutoría.

2.c Estimular el intercambio entre la investigación y la práctica en la esfera de la educación artística.

Tipos de acción

2.c (i) Apoyar la teoría y la investigación relativas a la educación artística en el mundo y vincular la teoría, la investigación y la práctica;

2.c (ii) Alentar la cooperación en el fomento de la investigación en materia de educación artística y difundir las investigaciones y las prácticas ejemplares, relativas a ese tema, por conducto de estructuras internacionales como los centros de intercambio de información y los observatorios;

2.c (iii) Reunir estadísticas de calidad sobre las repercusiones de la educación artística y velar por que se distribuyan equitativamente.

2.d Propiciar la colaboración entre educadores y artistas en las escuelas y los programas extraescolares

Tipos de acción

2.d (i) Alentar a las escuelas a que establezcan iniciativas conjuntas entre artistas y docentes en la aplicación de los planes de estudios;

2.d (ii) Alentar a las organizaciones comunitarias a que colaboren con los docentes a fin de impartir programas de educación artística en diferentes contextos de aprendizaje;

2.d (iii) Elaborar proyectos culturales en diversos contextos de aprendizaje, con la participación activa de padres, parientes y otros miembros de la comunidad.

2.e Emprender iniciativas conjuntas en materia de educación artística entre los copartícipes y sectores interesados

Tipos de acción

2.e (i) Establecer relaciones de colaboración dentro de los gobiernos y al margen de ellos para fortalecer la función social de la educación artística, en particular en los sectores educativo, cultural, social, sanitario, industrial y de la comunicación;

2.e (ii) Coordinar los esfuerzos de los gobiernos, las organizaciones de la sociedad civil, los institutos de educación superior y las asociaciones profesionales con miras a fortalecer los principios, las políticas y las prácticas de la educación artística;

2.e (iii) Lograr la participación de entidades del sector privado, comprendidas las fundaciones y organizaciones filantrópicas, en la creación de programas de educación artística.

OBJETIVO 3: Aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo

Estrategias

3.a Impartir la educación artística para fortalecer la capacidad de creación e innovación de la sociedad

Tipos de acción

3.a (i) Impartir educación artística en las escuelas y comunidades para fomentar la capacidad de creación e innovación de las personas y promover una nueva generación de ciudadanos creativos;

3.a (ii) Impartir educación artística con el fin de promover prácticas creativas e innovadoras en pro del desarrollo integral social, cultural y económico de las sociedades;

3.a (iii) Utilizar las innovaciones recientes en materia de tecnología de la comunicación como fuente de reflexión crítica y creativa.

3.b Reconocer y desarrollar las dimensiones de bienestar social y cultural de la educación artística

Tipos de acción

3.b (i) Estimular el reconocimiento de las dimensiones de bienestar social y cultural de la educación artística, entre otras:

- el valor de una amplia gama de experiencias artísticas tradicionales y contemporáneas,
- las dimensiones terapéuticas y saludables de la educación artística,
- la capacidad potencial de la educación artística de valorizar y conservar la identidad y el patrimonio, así como de promover la diversidad y el diálogo intercultural,
- las dimensiones reparadoras de la educación artística en situaciones posteriores a conflictos o desastres;

3.b (ii) Incorporar conocimientos acerca del bienestar social y cultural en los programas de capacitación destinados a los profesionales de la educación artística;

3.b (iii) Utilizar la educación artística como un proceso motivador para fortalecer la participación de los alumnos y reducir las tasas de deserción escolar.

3.c Apoyar y fortalecer la función de la educación artística en la promoción de la responsabilidad social, la cohesión social, la diversidad cultural y el diálogo intercultural

Tipos de acción

3.c (i) Dar prioridad al reconocimiento del contexto específico del estudiante y estimular las prácticas pedagógicas que en cada localidad resulten pertinentes para los alumnos, comprendidos los miembros de grupos minoritarios y los migrantes;

3.c (ii) Fomentar y fortalecer el conocimiento y la comprensión de expresiones artísticas y culturales diferentes;

3.c (iii) Incorporar las competencias en materia de diálogo intercultural y pedagogía, así como el equipamiento y los materiales didácticos necesarios, para apoyar los programas de capacitación en educación artística.

3.d Fomentar la capacidad de responder a los principales problemas mundiales, desde la paz hasta la sostenibilidad, mediante la educación artística.

Tipos de acción

3.d (i) Centrar las actividades de educación artística en una amplia gama de temas sociales y culturales contemporáneos, tales como el medio ambiente, las migraciones mundiales y el desarrollo sostenible;

3.d (ii) Ampliar las dimensiones multiculturales en la práctica de la educación artística y aumentar la movilidad intercultural de alumnos y docentes para impulsar la ciudadanía mundial;

3.d (iii) Impartir educación artística para fomentar la democracia y la paz en las comunidades y apoyar la reconstrucción de las sociedades en situaciones posteriores a conflictos. (UNESCO, 2010: 3-11).

De esta manera las políticas culturales y la educación artística se convierten en importantes agentes de cambio para la sociedad post-moderna, puesto que sensibilizan al ser humano, permiten disfrutar de lo bello, fomentan la creatividad, el autoconocimiento, el trabajo grupal, la formación integral y la comunicación

intercultural. Por lo tanto las IES deben generar medios y espacios para impulsar la cultura, la innovación, la inclusión y la cohesión social ofreciendo una educación de calidad en todos los ámbitos, incluyendo la enseñanza de las artes.

### **1.1.2 UNESCO sobre la educación superior**

En relación a la reforma de la enseñanza superior la UNESCO recomienda a las autoridades responsables que han de tomar las decisiones en los planos internacional, regional, nacional e institucional “orientarse por tres nociones clave que determinan la situación estratégica de la enseñanza superior en la sociedad y su propio funcionamiento interno: pertinencia, calidad e internacionalización” (UNESCO, 1995; 29).

La pertinencia, se refiere a la adecuación entre lo que la sociedad espera de la enseñanza superior como sistema, así como de cada una de sus instituciones y de lo que éstas hacen para la sociedad. Abarca entonces

preguntas como la democratización del acceso y mayores oportunidades de participación en la educación superior durante las distintas fases de la vida, los vínculos con el mundo del trabajo y las responsabilidades de la educación superior con respecto al sistema educativo en su conjunto (UNESCO, 1995: 29).

Además, se espera que la comunidad de la educación superior apoye a la sociedad en la solución de “problemas humanos apremiantes” como son la demografía, el deterioro del medio ambiente, la paz y el entendimiento internacional, la democracia y los derechos humanos. (UNESCO, 1995: 29).

La calidad, se trata de todas las funciones y actividades principales de la educación superior: la enseñanza, la formación y la investigación, “lo que significa calidad del personal y de los programas, y calidad del aprendizaje, como corolario de la enseñanza y la investigación” (UNESCO, 1995: 38). Además, la UNESCO señala que la calidad va más allá de la función docente, “supone también...que se preste atención a las cuestiones referentes a la calidad de los alumnos y de las infraestructuras y el entorno de la institución” (UNESCO, 1995: 38-39), así como

implica directamente “un interés apropiado por lograr una buena dirección y gestión” (UNESCO, 1995: 39).

De esta forma, “el principal objetivo de la "evaluación de la calidad" en las instituciones de la educación superior es lograr la mejora no sólo de un centro...[educativo determinado] sino de todo el sistema”(UNESCO, 1995: 39), por lo tanto la calidad debe ser garantizada, inspeccionada y evaluada por parte de los gobiernos.

Además, el documento indica que

los centros de educación superior más viables en términos financieros y operativos son los que han conseguido incorporar mecanismos y sistemas de información que les permiten eliminar la mediocridad y garantizar la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios. Son también los centros que tienen más posibilidades de obtener recursos de los sectores público y privado (UNESCO, 1995: 33).

El tercer criterio estratégico para reformar la enseñanza superior indicado por la UNESCO, es la internacionalización, que parte

del carácter mundial del aprendizaje y la investigación. Ese carácter mundial se va fortaleciendo gracias a los procesos actuales de integración económica y política, por la necesidad cada vez mayor de comprensión intercultural y por la naturaleza mundial de las comunicaciones modernas, los mercados de consumidores actuales, etc. (UNESCO, 1995: 42).

La política de internacionalización de la enseñanza superior debe

estar fundada en una auténtica asociación. Debe recurrir a procedimientos flexibles que permitan a los centros o a los individuos involucrados ocuparse de los problemas con su sensibilidad propia, y ha de estar encaminada a fomentar las capacidades de desarrollo de los recursos humanos en los planos nacional, regional y local (UNESCO, 1995: 43).

De esta manera, para enfrentar los retos del mundo contemporáneo la UNESCO propone a las IES una política de cambio basada en la pertinencia,

calidad e internacionalización de la educación. Además, destaca el rol fundamental de las IES en la creación de un entorno propicio para transmitir, proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales, así como en la formación de los profesionales de la cultura.

## **1.2 Banco Mundial sobre la calidad de la educación**

Por su parte, el Banco Mundial (BM)

hace énfasis en la contribución de la educación superior al desarrollo económico y social, en especial en los países con economías emergentes, y en la urgencia de emprender acciones que permitan un mayor acceso y que aseguren la calidad de la educación (BUAP, 2007; 21).

En cuanto al desarrollo curricular “insiste en egresados que sean formados con mayor flexibilidad para que continúen aprendiendo en función de las necesidades de su entorno, enfatizando en ciencia, tecnología y educación general ya que tendrán gran demanda en la economía del conocimiento” (BUAP, 2007: 21).

Estos son los lineamientos que plantean los organismos internacionales para la educación superior, mismos que deben regir las reformas y crear una nueva visión y una nueva estructura. Además, se recomienda a las IES enfatizar la formación integral del individuo para desarrollar en los estudiantes las capacidades de contribuir a la mejora de las condiciones de vida y para enfrentar los constantes cambios contemporáneos.

## **1.3 Contexto Nacional**

Por lo anteriormente señalado, la enseñanza superior en México no puede quedarse atrás ya que el contexto internacional y nacional exige acciones inmediatas y el país debe estar a la altura para enfrentar las necesidades que demande el mundo globalizado. El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 establece como uno de los objetivos principales el desarrollo del “potencial humano de los mexicanos con educación de calidad” (Gobierno de la República, 2012: 123). Propone incrementar la cobertura de la educación superior hasta

alcanzar al menos 40% (Gobierno de la República, 2012: 125) e “impulsar la diversificación de la oferta educativa en la educación media superior y superior de conformidad con los requerimientos del desarrollo local, estatal y regional” (Gobierno de la República, 2012: 126).

Además, el documento indica que “una sociedad culturalmente desarrollada tendrá una mayor capacidad para entender su entorno y estará mejor capacitada para identificar oportunidades de desarrollo” (Gobierno de la República, 2012: 63), por lo tanto es necesario que la cultura llegue a más mexicanos a través de los programas culturales con un alcance más amplio.

La Ley General de la Educación, reformado en el año 2013, indica en el artículo 8º inciso II que uno de los criterios “que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan” se basará en “...la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura” (Gobierno de la República, 2013; 1,2), por lo tanto a través del artículo 33 inciso XVI establece las escuelas de tiempo completo que deben “aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico, deportivo y cultural” de los alumnos (Gobierno de la República, 2013: 6).

En consecuencia, las instituciones nacionales de enseñanza superior deben buscar las propuestas alternas para la formación de los estudiantes, que implica: enfatizar la formación integral, impulsar la investigación, preparar a los alumnos para que sigan aprendiendo a lo largo de la vida, promover una educación diversificada dirigida a la prevención y solución de problemas del mundo contemporáneo y del futuro, así como aumentar la calidad educativa, fomentar la investigación científica y tecnológica, difundir los conocimientos, intensificar la cooperación internacional y orientarla en un espíritu de solidaridad académica.

#### **1.4 Contexto del Estado de Puebla**

El Estado de Puebla reconociendo la necesidad de reformar las políticas culturales y educativas se suma a la propuesta lanzada por la UNESCO y a través de la Ley de Educación, el Artículo 8 inciso XV establece que la educación que

impartan el Estado, los Municipios, sus Organismos Descentralizados y los particulares...tendrán entre otros fines la obligación de “impulsar la educación y creación artísticas y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal...” (Gobierno del Estado de Puebla, 2012; 9).

Entre las responsabilidades que corresponden a la Autoridad Educativa Estatal señala en el Artículo 14 inciso XXVII “preservar el patrimonio cultural, así como fomentar y difundir las actividades científicas, artísticas, culturales y físico-deportivas en todas sus manifestaciones” (Gobierno del Estado de Puebla, 2012: 15).

Además, establece la formación integral del individuo como el pilar de la educación para todos los niveles, desde el preescolar hasta la educación superior. El objeto de la última establecido en el Artículo 60 consiste en

continuar con el proceso de formación integral iniciado en los niveles precedentes, mediante la preparación de profesionales e investigadores de la más alta calidad, auspiciando su permanente mejoramiento y actualización a fin de establecer una sólida infraestructura científica, humanística y tecnológica que contribuya al adecuado soporte para el desarrollo de la sociedad (Gobierno del Estado de Puebla, 2012: 31).

Reconociendo que la enseñanza superior constituye el soporte fundamental para otros niveles educativos en el ámbito científico, humanístico y axiológico, el Artículo 62 indica que

la Autoridad Educativa Estatal, promoverá la consolidación y desarrollo de instituciones de educación superior. La política estatal para este tipo educativo atenderá a su carácter estratégico, y a la producción y orientación de conocimientos que incidan en el desarrollo económico y cultural del Estado, con la formación de los profesionistas que demande la sociedad (Gobierno del Estado de Puebla, 2012: 32).

De esta manera, México, al igual que otros países, se suma a la propuesta de la UNESCO emprendiendo reformas en todos los niveles de instrucción formal, las cuales centran su atención en la formación integral del individuo. Uno de los efectos de esta nueva visión es la reconsideración de la educación artística como una actividad curricular indispensable. La Secretaría de Educación Pública (SEP) incorpora la educación artística en todos los niveles escolares, estableciendo Planes Educativos para la asignatura, editando libros de texto y materiales didáctico-metodológicos para los docentes.

Atendiendo las recomendaciones de la UNESCO, del Banco Mundial y otras organizaciones, como la OCDE, la SEP impulsa las IES nacionales crear nuevas propuestas educativas para la formación de especialistas en artes, capacitados en la docencia, difusión y creación de distintas expresiones culturales. Se pretende que estos profesionales se incorporen a la enseñanza de las artes en todos los niveles escolares, se ocupen en la elaboración de nuevas políticas e industrias culturales y generen nuevos programas de sensibilización del público para preservar y enriquecer la cultura. De esta manera, la sociedad retoma la importancia del arte, como una actividad específicamente humana, apta para contribuir a la construcción de una convivencia social pacífica.

## **1.5 Contexto de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla**

En éste último apartado, se describe la Licenciatura en Danza de la BUAP, lugar en el que se desarrolló la investigación.

La Misión de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) dice que:

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla es una institución pública y autónoma consolidada a nivel nacional, comprometida con la formación integral de profesionales y ciudadanos críticos y reflexivos en los niveles de educación media superior, superior y posgrado, que son capaces de generar, adaptar, recrear, innovar y aplicar conocimientos de calidad y pertinencia social.

La Universidad fomenta la investigación, la creación y la divulgación del conocimiento, promueve la inclusión, la igualdad de oportunidades y la vinculación; coadyuva como comunidad del conocimiento al desarrollo del arte, la cultura, la solución de problemas

económicos, ambientales, sociales y políticos de la región y del país, bajo una política de transparencia y rendición de cuentas, principios éticos, desarrollo sustentable, en defensa de los derechos humanos, de tolerancia y honestidad; contribuyendo a la creación de una sociedad proactiva, productiva, justa y segura (BUAP, s/f: s/p).

La institución reconoce el compromiso ante la sociedad y busca las propuestas alternas para la formación de los estudiantes, preparando a los alumnos para que sigan aprendiendo a lo largo de la vida, promoviendo una educación diversificada dirigida a la prevención y solución de problemas del mundo contemporáneo y del futuro. La BUAP amplía su oferta educativa consolidando nuevos Programas Educativos (PE) dedicados a la enseñanza de las artes, entre las cuales se encuentra la Licenciatura en Danza (LD).

Dicha carrera forma parte de la Escuela de Artes de la BUAP y tiene como antecedente la Licenciatura en Danza Moderna y Clásica (LDMC), programa que “se constituye en 1997 a partir de un diagnóstico de las necesidades socioculturales y artísticas locales y de la región”, que, además, revalora el papel de la danza y “la necesidad que existe en el mundo contemporáneo de hallarle un espacio de desenvolvimiento académico a nivel de la educación superior”. Para ello en el Estado de Puebla y en su capital se realiza un diagnóstico de las necesidades socioculturales y artísticas (BUAP, 2008: 18). La última generación de egresados de la LDMC concluye sus estudios en el año 2013.

Cabe señalar que la creación de la LDMC fue posible gracias a la existencia del Taller Coreográfico de la BUAP, el cual inicia su desempeño en la universidad entre 1974 y 1975, sosteniendo como objetivo la búsqueda creativa y la experimentación en las artes escénicas (BUAP, 2008; 18, 19). De esta manera, después de veinte años de la existencia del Taller Coreográfico, en 1997, buscando mayor profesionalización de los especialistas en danza se constituye la LDMC que opera hasta 2013. Paralelamente con la LDMC, comenzando en el año 2008 se establece la LD, como un nuevo paradigma en la formación de profesionales en danza planteado a partir del nuevo Modelo Universitario Minerva (MUM).

El MUM que dio inicio al replanteamiento filosófico de toda la enseñanza superior en la BUAP se origina a través de un trabajo colegiado, comprometido y permanente. La propuesta educativa tiene como eje central el aprendizaje constructivista, con una orientación sociocultural y humanista, implica una estructura curricular correlacionada que permite la interrelación entre las asignaturas y reduce la fragmentación del conocimiento; el aprendizaje se basa en proyectos, se contempla el Área de Integración Disciplinaria que incluye la Práctica Profesional, el Servicio Social, los Proyectos de Impacto Social y las Asignaturas Integradoras (BUAP, 2007).

El diseño curricular se organiza incorporando cinco ejes transversales: Formación Humana y Social, Desarrollo del Pensamiento Complejo, Desarrollo de Habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, Lengua Extranjera y Educación para la Investigación. El MUM utiliza el Sistema de Créditos para reconocer el trabajo académico del estudiante. Crea el Sistema de Tutorías para la Formación Integral (SITFI) con el propósito de abordar los aspectos culturales, físicos, de orientación vocacional, propiciar los espacios de desarrollo y alcanzar una formación enfocada al desarrollo integral de los alumnos (BUAP, 2007).

En este marco, considerando los elementos del MUM como pilares para la formación, la Universidad actualiza los Programas Educativos (PE) de Licenciatura, Profesional Asociado y Técnico. Además, para ello se toman en cuenta las definiciones de la UNESCO que establecen la educación como un derecho y un bien público, que debe “permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (Delors, 1996: 14). Por lo tanto la construcción del nuevo modelo académico-educativo pretende disminuir los efectos nocivos de los procesos contemporáneos como: mundialización, regionalización, polarización y marginación (BUAP, 2007).

Para ello en la BUAP y en el “Proyecto de actualización del Programa Educativo de la Licenciatura en Danza en el marco del Modelo Universitario Minerva” se han distinguido tres rubros:

- a) Fomento de la educación y la universidad pública como espacio para el desarrollo social y público;
- b) La formación de ciudadanía y
- c) La contribución al proceso social equitativo y equilibrado. Esta aportación se gestiona primordialmente a través de las funciones de docencia, investigación y difusión en las unidades académicas lo que representa la transformación de los Programas Educativos y la organización administrativa de los centros de estudio pertenecientes a la institución. (BUAP, 2008; 15,16).

Por otra parte, el Proyecto de actualización del Programa Educativo fundamenta su propuesta en un estudio socioeconómico general presentando la siguiente información:

La población total del estado de Puebla, en cuya ciudad capital se ubica el Colegio de Danza de la BUAP, es de 5'383,133 habitantes, según el Censo de Población del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) efectuado en 2005. El estado de Puebla se encuentra colocado en el quinto lugar nacional de población, compuesta por un 47.9% de hombres y un 52.09% de mujeres.

Por lo que concierne al municipio de Puebla, su conformación poblacional es de 1'485,941 habitantes. El perfil socio demográfico demuestra que en el municipio habitan familias del grupo nahua, aunque en general la población es mestiza, dándose el caso de descendientes españoles y árabes. De la población total de 1'485,941 habitantes, el 63.4% son personas de entre 15 y 64 años de edad. Dentro de este último rango, de gran amplitud, se ubica justamente la población que demanda mayores y mejores opciones para su educación.

Considerando las características del mencionado contexto, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla ofrece una amplia gama de Programas Educativos en los que atiende el ingreso de un importante sector de la población de

aspirantes que cada año presentan examen de admisión. Cuenta, además, con Programas Educativos al interior del estado, lo que permite definirla como la institución pública más grande de la región que lleva a cabo el desarrollo del sector educativo medio superior y superior.

Dentro del Contexto Socioeconómico, Puebla ha mostrado, tradicionalmente, altas tasas de crecimiento, así como un dinamismo que se ve reflejado en la inversión constante en los sectores productivos de la ciudad. El área metropolitana concentra aproximadamente el 90% de toda la inversión productiva estatal, lo que genera las  $\frac{3}{4}$  partes del total de la producción en el estado.

Los Servicios Privados No Financieros se distinguen en los siguientes rubros: minería, construcción, industrias manufactureras, comercio al por mayor, comercio al por menor, servicios inmobiliarios y de alquiler de bienes muebles e intangibles, servicios profesionales, científicos y técnicos, dirección de corporativos y empresas, servicios de apoyo a los negocios y manejo de desechos y servicios de remediación, servicios educativos, servicios de salud y de asistencia social, servicios de esparcimiento, culturales y deportivos, servicios de alojamiento temporal y de preparación de alimentos y bebidas con un total de 19,442 de estos servicios, lo que representa una atención al 37% del total de la población.

Los Programas Educativos de la BUAP retoman la importancia de dichos servicios, considerando para ello la práctica en distintas asignaturas mediante el análisis, aplicación y evaluación de estrategias que permiten el entendimiento entre diversos agentes, lo cual contribuye de manera importante en el desarrollo social que dichos servicios implican (BUAP, 2008; 16, 17, 18).

Así, la BUAP constituye licenciaturas dedicadas a la enseñanza de las artes, entre las cuales se encuentra la de Danza, atendiendo las recomendaciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que solicita a las IES instaurar las carreras para la formación de profesionales en diversas disciplinas artísticas, aptos para la creación, difusión, investigación y enseñanza del arte y de la cultura. De esta manera, buscando un equilibrio entre lo cognitivo, lo emocional y lo espiritual, la universidad consolida la formación de la ciudadanía que contribuirá al desarrollo de una sociedad democrática, tolerante y pacífica.

El replanteamiento del quehacer académico manifestado a través del MUM, compromete todas las unidades institucionales, someter a revisión los PE existentes. Por esta razón la LDMC cambia la denominación por la LD, lo cual en el “Proyecto de Actualización del Programa Educativo de la Licenciatura en Danza en el marco del Modelo Universitario Minerva” se atribuye a

la necesidad de sumarse a las tendencias nacionales e internacionales que siguen actualmente las Instituciones de Educación Superior para la formación en artes. Dichas tendencias, en el caso particular de la danza, plantean una visión amplia en la formación de profesionales universitarios: sin distinción o límite de técnicas específicas y con una concepción del profesional de la danza que no se restrinja al ámbito del bailarín. (BUAP, 2008: 26).

El texto aclara, que esta visión basada en la formación integral y una gran variedad de conocimientos, actitudes y valores, permitirá al alumno desarrollar de manera óptima tanto sus habilidades físicas, como cualidades intelectuales y morales, lo cual ayudará mejorar sus posibilidades de desempeño laboral y cumplir una función social en el mundo contemporáneo (BUAP, 2008: 26).

El documento indica que “para atender el ámbito académico, respecto al PE de la Licenciatura en Danza de la Escuela de Artes de la BUAP se tuvieron en cuenta los elementos diagnósticos, las discusiones colegiadas al interior de la LDMC, así como las dimensiones contempladas en el MUM para los nuevos PEs. Dicho modelo fue también la guía para definir, en las asignaturas, los aspectos curriculares de contenido, su didáctica, metodología y proyección o relevancia profesional” (BUAP, 2008: 26).

Como argumentos respecto a la modalidad de enseñanza escolarizada, el PE indica que:

la naturaleza del aprendizaje y entrenamiento en la danza [...] requieren de una interacción docente-estudiante prácticamente individualizada, [...] para así dar una retroalimentación oportuna del desarrollo de las habilidades dancísticas, procurando con ello: a) la integridad física y espiritual del intérprete; b) una retroalimentación inmediata para el desenvolvimiento y mejora de los mecanismos

psicofisiológicos que intervienen en la ejecución y c) el alcance de un elevado sentido estético (BUAP, 2008: 22).

Con relación a la planta docente que conformaba el PE en el momento de consolidación, señala que estaba integrada por:

24 profesores, de los cuales el 75% cuenta con licenciatura, el 20.8% con maestría y el 4.1% con doctorado. Del total de la planta, cinco docentes son Profesor Investigador Tiempo Completo; tres son Profesor Asociado Tiempo Completo y dieciséis son PR Asignatura (BUAP, 2008: 24).

El documento afirma que:

la conjunción de los logros de la LDMC ha incidido en una permanente revisión de los diversos elementos que componen el actual plan de estudios, lo cual ha llevado a plantear la nueva y aún mejor propuesta educativa [...]: la Licenciatura en Danza (BUAP, 2008: 24),

misma que plantea como su objetivo general lo siguiente:

Formar de manera integral licenciados en danza en los ámbitos de la pedagogía y la interpretación en danza, que posean una preparación teórico-práctica interdisciplinaria, con fuerte compromiso social y respeto a la diversidad, interesados en la construcción de un mundo más armónico a través del desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y la imaginación de los seres humanos, y a partir de la asunción del cuerpo como medio de expresión artística y de comunicación en continua renovación (BUAP, 2008: 32).

La LD recibe a sus primeros estudiantes en otoño de 2009, aspirando alcanzar mejores resultados que el PE antecedente. Para ello se amplía la formación en técnicas dancísticas (clásica y contemporánea) hasta diez periodos escolares (semestres). En el anterior PE, la LDMC, se contemplaban solo seis cursos de Técnica clásica y seis de Técnica Moderna. De esta manera se pretende a través de la práctica directa fortalecer el dominio tanto de técnicas corporales, como sustentar los conocimientos teóricos y metodológicos para la interpretación, docencia y creación de este arte.

## 1.6 Breves antecedentes de la danza clásica

El interés de la presente investigación se centra en la danza clásica como el pilar de la formación profesional de los especialistas en danza, egresados de la LD, puesto que esta disciplina se reconoce a nivel internacional y nacional como el mejor medio, probablemente único, que desarrolla las habilidades psicomotrices (finas y gruesas) de manera óptima para el adecuado desenvolvimiento en cualquier forma de expresión dancística.

Así, Altynai Asylmuratova, la primera bailarina de Ballet Kirov, estrella internacional de danza, quien destacó en la interpretación de diversos estilos, opina que la danza clásica y particularmente el método Vaganova es “un fundamento, en el cual es posible construir el edificio de cualquier estilo [dancístico], desde el clásico hasta el moderno” (Miheeva, 2007, 173).

La danza clásica constituye un medio eficaz para la formación de profesionales en danza, ya que posee un *corpus* teórico que permite lograr “el dominio corporal que necesita todo bailarín” (Megías, 2009, 34), mismo que se codifica a partir de la creación de la Real Academia de Danza fundada por Luis XIV en París en el año 1661, la cual se transforma por el decreto oficial en el Conservatorio de Música y Danza en 1713. (Opera de Paris, s/f).

Allí el lenguaje de la danza clásica fue codificado en un sistema arbitrario, creándose un código formado por una cantidad de pasos, colocaciones y movimientos pautados, que involucraban detalladamente diferentes partes del cuerpo, cada uno con un nombre conocido por bailarines, maestros y coreógrafos; aún hoy, en todas las academias del mundo se sigue usando el francés para nombrar las posiciones y los movimientos del ballet y con el método que perfecciona y versatiliza las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo. (Mora, 2010).

Desde ahí la danza clásica comienza a ser objeto de estudio, de pensamiento y de sistematización. Con el paso del tiempo, este género artístico trasciende las fronteras llegando casi a todos los rincones del planeta,

convirtiéndose en un fenómeno mundial y una forma de danza que agrada a un gran número de personas.

En diferentes países se establecen las instituciones educativas de ballet y algunas de ellas crean sus propios métodos para la enseñanza de esta disciplina. Estos métodos se denominan “escuelas”, el término que implica algo más que la idea de un centro de formación. La célebre bailarina cubana, Alicia Alonso, aclara el concepto “escuela” de la siguiente manera:

Se trata de «escuela» en el sentido de una forma específica de bailar, una manera de usar la técnica, de expresarse técnicamente. Incluye además lo que algunos llaman estilo y también abarca una estética, un gusto determinado, y muchos factores más, entre ellos la de varias generaciones, pertenecientes casi siempre a un mismo país, o formados en él (Alonso, Simón, 2005, 12).

De esta manera, cada escuela de ballet tiene bases en la cultura nacional de cada país, refleja el carácter y la forma de ser de sus habitantes, sus modos peculiares de expresarse a través de la danza, lo cual integrándose con la técnica configura una manera de bailar particular y reconocible. Actualmente existen cuatro grandes escuelas: rusa, francesa, inglesa, danesa y cubana. Ellas destacan a nivel internacional no solo por su excelencia en la formación de bailarines, también por su labor intelectual y aportaciones científicas relacionadas con el ámbito dancístico.

Reconociendo las contribuciones de diversos métodos para la enseñanza de la danza clásica que se construyen durante siglos y sus fundamentos teóricos que fueron verificados y revalidados a través de la comprobación experimental, así como reconociendo los beneficios directos que aporta esta disciplina a la formación de bailarines, docentes, coreógrafos y otros especialistas en danza, cabe señalar que no todos los aspectos en el proceso de aprendizaje de la danza clásica han sido abordados y estudiados.

En los últimos años la danza clásica ha llamado la atención de especialistas en otros campos, como médicos, neuropsicólogos, biólogos, los cuales

tradicionalmente no manifestaban el interés por realizar estudios relacionados con el ámbito artístico.

Así, la neuropsicóloga María Corsi Cabrera (UNAM), afirma que "... no hay actividad que estimule el cerebro de manera más completa que el ballet..."; "...este es un acto desarrollado, porque involucra muchas funciones del Sistema Nervioso, cuyo trabajo es decisivo en el control de variados y complejos movimientos corporales" (Acevedo, 2011: 10).

Además,

dentro de los diferentes géneros de danza, el ballet muestra uno de los mayores rangos de complejidad a nivel de la neurociencia del comportamiento, puesto que en un solo acto se comprometen voluntad, atención, memoria, sensibilidad, motricidad, emoción y sensorialidad. Por su dificultad, la práctica del ballet exige disposición cerebral para acciones múltiples, donde es indispensable que la capacidad plástica de éste [del cerebro] sea plena (Acevedo, 2011: 10).

Por otra parte, según la clasificación neurobiológica de la inteligencia (Howard Gardner, U. de Harvard), el ballet refleja enfáticamente seis de las siete clases de inteligencia (Inteligencias Múltiples): Musical: habilidad rítmica; Visual-espacial: ubicación y orden en relación con el medio; Kinestésica: movimiento muscular y reflejos; Lógica: precisión, organización de pautas y secuencias; Intrapersonal: confianza, autoestima, automotivación; Interpersonal: relación-coordinación grupal (Acevedo, 2011).

"Otros estudios (p.e Alexander Luria), demuestran que el ballet estimula, permanentemente, la plasticidad sináptica y la modelación de numerosas estructuras cerebrales en especial la corteza en sus cuatro lóbulos (Organización según Theodor Meynert): Frontal: control muscular, organización y coordinación corporal; Parietal: ubicación espacio temporal y tacto; Temporal: memoria y aprendizaje; Occipital: Información visual, interpretación de imágenes" (Acevedo, 2011: 11).

Más allá, los “estudios neuroquímicos (Evers y Col, 2000) demuestran que esta conjugación de danza y música clásica, es capaz de producir neurotransmisores como melatonina y serotonina, y dar como consecuencia una gran actividad neuronal, conductas claras, desarrollo cognitivo (percepción, aprendizaje, memoria, pensamiento, inteligencia, y manejo lógico de los sentidos como base de la percepción y el aprendizaje. Estas y muchas consecuencias sobre el sistema nervioso, hacen que el ballet sea considerado una disciplina suave y una melodiosa práctica cinética de desarrollo cerebral contundente” (Acevedo, 2011: 11).

De esta manera la danza clásica “se convierte entonces, en esa expresión donde el arte, la recreación, la salud y el surgimiento de una estructura simbólica, de un código cultural, se presentan permitiendo manifestar emociones y sensaciones que generan un lenguaje propio, de manera simultánea, en el individuo se ejerce un desarrollo atinente a lo intelectual y emocional, donde la participación plena de la estructura cerebral da razón a cada acción” (Acevedo, 2011: 11).

Por estos motivos el interés del presente trabajo no se centra en la dimensión didáctico-metodológica del proceso de la enseñanza-aprendizaje, sino busca explorar y describir el proceso cognoscitivo a partir del cual construyen su conocimiento los estudiantes de la danza clásica, especialmente los estudiantes de la LD de la BUAP.

Este propósito se plantea debido a la relación de la danza clásica, como asignatura, con la teoría sociocultural que sustenta el plan global de la universidad, lo cual sitúa esta materia en una posición plausible para el estudio, puesto que permite investigar aspectos poco conocidos, relacionados con los procesos cognitivos y el procesamiento de información en el aprendizaje de habilidades motoras.

Para llevar a cabo esta labor se retornará al origen del constructivismo, esto es a la teoría de aprendizaje de Vygotsky, que permitirá percatarse del proceso de

aprendizaje de la danza clásica de los estudiantes de la LD de la BUAP desde una perspectiva amplia, conociendo tanto los procesos internos, como las influencias del contexto social en la construcción del conocimiento.

En este capítulo se presentó la importancia que le dan a la educación artística y a la danza la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), misma que debe ser de calidad, sobre todo tratándose de una carrera universitaria que forma profesionales en el ámbito. Al respecto se presentó la visión de la UNESCO y del Banco Mundial sobre la calidad en la educación superior. Enseguida en el contexto nacional, se abordó la problemática de la formación en danza en la educación superior describiendo la experiencia de la LD de la BUAP, institución donde se desarrolló la investigación.

## CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

Este capítulo se inicia conceptualizando la teoría histórico-cultural de Lev Vygotsky. Se presentan y se describen los conceptos más importantes de esta teoría, como la Zona de Desarrollo Próximo, sus capas, las etapas del entendimiento y los estadios del desarrollo de estereotipo dinámico, así como la relación entre ellos que se establecen durante el aprendizaje de la danza clásica. Enseguida se revisa el papel del docente en este proceso, así como el contexto institucional, cuya influencia en el proceso de aprendizaje también es indiscutible.

### **2.1 El arte como origen de la teoría histórico-cultural de Vygotsky**

El origen de la teoría de Lev Vygotsky no es tradicional. Toda la vida el psicólogo ruso era un gran amante del arte y en los años de juventud estudiaba los problemas de la psicología del arte. Dichos estudios, así como la colaboración con los artistas destacados de su época condujeron a Vygotsky hacía una nueva visión de la psicología. No es casualidad que su primera obra fundamental se titula “Psicología del arte” (1924). En su epígrafe el autor manifiesta su admiración por las capacidades del cuerpo humano colocando la frase de Spinoza que dice:

[...] Y el hecho es que nadie, hasta ahora, ha determinado lo que puede el cuerpo...Dirán, empero, que no es posible que de las solas leyes de la naturaleza, considerada como puramente corpórea, surjan las causas de los edificios, las pinturas y cosas de índole similar (que se producen sólo en virtud del arte humano) y que el cuerpo humano, si no estuviera determinado y orientado por el alma, no sería capaz de edificar un templo. Pero ya he mostrado que ellos ignoran lo que puede el cuerpo, o lo que puede deducirse de la sola consideración de su naturaleza [...] (Spinoza, 2006: s/p).

De esta manera Vygotsky declara su asombro ante la capacidad creativa del ser humano. Por ello el estudio del arte y especialmente el análisis de los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje del mismo pueden aportar más información sobre las capacidades del ser humano para aprender y construir el conocimiento, así como su influencia en el entorno gracias a ese aprendizaje.

Al respecto, subraya González (2008), que la creatividad que implica el arte es una de las capacidades más asombrosas del hombre que diferencia la psique humana de la animal. Es “la capacidad de trascender todo el conjunto de condiciones objetivas que le rodean, favoreciendo alternativas de acción que conducen a nuevas opciones para el desarrollo humano” (González, 2008: 143).

Para este autor el estudio del arte “implica reconocer el carácter generador, productivo de la psique humana” (González, 2008: 145), que permite producir nuevas realidades, anticipar construcciones que no existen en la realidad y son la base su acción (González, 2008). En otras palabras, el arte abre nuevos caminos, opciones y posibilidades para el ser humano. Es la fuente para su desarrollo.

De la misma manera el estudio del ballet como una forma de expresión artística y de su proceso de aprendizaje aporta nuevos conocimientos para la psicología. Vygotsky afirmaba que “el ballet ruso es una de las mayores obras del espíritu creador de sus más grandes profundidades” (Sobkin, Mazanova, 2013: 37)

El psicólogo explicaba que el ballet

...es indiferente a la reproducción del movimiento natural y a la expresión de un pequeño significado psicológico, como la música es indiferente a la imitación de los sonidos; la danza clásica como la música construye un mundo propio y especial, autónomamente viviente de la plástica de las formas artificiales, animadas por el ritmo, un mundo especial de significado grande, no del alma, sino del espíritu (Sobkin, Mazanova, 2013:37,38).

El ballet es uno de los más destacados productos de la actividad cultural del hombre. Indisoluble de su historia y resultado de la búsqueda para incrementar las posibilidades de comunicación. Durante tres siglos en todo el mundo la danza clásica perdura como una de las expresiones artísticas más conocidas y apreciadas. Lo cual se debe a su lenguaje, basado en “las formas superiores de movimiento expresivo, cuando éstas se manifiestan como un sistema semiótico único” (Sobkin, Mazanova, 2013; 41). Un sistema universal. Por ello el aprendizaje del ballet no solo es el aprendizaje de un sistema de movimientos, sino la cohesión con la riqueza cultural del hombre y la apropiación de un lenguaje universal.

## 2.2 La teoría histórico-cultural de Vygotsky

Como señala Hernández (2006), en el inicio las corrientes constructivistas aparentemente no presentaban grandes diferencias, sin embargo, distinta proveniencia teórica ya vislumbraba las discrepancias en los enfoques, aunque los constructivistas tenían una meta en común, “dar carpetazo a las posturas empiristas e innatistas en epistemología y en psicología” (Hernández, 2006: 13).

Indica el mismo autor, los constructivismos se oponen fuertemente a la concepción del conocimiento como una representación que aparece en la mente del sujeto, gracias a los estímulos del entorno recibidas pasivamente, así como rechaza la idea de la existencia del conocimiento en el sujeto como una estructura *a priori* genéticamente prefigurada y, “hasta cierto punto, independiente del medio externo” (Hernández, 2006:16). En palabras del autor los antagonistas principales del constructivismo son el objetivismo (realismo) y el innatismo (Hernández, 2006).

A lo largo del siglo XX surgen varias tendencias de corte constructivista, las principales entre ellas son: la teoría psicogenética de Piaget, la teoría histórico-cultural de Vygotsky, el constructivismo cognitivo y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Las diferencias entre las posturas radican en las explicaciones que dan sobre “quién es el que construye, qué es lo que construye y cómo es que se construye” (Hernández, 2006: 17).

La existencia de diferentes miradas constructivistas ha producido un gran debate sobre los alcances y las limitaciones de cada una de ellas, así como “sobre la polisemia del término “constructivismo” y sobre la coexistencia de explicaciones netamente distintas, cuando no contradictorias, bajo el mismo rótulo” (Coll, 1997, 6), lo que demuestra la presencia de un paradigma y no de una teoría global del psiquismo humano.

Dentro de este paradigma la teoría histórico-cultural de Vygotsky ocupa un lugar relevante, puesto que en ella se halla el origen del cambio radical en la concepción del aprendizaje. Además, hasta hoy dicha propuesta representa una fuente inagotable para las aportaciones y estudios en el ámbito educativo.

Vygotsky construye su teoría en el primer tercio del siglo XX, en esta etapa la psicología como ciencia se desarrolla fundamentándose en la lógica de la ciencia tradicional o clásica, la cual se basa en el distanciamiento del objeto del estudio y del sujeto que estudia el objeto, además, se caracteriza por la tendencia de matematizar sus métodos y procesos, así como por el esfuerzo de fundamentar y generalizar las leyes a partir de la experimentación empírica.

Vygotsky en sus estudios rechaza esta mirada tradicionalista en la psicología, proponiendo una psicología no clásica, como la denomina uno de sus alumnos Elkonin. “En ella, al igual, como en la física no clásica, no hay distanciamiento entre el examinador y el examinado”. En ella funcionan otras leyes que permiten estudiar experimentalmente el camino del desarrollo y descubrir al hombre como una identidad única (Kravtsova, 2012, 61).

Vygotsky tiene un doble posicionamiento (Kravtsova, 2012: 62). Su teoría tiene una mirada “desde adentro” (el psiquismo humano, los procesos de aprendizaje, el desarrollo psíquico y cognitivo) y “desde afuera” (exterior, historia, cultura, etc.). Por lo tanto, es erróneo afirmar que la teoría sociocultural pone énfasis en lo exógeno. De acuerdo a Kravtsova (2012), en la teoría de Vygotsky no es posible separar las cualidades y características innatas del sujeto y las adquisiciones sociales, ya que éstas se manifiestan unidas y alcanzan un significado distinto.

Desde su teoría Vygotsky aporta dos “ideas revolucionarias”. La primera:

él segregó y describió en términos científicos el trayecto del desarrollo humano, el cual determinó cultural. El desarrollo cultural no se limita a lo psicológico...Es más, es posible afirmar que este desarrollo y el desarrollo en general es una característica propia del ser humano. Los factores biológicos no

son determinantes para el desarrollo del psiquismo humano, ya que puede cambiarse cualitativamente y desarrollarse dentro de esta tendencia de forma superior. Con ello las transformaciones fisiológicas no se relacionan con que lo biológico es expulsado por lo social, sino con los cambios cualitativos que ocurren en la psique y en la personalidad del individuo (Kravtsova, 2012: 62-63).

Así, el desarrollo no es la sustitución gradual de lo biológico por lo social, sino lo social o exógeno se convierte en algo propio y personal del sujeto.

El segundo descubrimiento de Vygotsky señala que:

el desarrollo psicológico se relaciona con la capacidad del ser humano de dominar su propia psique. Todos los factores, incluyendo los resultados de la enseñanza, no se asimilan mecánicamente en un proceso de interiorización, entendido éste como una influencia desde afuera hacia adentro, son instrumentos, recursos, por medio de los cuales el individuo se vuelve capaz de autodirigirse, de actuar, construir su personalidad” (Kravtsova, 2012: 62).

En este sentido, el ser humano en la concepción de Vygotsky es un ente activo, que forja su identidad, la cual es única e irrepetible. Lo personal se construye a partir de lo social con el fin de autoderminarse y autodirigirse. El nivel de desarrollo de la personalidad crece conforme aumenta la capacidad de autodirección y dominio de los procesos y funciones psicológicas propias.

Justamente por esta razón, el psicólogo declara obsoleto el viejo paradigma porque éste no puede posicionar correctamente el problema de la personalidad, debido a que desconoce la existencia de las funciones psicológicas superiores e ignora que las funciones psicológicas naturales evolucionan a superiores. Vygotsky demuestra la existencia de las funciones psicológicas superiores y su interés se centra en “el proceso de transformación de las funciones naturales en superiores, culturales” (Kravtsova, 2012: 63). Para estudiar este proceso “el psicólogo debe situarse simultáneamente en dos posiciones. Debe tomar en cuenta lo que ya posee el individuo y su Zona del Desarrollo Próximo” (Kravtsova, 2012: 63).

La existencia de los procesos psicológicos superiores y el doble posicionamiento desde adentro y desde afuera obliga a mirar el proceso educativo con un enfoque distinto. Así, la educación fomenta el desarrollo y consecuentemente provoca la evolución de las funciones psicológicas. Sin embargo, no cualquier educación fomenta el desarrollo, se debe tomar en cuenta la edad y las capacidades cognitivas, psicológicas y físicas del aprendiz.

Por ello la práctica educativa debe basarse en el método proyectivo, el cual modela los procesos de desarrollo. La psicología proyectiva, es otro descubrimiento de Vygotsky, que permite construir y reconstruir, no solo constatar el estado de las cosas...La psicología proyectiva se parece más al arte que a la ciencia tradicional (Kravtsova, 2012).

El método proyectivo permite al sujeto construir a sí mismo, proyectar su propia vida, crear las condiciones enfocadas al desarrollo personal. Según Kravtsova (2012), este método es la tarjeta de presentación de la psicología histórico-cultural y no clásica de Vygotsky.

En síntesis, la cultura preexiste al individuo, como señala Hernández (2009), pero no lo determina. El sujeto se apropia de ella, de acuerdo a sus necesidades y capacidades, teniendo como fin la autodeterminación y la construcción de su proyecto de vida en la sociedad.

### **2.3 Aprendizaje y la Zona de Desarrollo Próximo**

Actualmente el aprendizaje, como el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y valores, reaparece como un elemento clave del proceso formativo. La SEP, en todos los niveles educativos, incluyendo la educación superior, declara la implementación de un nuevo enfoque en el quehacer académico centrado en el aprendizaje. Este enfoque tiene como referente principal la concepción constructivista y sociocultural (SEP, 2013).

De acuerdo a esta visión

el aprendizaje consiste en un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende. Este enfoque consiste en un acto intelectual pero a la vez social, afectivo y de interacción en el seno de una comunidad de prácticas socioculturales (SEP, 2013: s/p).

De esta manera el aprendizaje se reconoce como una construcción de la identidad personal, pero inseparable de su origen social. Lo individual y lo social se incorporan, gracias a la interacción entre los seres humanos y la mediación pedagógica.

En el aprendizaje intervienen diversos lenguajes e instrumentos. Además, éste tiene un carácter situado, porque “ocurre en contextos socioculturales e históricos específicos, de los cuales no puede abstraerse” (SEP, 2013: s/p).

Se destaca que el aprendizaje se logra cuando es significativo y trascendente para el estudiante. Además, cuando se vincule con su contexto, con su experiencia previa y con las condiciones de vida. Por ello los contenidos curriculares se consideran medios (no fines en sí mismos), que “contribuyen a que el estudiante se apropie de una serie de referentes para la conformación de un pensamiento crítico y reflexivo” (SEP, 2013: s/p).

En lo que se refiere al aprendizaje en las artes hay que señalar su característica particular, la vinculación entre la teoría y la práctica. Ambas son indisolubles en la construcción de saberes en cualquier disciplina artística. Por ello los contenidos, las formas y los métodos se centran en la adquisición de los conocimientos teóricos y habilidades profesionales por parte de los estudiantes.

Señala Ziva 2009, que

“los conocimientos teóricos y formación humanitaria sirven para el desarrollo de la cosmovisión y del pensamiento creativo. Las disciplinas especiales se enfocan al desarrollo y a la formación de la individualidad artística, favorecen al crecimiento espiritual y a la socialización, propician la adquisición y el desarrollo de las

habilidades profesionales para llevar a cabo la actividad practica en la especialidad seleccionada de manera individual, creativa y crítica” (Ziva, 2009:138).

La misma autora (Ziva, 2009) destaca, que en la educación artística un proceso educativo sólido e integral, fundamentado en una base científico-creativa, es un proceso que se relaciona con la calidad educativa (Ziva, 2009: 138).

En cuanto al aprendizaje de la danza clásica, hay que señalar que como el aprendizaje de cualquier nuevo conocimiento o habilidad, éste transcurre a través de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) e implica además de las posibilidades cognitivas del sujeto, las posibilidades físicas. El desarrollo de las últimas es la consecuencia directa de un proceso intelectual disciplinado y reflexivo.

El descubrimiento y la introducción del concepto de la ZDP es uno de los principales méritos de Vygotsky L.S. Con ello el psicólogo ruso se refería a “las funciones intelectuales en maduración, las cuales en un periodo cercano de desarrollo deberán traer frutos y pasar al nivel de desarrollo actual” (Vygotsky, 1984: 264).

Leontiev (1982) en el artículo-introducción para la colección “*Obras escogidas*” de Vygotsky explica el concepto de siguiente manera: “la ZDP es la diferencia entre lo que el niño puede hacer por si solo y de lo que será capaz con la ayuda del maestro” (Leontiev, 1982: 36).

La ZDP es diferente en cada sujeto, aunque éstos tengan la misma edad y cuenten con una formación similar. Por esta razón, Vygotsky destacaba la importancia de su diagnóstico, puesto que estaba convencido que la educación fomenta el desarrollo, porque “despierta y trae a la vida una serie de funciones que se encuentran en el proceso de maduración y se ubican en la zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1982: 252), por lo tanto la educación siempre debe adelantarse al desarrollo.

A cualquier edad el proceso intelectual que implica el aprendizaje provoca modificaciones en la corteza cerebral. Por ello Kalugin (2009) considera que el desarrollo cognitivo de los adultos pasa por los mismos procesos que el de un

niño, ya que al igual que en la infancia, los nuevos aprendizajes causan transformaciones en el cerebro.

Por otra parte, indica el mismo autor (Kalugin, 2009), existe una diferencia en el proceso de aprendizaje de los adultos y de los niños, la cual radica en la fase de inicio, en el Nivel de Desarrollo Actual (NDA). Las personas adultas, incluyendo a los estudiantes de educación superior, poseen los conocimientos adquiridos durante las etapas escolares anteriores y cuentan con una experiencia de vida más extensa.

En relación a la ZDP, Kalugin (2009) indica que en la actualidad ésta se considera como una compleja formación homogénea que está compuesta por cuatro zonas (capas), el límite de las cuales determina el nivel de desarrollo, con la particularidad que en cada etapa el aprendizaje abarca solo una pequeña parte de la ZDP. Esas capas son (Kalugin, 2014): la Zona de Desarrollo Variante (ZDV), la Zona de Aprendizaje Activo (ZAA), la Zona de Independencia Reproductiva (ZIR) y la Zona de Independencia Creativa (ZIC), las cuales, a su vez, implican deferentes niveles de entendimiento sobre el objeto de aprendizaje.

La primera capa, la ZDV, es una etapa inicial en el aprendizaje de nuevos saberes. Respecto a la educación superior, las investigaciones (Kalugin, 2009) muestran que en ese periodo el discurso docente es fundamental, puesto que el maestro establece los contextos y determina el material, conduce al estudiante hacia el aprendizaje en cada unidad didáctica. Guiado por el profesor, el alumno en este momento define la dirección de los esfuerzos, busca lo implícito en los problemas y lo que hay que entender y aprender.

De la misma manera, en el aprendizaje de la danza clásica la exposición del maestro es primordial. El alumno conoce los pasos y su nomenclatura en francés, los procedimientos para realizarlos. En esa etapa, según Purtova, Belikova, Kvetnaya (2003), el alumno percibe, aplica y siente en su cuerpo el movimiento. La ejecución que puede lograr aún es lenta, poco economizada, activando los grupos de músculos que no son necesarios (Purtova et al., 2003). Es una

ejecución con muchos errores que requieren intervención y correcciones de parte del maestro, así como de un control permanente y consciente.

La siguiente capa es la ZAA. En esta fase el rol principal aún pertenece al docente. Según Kalugin (2009) para el aprendiz aún es prácticamente imposible reproducir por cuenta propia el objeto de aprendizaje con todas sus relaciones y características significativas. El alumno solo está potencialmente preparado para aplicar el conocimiento y está construyendo la Base Orientativa de las Acciones (BOA), que es un sistema de procedimientos o de características significativas, así como de las relaciones, que “se archivan” en la conciencia y permiten resolver un problema, responder una pregunta para la cual se está trabajando.

El entender la BOA y todo lo que engloba es entender el objeto de estudio. Ese entendimiento surge en el aula a partir del discurso docente. En esta fase de aprendizaje se trata de una asimilación representativa del objeto, es decir, una asimilación aún incompleta. Los grados del entendimiento dependen de las características individuales en los procesos de aprendizaje y del nivel de desarrollo del aprendiz (Kalugin, 2009).

En la danza clásica se trata del perfeccionamiento de las habilidades físicas, precisión de la ejecución, incremento de la complejidad en la coordinación que se logran a través de la concientización del movimiento. “La percepción, el entendimiento y la memoria se amplían, se profundizan y se reafirman durante su proceso de aplicación y verificación en la práctica” (Purtova et al, 2003: 22).

La misma autora (Purtova et al., 2003) explica que con la repetición del movimiento dancístico se forman relaciones temporales en la corteza cerebral, el entrenamiento constante reafirma una determinada secuencia de los procesos que excitan o inhiben el sistema nervioso, es decir, desarrolla un estereotipo dinámico de una determinada habilidad de movimiento. En la ZAA el alumno mejora significativamente sus habilidades físicas, sin embargo, la calidad de ejecución todavía es insuficiente.

Por consiguiente, la ZAA es una etapa de acercamiento, donde el estudiante solo potencialmente puede señalar, explicar y mostrar los diferentes elementos de contenidos y de la naturaleza del objeto de estudio (Kalugin, 2009). Después de esa fase de aproximación al conocimiento potencial, debe existir una capa que involucre el trabajo reproductivo e independiente por parte del aprendiz, en el cual los conocimientos y habilidades potenciales se convierten en reales.

Esa capa es la ZIR (Kalugin, Dubynina, 2014). Los autores señalan que su existencia se determina por el carácter dialéctico de aprendizaje. Antes que el estudiante pueda utilizar el material, los vestigios de ese material deben existir en su conciencia. Es decir, el estudiante debe reconocer las características significativas, las relaciones del objeto de estudio y los procedimientos para operar con él. Esas herramientas le permiten experimentar con el conocimiento de manera individual, aunque esa experimentación aún no será original, ya que va a reproducir los modelos aprendidos en el aula.

La etapa de reproducción independiente es muy importante ya que ayuda al alumno a examinar la calidad del aprendizaje o los fallos en éste, permite no solo comprender la naturaleza y los detalles del objeto de estudio, también ofrece las posibilidades para aplicar todo lo aprendido en resolución de diversos ejercicios (como ejercicio Kalugin (2009) entiende la reproducción del objeto de estudio como una especie de réplica que sigue un algoritmo o un patrón).

En relación al desarrollo de las habilidades físicas en la danza clásica podría tratarse de la máxima perfección y calidad que puede lograr el alumno, pues éstas dependen de las aptitudes físicas y el esfuerzo destinado. La práctica consciente y constante lleva a que el movimiento sea fácil y asequible, logrando una especie de reproducción automática que economiza el esfuerzo y vuelve la ejecución ágil y elegante.

La última capa es la Zona de Independencia Creativa (Kalugin, 2009, 2014), su amplitud depende de muchos factores: de qué tan novedoso sea el material por aprender, de la capacidad intelectual del estudiante, del valor y la importancia que

otorga al objeto de aprendizaje, de la motivación, etc. En la ZIC surge la posibilidad de reafirmar los logros, adaptarlos a otras circunstancias y a la vida cotidiana, así como probar lo aprendido en otros objetos o con alguna meta distinta, formar relaciones de un elemento con otros. La ZIC se desarrolla en las sesiones prácticas, en el laboratorio, los seminarios, la práctica profesional, etc. Aquí sucede el descubrimiento de nuevas relaciones, la búsqueda de vías de aplicación, descubrimiento de otros aspectos y características del objeto. En otras palabras los conocimientos sobre el objeto se amplían.

La característica principal de esa etapa es el uso deliberado y consciente del saber. Se trata de un uso productivo o creativo. Es decir, el estudiante es capaz no solo de reproducir el saber siguiendo un patrón aprendido en el aula, es capaz de descomponer el conocimiento y volver a reconstruirlo, capaz de seleccionar y utilizar los elementos de éste aplicándolos a diferentes objetos, situaciones u otras áreas de conocimiento, capaz de producir o crear un nuevo conocimiento a partir del adquirido.

En el caso del ballet el conocimiento no debería considerarse como exclusivo del ámbito dancístico y por lo tanto útil solamente en esa área. Los saberes adquiridos en las clases de la danza clásica pueden aplicarse no solo en las coreografías, secuencias de entrenamiento, traslados y fusiones entre los géneros dancísticos, etc. Las posibilidades de uso pueden ser infinitas y dependen de la calidad de conocimiento adquirido y de las capacidades e intereses del sujeto.

De esta manera, la ZIC concluye el nivel de desarrollo cognitivo superando el nivel inicial y convirtiéndose en la zona de desarrollo actual, ya que la conciencia del sujeto pasa a un nuevo nivel que le permite resolver problemas que antes no podía, a un estado que se caracteriza por mayores posibilidades.

## **2.4 Entendimiento**

El proceso de transformación de la ZDP al NDA es seguido por una serie de procesos psicológicos (de entendimiento, personales, emocionales, etc.). En el

caso del ballet también implica una transformación en el dominio físico, una mayor posibilidad de controlar los movimientos del cuerpo respondiendo a los deseos y a la voluntad del bailarín(a). Como se destacó en el apartado 2.2 ese dominio corporal es inseparable del dominio cognitivo que implica el manejo de los conceptos de la danza clásica, las relaciones entre ellos, etc.

Por ello la característica particular de la construcción del saber en esa disciplina es una fusión indisoluble entre la representación conceptual del objeto de estudio y su representación sensorial en el cuerpo del sujeto que aprende la danza. Se trata de un proceso que engloba varios elementos fisiológicos y psicológicos entre los que el de entendimiento es central.

Según Kalugin (2009), el entendimiento es un estado de conciencia que detecta el límite entre el no-saber y el saber, así como percibe el momento de transición de uno a otro o el incremento de nivel o de calidad de conocimiento. Señala el mismo autor, que el entendimiento depende del volumen de conocimientos que posee el ser humano (Nivel de Desarrollo Actual) y su capacidad de utilizarlos en el proceso de entender.

El entendimiento de algo nuevo no ocurre en una sola vez, también implica varias etapas o estadios. Kalugin (2009) menciona que diferentes investigadores, entre ellos Ganzen, 1974 y Kaplunoivich, 2004 identifican de dos a nueve estadios. Por su parte señala que en las condiciones de la enseñanza superior algunos estadios transcurren de diferente manera a como están señalados por estos autores. Además, comenta que si la asimilación de nuevos saberes ocurre a través de la ZDP, entonces los estadios deben corresponder con los niveles de la ZDP. Según Kalugin (2009) la correspondencia de los estadios de entendimiento con las capas de la ZDP reduce la cantidad de éstos hasta siete.

Por otra parte, el objeto de estudio de la presente investigación, que es el aprendizaje de la danza clásica, requiere establecer la relación entre las capas de la ZDP, los estadios de entendimiento y los estadios del desarrollo de estereotipo dinámico, lo cual se presentará a continuación.

#### **2.4.1 Entendimiento, sus etapas y los estadios del desarrollo de estereotipo dinámico en la ZDV, ZAA, ZIR**

Primeramente es necesario aclarar qué se entiende como el desarrollo del estereotipo dinámico. No es otra cosa que la mejora de las habilidades de movimiento, derivada de la acción voluntaria que aplica el sujeto a su cuerpo con el fin de desarrollar las destrezas psicomotrices que antes no tenía. En el apartado 2.2. se explicaron algunos aspectos de este proceso.

Purtova (2003) señala que las habilidades de movimiento del ser humano se forman y se desarrollan desde sus primeros días de vida: al principio, el niño aprende a caminar, después, correr, brincar, etc. Todos los tipos de movimiento son reflejos. Para dominar cualquier movimiento dancístico se necesita tiempo. De esta manera, la habilidad de movimiento dancístico no se desarrolla luego, sino paulatinamente, y el proceso de su adquisición consta de varias etapas en las cuales se debe tomar en cuenta las capacidades correspondientes a la edad del aprendiz.

Como se indicó en el apartado 2.3 la repetición de los movimientos forma relaciones temporales en la corteza cerebral. Cuando el movimiento es aprendido y experimentado, en el sistema nervioso se consolida una determinada secuencia entre los procesos excitadores e inhibidores, entonces se trata del desarrollo del estereotipo dinámico de la habilidad de movimiento.

Purtova (2003) indica que se distinguen tres estadios en el desarrollo del estereotipo dinámico de cualquier habilidad de movimiento. Los estadios se diferencian entre sí por el progreso de las relaciones temporales y se exteriorizan a través de la calidad y limpieza del movimiento.

Cumpliendo con el objetivo de la presente investigación que se trata de describir el proceso de aprendizaje de la danza clásica de los alumnos de la LD de la BUAP, se procede a la explicación teórica de dicho proceso, enfatizando la relación que existe entre las capas de la ZDP, los estadios de entendimiento y los estadios del desarrollo del estereotipo de movimiento.

La primera etapa del entendimiento, según Kalugin (2009), es la Diferenciación del objeto de estudio. En ella el resultado es distinguir el objeto de otros similares. Aún no se requiere demostrar los aspectos y las características del objeto, suficiente destacarlo a partir de sus características particulares. En otras palabras, el alumno aún no necesita reconocer bien los aspectos, pero ya debe ser capaz de afirmar: “Si, se trata de tal objeto”, “Si, es esto”. El nombre del tema y las descripciones aclaratorias del docente deben formar en la conciencia del estudiante un objeto determinado aunque con las características y relaciones por definir.

Esta etapa corresponde a la capa inicial de la ZDP, la Zona del Desarrollo Variante (ZDV), porque apenas se crea el nivel de separación, cuya característica es distinguir el objeto (Kalugin, 2009). De la misma manera, en la danza clásica se trata de la etapa inicial cuando el maestro presenta y explica un paso nuevo. Señala el nombre de paso (el término en francés), explica y muestra el procedimiento de cómo realizarlo, corrige la ejecución de los alumnos. Al finalizar esa etapa el estudiante debe ser capaz de reconocer el paso por su representación verbal (el término en francés), visual (el procedimiento) y simbólica (escritura del término en francés). De la misma manera debe tener una presentación conceptual básica (significado del término y la imagen mental del procedimiento).

Lo que corresponde al desarrollo del estereotipo dinámico de movimiento Purtova (2003) explica que durante el primer estadio en la corteza cerebral se observa una amplia excitación, por ello el movimiento se ejecuta sin precisión, se acompaña con una gran cantidad de operaciones innecesarias, puesto que aún no existe la conexión entre la circulación sanguínea, la respiración y otros sistemas y órganos con la actividad del aparato locomotor.

La segunda etapa del entendimiento, de acuerdo a Kalugin (2009), es el Reconocimiento, corresponde a la Zona de Aprendizaje Activo (ZAA). Durante las clases el estudiante conoce los aspectos y las características del objeto de estudio y a partir del discurso de maestro y/o los apuntes trata de seleccionar lo más

significativo. En esta fase en la consciencia del estudiante se retienen los indicios, características, aspectos, propiedades, así como las relaciones del objeto de estudio con otros (que no necesariamente son esenciales), el estudiante asimila y registra la información en el orden que comunica el maestro, pero aún carece de la capacidad para definir por su cuenta el objeto del entendimiento. Ya tiene el conocimiento sobre el objeto, pero no siempre puede formular claramente la naturaleza del objeto de estudio. En esta etapa se constituye el nivel de toma de consciencia, cuya característica es la visualización de los aspectos fundamentales y algunas relaciones particulares del objeto. (Kalugin, 2009).

Durante el aprendizaje de ballet se trata de la práctica y del perfeccionamiento del paso aprendido. El estudiante ya entendió el significado del término, ya no confunde el paso con otros. Además, conoce el procedimiento para realizarlo y desarrolló cierta destreza en la ejecución, pero aún necesita la orientación del maestro para aplicar lo aprendido. Durante esa práctica en la primera etapa toda la atención del estudiante se concentra en el dominio técnico, en lograr “hacerlo bien”, por lo tanto se presta poca atención a la ubicación del paso dentro de la estructura de la clase, su propósito, las formas y reglas para combinarlo con otros, etc.

Lo anterior es posible confirmar siguiendo las aportaciones de Purtova (2003), quien describe el proceso de desarrollo del estereotipo dinámico de movimiento. Dice que en la segunda etapa se desarrolla la inhibición convencional, sobre todo diferencial. La excitación se concentra solo en algunas áreas del sistema nervioso y del aparato locomotor, los movimientos se vuelven más precisos y coordinados. Justamente en esa etapa es cuando se consolida el estereotipo dinámico del movimiento. Sin embargo, aún es frágil. Consecuentemente, la habilidad de movimiento también es inconsistente, por ello la coordinación de movimientos puede afectarse.

La tercera etapa del entendimiento, según Kalugin (2009), es la Reproducción y operación según el modelo. Se trata del estadio donde el alumno reproduce la naturaleza del objeto y aprende a utilizarlo en una situación

estandarizada, de acuerdo a un esquema aprendido en el salón de clases, siguiendo un patrón o un algoritmo. En esa fase se trata de un trabajo reproductivo, el cual es muy necesario para aclarar la comprensión de las relaciones causa-efecto implícitas en el objeto de estudio (Kalugin, 2009).

En esa etapa el estudiante demuestra que domina la naturaleza del saber y es capaz de utilizarla para resolver diversos ejercicios, mismos que va a solucionar fuera del aula. El trabajo es necesariamente individual, pero aún carece de creatividad, por ello esa etapa de entendimiento corresponde a la Zona de Independencia Reproductiva (ZIR).

Realmente, en esa fase el saber del estudiante sobre el objeto de estudio ya está actualizado y activo y se puede emplear en condiciones análogas, pero este saber aún no es flexible. El trabajo posterior (las prácticas, seminarios, trabajos en el laboratorio) incrementan la cantidad de relaciones, lo enriquecen y habilitan para la aplicación en diferentes situaciones (Kalugin, 2009).

En el aprendizaje de la danza clásica el trabajo reproductivo individual se trata, en primer lugar, en hacer las actividades en clase sin ayuda del maestro. Es decir, el alumno debe ser capaz de supervisar y mejorar la ejecución por su cuenta. Debe ejecutar los ejercicios y/o las coreografías con el mínimo de correcciones. Lo anterior no quiere decir, que el maestro retira la ayuda por completo. Es más, en el ballet nunca se trabaja sin un maestro. No obstante, en esta etapa el estudiante consolida la capacidad de autogestión, de autorregulación e independencia cognitiva y psicomotriz.

Dicho nivel de entendimiento corresponde al tercer estadio en el desarrollo de estereotipo dinámico. Purtova (2003) explica que durante ese periodo se consolida el sistema de relaciones temporales incluidas en el estereotipo de la habilidad de movimiento, gracias a las múltiples repeticiones previas y a las correcciones del maestro. Al mismo tiempo se armoniza el trabajo de los órganos internos y del aparato locomotor, lo cual se exterioriza en la precisión del movimiento, la gracia y facilidad de ejecución.

Además, Purtova (2003) señala que la clave para la formación adecuada de cualquier habilidad de movimiento, sobre todo el dancístico, radica en el control consciente sobre la ejecución de movimiento siguiendo el principio: el pensamiento por delante de movimiento (Purtova et al., 2003), es decir, primero, pienso, después hago.

La ejecución consciente (pienso antes de hacer) lleva hacia la automatización de movimientos. En el sentido que el desarrollo del estereotipo dinámico llega a tal estado, que algunos elementos dejan de ser conscientes y se realizan automáticamente. Purtova (2003) explica que cuando una habilidad logra ese automatismo durante su proceso de preparación [y ejecución]...se conserva sin destruirse por más tiempo, es decir, lo aprendido se olvida más lento.

Vygotsky asociaba la automatización de los movimientos como una condición psicológica necesaria para la aparición de las actividades psicológicas superiores. En el libro "Psicología educativa" (2008) menciona que la afirmación anterior es muy fácil de comprobar:

Primero, los actos automatizados representan en si una reacción del tipo perfecto. La habilidad de un pianista, el discurso de un orador, la danza de una bailarina, todo aquello que requiere delicadeza y precisión extrema en los movimientos, alcanza su perfección y culminación cuando los centros que dirigen el movimiento se automatizan, se aíslan de otras relaciones en el sistema nervioso y realizan su trabajo con la máxima gracia y ritmo, que en toda la naturaleza solamente es alcanzable para el nervio humano" (Vygotsky, 2008:77).

Segundo, la automatización de movimientos es una condición inevitable para facilitar la labor del sistema nervioso central, liberándolo de una serie de acciones innecesarias. Es una especie de división de trabajo entre los centros nerviosos, que libera los centros superiores de las formas de trabajo primitivas y cotidianas. Si la caminata no se realizara automáticamente y requeriría cada vez concientización de los movimientos, consumiría una infinidad de energía nerviosa, que ésta no alcanzaría para ningún otro acto. Por ello el orador puede concentrarse en la composición del significado de su discurso, porque el proceso de pronunciación de los sonidos ocurre solo y no requiere que le preste atención y

piense en el. Por esta razón es tan difícil hablar en un idioma poco conocido, en el cual la pronunciación no ha llegado a la automatización (Vygotsky, 2008: 77).

De esta manera, dice Vygotsky (2008), “la automatización de los movimientos representa en si una ley general de nuestra actividad y tiene un significado psicológico extraordinario. La base de esta ley radica en la plasticidad de nuestra sustancia nerviosa, en la cual se abren los caminos, se conserva la huella de las alteraciones anteriores y surge la predisposición para su repetición” (Vygotsky, 2008: 64).

Así los diversos autores como Vygotsky, Kalugin, Purtova describen las diferentes etapas del desarrollo de trabajo reproductivo relacionado con la actividad cognitiva y psicomotora del ser humano, que en esta investigación se enlazan para explicar y describir el proceso de aprendizaje de la danza clásica.

#### **2.4.2 Entendimiento, sus etapas y los estadios del desarrollo de estereotipo dinámico en la ZIC**

En el apartado anterior se describieron las tres primeras etapas de la ZDP: la ZDV, ZAA, ZIR, correspondientes con los tres estadios de entendimiento: Diferenciación del objeto, Reconocimiento, Reproducción y Operación según el modelo. Una vez que las etapas mencionadas son superadas satisfactoriamente por el estudiante, éste está preparado a trascender al último nivel de la ZDP: la Zona de Independencia Creativa (ZIC).

En esta investigación se considera que la ZIC tiene cuatro etapas de entendimiento, puesto que la ampliación de los conocimientos sobre el objeto de estudio ya no depende del maestro, sino del alumno y de su trabajo individual con el objeto de estudio.

El Estadio de asociación es señalado por Kalugin (2009) como la cuarta etapa del proceso de entendimiento. En la presente investigación se determina como la primera de la ZIC. Esa etapa presupone descubrimiento o establecimiento de relaciones causa-efecto, los cuales el objeto de estudio tiene con otros u otras

unidades o temas. Se trata de asociar o acercar otros saberes hacia el objeto de estudio para obtener un conocimiento enriquecido.

En el caso de la danza clásica es posible hablar de múltiples ejemplos empezando por las relaciones entre los pasos y elementos de la clase, pasando por los errores de la ejecución y sus efectos en la calidad de la misma y/o en el estado de salud del bailarín(a), el conocimiento de la anatomía de cuerpo humano y el desempeño dancístico, la música, la física, la medicina y su relación con la danza, etc.

En fin, cuando las estructuras cognitivas, el interés, la automotivación permiten y estimulen al alumno enriquecer el conocimiento adquirido, éste puede asociar la danza y fundamentar científicamente esa relación con una multiplicidad de conocimientos.

El Traspaso es el estadio, en el cual se desarrollan los saberes para operar los conocimientos y aplicarlos en una situación nueva. A diferencia con la fase anterior en ésta cambia la dirección de las acciones. Las acciones están dirigidas a traspasar el saber dominado a otra área, a menudo es el área práctica y se trata de resolver una situación problemática como el trabajo en laboratorio o en la práctica profesional. Es una etapa en la que se reafirma la multiplicidad de relaciones del objeto del estudio (Kalugin, 2009).

El estadio concluye con el nivel heurístico cuya característica principal es el dominio del saber para utilizar el conocimiento en resolución de diversos problemas (Kalugin, 2009) y descubrimiento de sus relaciones y conexiones con otros conocimientos, aplicación en otros contextos y situaciones, incluyendo la vida cotidiana.

La siguiente etapa es la Revisión del conocimiento, donde se maneja la desintegración del saber, extrayendo de éste los elementos comunes con otro tipo de conocimiento y los particulares incluidos dentro del mismo. Si se trata de un concepto, en esta etapa sucede la búsqueda de otro concepto cercano. Si se

habla de algún objeto o idea se busca un prototipo, un análogo y ocurre la comparación de características que diferencian el objeto dado (Kalugin, 2009).

La última etapa es la Creación y operación con las imágenes. El estadio donde se une el saber y su imagen, es decir, el sujeto crea la imagen de la naturaleza del saber. De esta manera las relaciones lógicas del hemisferio izquierdo del cerebro humano se arraigan con las relaciones del hemisferio derecho. Lo cual conduce hacia el incremento del grado de libertad en el uso del saber (Kalugin, 2009). El mismo autor señala, que la imagen del objeto de estudio puede formarse en las etapas iniciales, pero solo en esta fase se obtiene una imagen clara, nítida y aislada.

Con esa etapa concluye el nivel productivo que presupone el uso del saber en nuevas áreas y muestra la capacidad de aplicar el conocimiento en una situación no estandarizada. En esta fase, al igual como en la anterior, pueden surgir algunas discrepancias, cuya aclaración dirige hacia el perfeccionamiento del saber (Kalugin, 2009).

De la misma manera, en la danza clásica se trata del uso deliberado y creativo de conocimiento en coreografías, clases, montajes, textos, entre otras posibles formas de aplicación. Al concluir esa etapa el sujeto ya es totalmente consciente de sus posibilidades y necesidades de emplear el saber adquirido.

En resumen, el aprendizaje escolar consta de varios niveles, en su etapa inicial, la ayuda del profesor es indispensable, ya que las capacidades del alumno se encuentran en proceso de maduración, por lo tanto el estudiante enfrenta dificultades para apropiarse adecuadamente de los contenidos y significados.

Conforme avanza el proceso de aprendizaje el alumno adquiere la capacidad de aplicar los saberes de manera individual, creativa y crítica, puesto que termina construyendo la imagen del objeto de conocimiento, que incluye sus relaciones, significados y líneas de aplicación, así como la imagen “de sí mismo como aprendiz, de su capacidad de aprendizaje, de sus recursos y sus

limitaciones” (Coll, 1997: 37), lo cual le permite articular el saber adquirido con el proyecto personal.

## **2.5 Papel del docente en el proceso de aprendizaje de la danza clásica**

Vygotsky afirma que el aprendizaje es un proceso social que depende y despliega gracias al contexto en el que se desenvuelve el aprendiz. De esta manera el entorno puede convertirse en un impulsor de aprendizaje y de conocimiento o en un obstáculo para el desarrollo de la persona. El entorno favorable es decisivo para el crecimiento de las capacidades y del talento.

“En el constructivismo, el conocimiento deja de ser una entidad determinada por las tendencias innatas, consecuencia de una simple evolución biológica en donde pueda anidarse genéticamente una prefiguración *a priori*” (Hernández, 2006, 16). El sujeto es entendido como un ente activo, constructor de su propio conocimiento, el cual ocurre en la intimidad del sujeto. Al mismo tiempo, este proceso interno es impulsado desde afuera, es el resultado de la interacción con el contexto social, surge cuando el sujeto se ve obligado o motivado para emprender un trabajo de conocer y/o aprender.

Díaz Barriga y Hernández (2006) también destacan el papel del contexto en el aprendizaje y señalan su importancia en la construcción del conocimiento:

Aunque es innegable el carácter individual y endógeno del aprendizaje escolar, éste no sólo se compone de representaciones personales, sino que se sitúa asimismo en el plano de la actividad social y la experiencia compartida. Es evidente que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular. En el ámbito de la institución educativa, esos “otros” son, de manera sobresaliente, el docente y los compañeros de aula (Díaz Barriga, Hernández, 2006, 3).

El constructivismo proclama que el proceso escolar debe centrarse en el alumno y no en el profesor, lo cual no significa que la figura del maestro pierde su significado, por el contrario, el constructivismo deposita en el docente nuevas

responsabilidades y exigencias que en la pedagogía tradicional no se vislumbraban. La figura del maestro es crucial para el aprendizaje.

Hay que recordar que en su libro “Psicología educativa” Vygotsky señalaba que “hasta ahora nos dedicamos a la psicología del proceso pedagógico desde el punto de vista del educando y aprendiz”, lo cual en la mayoría de los cursos de la Psicología educativa es “el objeto de todos los razonamientos” y se orienta hacia la psicología del niño y, consecuentemente, hacia “los muelles” psicológicos del proceso educativo, ya que ellos se encuentran en la psique del infante”. Vygotsky concluye que “esta doctrina es incompleta y unilateral”. “Hay que tomar en cuenta la psicología del trabajo docente y exponer las leyes a las que pertenece” (Vygotsky, 2008: 304).

Díaz Barriga y Hernández (2006) también consideran que la práctica docente en un ambiente constructivista debe ser estudiada más a fondo y señalan algunos aspectos que influyen en el profesor y su desempeño en el aula. Estos son: los significados adquiridos explícitamente durante su formación profesional, las experiencias en el aula, así como

la trayectoria de vida de profesor, el contexto socioeducativo donde se desenvuelva, el proyecto curricular en el que se ubique, las opciones pedagógicas que conozca o se le exijan, así como las condiciones bajo las que se encuentre en la institución escolar (Díaz Barriga, 2006: 3).

El desenvolvimiento del docente en el aula depende de su nivel cultural, del significado y la importancia que asigna al currículum general y a la asignatura que imparte, así como del clima institucional.

### **2.5.1. Funciones del profesor**

El paradigma constructivista en la educación plantea nuevos retos para todos los participantes del proceso y, sobre todo, para el profesor. Ahora éste debe ser “un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento” (Díaz Barriga, 2006: 3) y con la cultura. Nuevas formas de la enseñanza deben fomentar nuevas condiciones para apropiarse de los conocimientos, que resulten como

producto de una acción educativa consiente, guiada por los objetivos y fundamentada científicamente. Es una enseñanza opuesta al método tradicional y se considera como una reacción del sistema educativo a los cambios sociales en una nueva etapa de la evolución social, misma que plantea metas distintas.

Este tipo de enseñanza se concibe bajo los métodos que permiten construir el aprendizaje como una acción productiva y creativa del docente y de los alumnos, dirigida a lograr un “producto valorado socialmente en todas las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje, al principio, conjuntamente, y después, en forma individual y autoorganizada” (Sorokoumova, 2009, 102-103).

La enseñanza debe estimular nuevos cambios en la cultura y el contexto social existentes, responder activamente a los problemas que se plantean ante la sociedad y ante cada persona. Destinada a “formar no solo una persona cognoscente, sino una persona actuante. La diferencia entre la enseñanza tradicional y la constructivista radica en la proporción y correlación de lo reproductivo y productivo, de lo activo y creativo” (Sorokoumova, 2009: 103). Todos estos cambios son inseparables de las funciones pedagógicas que desempeña el profesor.

La función pedagógica se relaciona con la aplicación de los conocimientos y habilidades profesionales del docente. En su práctica profesional el maestro desempeña varias funciones. Sorokoumova (2009), citando a Sherbakov, señala que estas funciones se dividen en dos grupos:

1. Funciones Generales de trabajo:
  - a) Constructiva: planear el sistema de las propias acciones,
  - b) Comunicativa: establecer y desarrollar las relaciones y los contactos con colegas,
  - c) Organizativa: organizar las acciones propias,
  - d) Investigativa: enriquecer los conocimientos (Sorokoumova, 2009: 103).

Se señala que estas funciones se manifiestan en cualquier actividad y cualquier profesión, por ello se llaman generales de trabajo y que en conjunto, forman un sistema de acciones y operaciones, encaminadas a la creación de condiciones

óptimas (materiales y didácticas) para resolver creativamente las tareas pedagógicas.

## 2. Funciones Pedagógicas:

- a) Informativa: el profundo conocimiento y la habilidad virtuosa que permitan apropiarse del material educativo, así como la aplicación en la práctica de diversos instrumentos metodológicos, que optimizan la comunicación de los saberes a los estudiantes y aseguran su asimilación cognitiva;
- b) Mobilizativa: impulsar la actividad cognitiva de los estudiantes, apoyar en la organización de su trabajo individual, fomentar y desarrollar el interés por el estudio;
- c) Desarrollativa: tomar en cuenta las características individuales psicológicas y diferencias propias a la edad de los estudiantes para desarrollar sus capacidades y para formar su personalidad;
- d) Orientativa: fomentar en los estudiantes las actitudes socialmente aceptables y una posición activa ante la vida (Sorokoumova, 2009: 104).

Todas esas funciones en conjunto forman un sistema relacionado de las acciones y operaciones pedagógicas, dirigidas a la resolución de tareas en la enseñanza, desarrollo y educación de los estudiantes.

Lo primero que debe hacer un docente es establecer la meta del proyecto educativo, puesto que es el factor clave que prevé el resultado y orienta las acciones. Dice Sorokoumova (2009), que “la esencia del proceso directivo consiste en coordinar las actividades en el trayecto de coincidencia “meta-resultado”, tratando minimizar los desvíos que siempre ocurren debido a la alta dinámica e imprevisibilidad en las conductas de los participantes del proceso” (Sorokoumova, 2009: 104). Efectivamente en el salón de clases pueden presentarse situaciones de conflicto de intereses y valores, de incertidumbre, las cuales el maestro debe enfrentar y solucionar.

El progreso del proceso de aprendizaje depende de las capacidades y de la preparación de los estudiantes, lo que involucra el Nivel de Desarrollo Actual, las posibilidades, la cultura, el contexto familiar. También es necesario determinar la etapa actual en la que se encuentra el alumno en su desarrollo físico, psicológico y

cognitivo. Para obtener esta información el docente debe realizar el diagnóstico, a partir del cual podrá establecer una meta alcanzable y seleccionar los medios para lograrla.

En el aprendizaje de la danza clásica el diagnóstico es de suma importancia. El profesor debe conocer el nivel técnico que poseen los alumnos, sus posibilidades motrices y funcionales como, por ejemplo, la extensión, el alcance de la rotación en la articulación coxofemoral, el acondicionamiento físico general y específico en la danza clásica, entre otros.

Además, es necesario averiguar los saberes teóricos en la disciplina, como el conocimiento de los nombres de los pasos y sus significados para asegurarse que “hablarán el mismo idioma” y se entenderán. De esta manera, por medio del diagnóstico el maestro conoce todas las posibilidades y limitaciones del estudiante (anatómicas, fisiológicas, destrezas motoras, capacidades intelectuales). En otras palabras, conoce su NDA.

Después la información obtenida permite al docente realizar el pronóstico de los posibles resultados de aprendizaje y de los alcances de la ZDP de cada alumno. También ayuda a visualizar y determinar qué estrategias le funcionarán para lograr la meta establecida.

Considerando los resultados del diagnóstico y las decisiones tomadas en el pronóstico el maestro planea el proyecto educativo, construyendo el esquema de su intervención, seleccionando los medios y recursos que permitan alcanzar la meta. Así como identifica las etapas del proyecto, establece los objetivos para cada etapa, determina los tipos y las formas de evaluación de los resultados. De esta manera el diagnóstico, pronóstico y proyecto constituyen la fase preparativa de la intervención pedagógica. Al mismo tiempo, convergiendo, integran el plan de acciones formativo-educativas.

Indica Sorokoumova (2009):

un docente-profesional no entra al salón sin una clase preparada y pensada en todos los detalles, una clase clara y concreta, un plan dotado de todos los recursos. Un docente-master compone no solo un plan, sino varias opciones del mismo, ya que no todos los factores y aspectos pueden ser detectados y previstos durante el diagnóstico, pronóstico y proyecto, por lo tanto el desarrollo del proceso educativo puede tomar otro camino (Sorokoumova, 2009: 105).

Así, el diagnóstico, pronóstico, proyección y planeación son funciones pedagógicas que ayudan a preparar el proceso educativo en la danza clásica, que asegura buen estado de salud, un mejor funcionamiento del organismo, el aumento de las capacidades de los estudiantes y garantiza una mejor calidad de vida, inclusive una mejor adaptación e inclusión al campo laboral.

En la siguiente etapa el maestro realiza otras funciones: informativa, organizativa, valorativa, de control y correctiva (Sorokoumova, 2009: 105). La organizativa se trata de incorporar a los estudiantes al trabajo planeado, de colaborar con ellos para alcanzar las metas establecidas. Otra función es la informativa. En esa etapa el profesor comunica a los estudiantes la información que se debe aprender.

En relación a la danza clásica, hay que señalar que es una disciplina que se desarrolla únicamente por medio de la práctica directa y bajo la tutela de un docente. Es imposible aprender el ballet por medio de las cátedras teóricas o libros, puesto que el saber se comunica no solo verbal, también plásticamente por medio del cuerpo. “Mostrando el movimiento o corrigiendo a la alumna, el docente por medio de la visión interior ve su imagen ideal y verifica ese ideal con los propios sentidos motores” (Bezuglaya, 2005; 107).

En otros términos, el alumno construye la BOA gracias a la experiencia sensorial-motora, el conocimiento (producto de la actividad cognitiva) y la intuición del maestro. Por ello el papel del profesor es fundamental en el aprendizaje del ballet, puesto que sin él no sería posible entender la BOA, por lo tanto entender el objeto de aprendizaje y construir el saber.

De este modo, en la danza clásica el maestro es la principal fuente de la información para los estudiantes y, por esta razón, debe dominar su asignatura a la perfección. Además, debe conocer y saber utilizar los fundamentos pedagógicos, psicológicos, metodológicos del quehacer educativo.

Las funciones de control, valorativa y correctiva en el aprendizaje del ballet se llevan a cabo de la manera similar que en cualquier otra disciplina. El control que realiza el maestro, en primer lugar, se refiere al control que ejecuta el docente sobre sí mismo, sobre su propio trabajo y los mensajes que emite. Es de suma importancia rectificar que estos mensajes han sido entendidos y asimilados de la forma correcta, al no ser así se dificultará o se estancará definitivamente el progreso de los alumnos. Un movimiento mal aprendido no solo bloquea el aprendizaje del otro más complicado, también puede provocar daños en la salud del estudiante.

El control ayuda al maestro realizar adecuadamente las funciones consecutivas: valorativa y correctiva. Controlando sus acciones y mensajes, a veces, buscando diferentes formas de decir lo mismo, el docente asegura el desarrollo del aprendizaje y las transformaciones planeadas. En otros términos, el profesor apoya en el entendimiento del objeto de estudio, facilita el tránsito por la ZDP, detectando no solo los logros de los estudiantes, también las causas de los fracasos y las limitaciones para poder intervenir de inmediato. Corrige el plan establecido, introduciendo elementos nuevos y necesarios y/o recursos más efectivos.

En la última etapa de cualquier proyecto pedagógico el docente realiza la función analítica (Sorokoumova, 2009). Tal, como dice su nombre, se trata de analizar el trabajo concluido. El maestro observa los resultados obtenidos, los compara con los objetivos del curso planeados y determina si éstos se cumplieron. También analiza la calidad del aprendizaje que demostraron los estudiantes. En general, valora la efectividad de su intervención.

En el ballet el docente analiza la calidad en la ejecución de los movimientos, el dominio corporal para la expresión por medio del lenguaje plástico de la disciplina, el manejo de la terminología, la comprensión de las relaciones, por mencionar algunos elementos.

De esta manera, durante el proceso pedagógico el maestro realiza múltiples funciones, incorporando a su labor las habilidades que pertenecen a otras profesiones- desde actor, director y administrador hasta analista, investigador y seleccionador (Sorokoumova, 2009).

En el trabajo docente cabe destacar un elemento importante, es la capacidad de impulsar a los estudiantes a gestionar su propio aprendizaje. Como decía Vygotsky, el maestro no debe, como el *ricksha*, cargar todo el proceso educativo (Vygotsky, 2008). Para ello es necesario que sea capaz de organizar, regular el ambiente educativo y controlar la influencia de este ambiente en el aprendizaje de cada alumno.

El objetivo del proceso educativo es guiar a los estudiantes a la independencia y la autosuficiencia. Lo anterior es muy difícil, sobre todo en el ámbito universitario y en una disciplina como la danza clásica, ya que los alumnos vienen con una cultura de aprendizaje desarrollada y establecida en los niveles escolares previos. Lamentablemente, en muchos casos, esta cultura forma alumnos pasivos que no están preparados para actuar y aprender de manera autónoma.

Por este motivo el maestro debe estar preparado para resolver diversos problemas en el aula, que implican organización y contenido de las acciones, multiplicidad de las formas y relaciones sociales y para ello debe conocer a fondo su propia personalidad (Sorokoumova, 2009). Además, poseer la capacidad para organizar y reconstruir su propia postura en la dinámica de la interacción real. Sus funciones necesitan orientarse hacia el desarrollo del alumno.

De esta manera “el rol del docente no es...de un operario o técnico que aplica sin más los planes, programas o metodologías pensadas por otros, sino que

se convierte en un profesional analítico-reflexivo que rescata su autonomía intelectual”, (Díaz Barriga, 2006: 12) y que fomenta la autonomía intelectual del alumno.

## **2.6 Papel de la institución en la formación de los profesionales en danza**

Las IES ocupan un lugar principal no solo en el sistema educativo nacional y en la investigación científica, también en los procesos productivo, económico y cultural del país. Son los mecanismos impulsores del crecimiento económico y del bienestar de la sociedad. En ellas convergen el proceso educativo, la ciencia y la cultura que conducen la sociedad al progreso y a la prosperidad.

La misión primordial de una institución superior es la educación y las investigaciones fundamentales, así como la producción de nuevos saberes que incluyan los estudios interdisciplinarios, la integración de la ciencia, de educación y cultura, la incorporación de programas educativos con el sector productivo. La universidad debe generar nuevos conocimientos, problematizar y cuestionar modelos existentes, crear nuevos modelos experimentales para explicar y comprobarlos, inventar nuevas tecnologías, fomentar la cultura, entre muchas otras actividades.

Los conocimientos que posee la sociedad académica se reconocen como propulsores del desarrollo económico en la emergente sociedad de la información, puesto que en ella las innovaciones son indispensables y su difusión rápida es vital para la sobrevivencia en la economía globalizada. Las innovaciones no pueden surgir a partir de los saberes ya existentes, se necesitan nuevos conocimientos.

Por esta razón el desarrollo de la ciencia es imprescindible. El crecimiento de la actividad científica se fomenta por medio de la comunicación entre colegas, que trabajan en la misma área del conocimiento, participación de los docentes en diferentes conferencias y congresos a nivel nacional e internacional.

Los estudiantes también deben incorporarse a esta comunicación, ya que la participación en las actividades científicas mejora la calidad educativa de los egresados. Además, la atención individual al seleccionar y formar los alumnos con capacidades sobresalientes para un trabajo creativo ayuda orientarlos hacia la investigación científica y creación artística y cultural.

Por otra parte, los procesos de internalización, que ya penetraron todas las áreas de la vida actual, desde el mercado hasta la cultura, demandan un nuevo tipo de docente en la educación superior. Las IES deben tomar en cuenta estas necesidades y facilitar a su personal las posibilidades para actualizar y perfeccionar su práctica. A toda costa se debe evitar la formación de una mirada localista en la labor docente, así como el aislamiento de la realidad laboral, puesto que ello disminuye el crecimiento profesional de los maestros.

Por esta razón, las estancias e intercambios de docentes en las instituciones nacionales e internacionales adquieren un valor importante, ya que permiten conocer nuevas experiencias y fomentan la investigación científica. El perfeccionamiento y la actualización profesionales son indispensables y no pueden separarse de la labor científica y práctica.

En la actualidad el docente no puede impartir su asignatura con la calidad requerida, basándose únicamente en la información que obtiene en la literatura o en los medios de la comunicación e información, debe contar con la experiencia práctica en la aplicación de los conocimientos. Mientras más alto es el potencial del maestro, tiene más posibilidades de formar un especialista capacitado para progresar en la vida social, profesional y personal.

Las tecnologías de comunicación deben ocuparse ampliamente en el proceso educativo, ya que hoy, sin su implementación no es posible garantizar la calidad de la educación y la competitividad de los egresados. Las IES son guardianes del potencial intelectual y cultural que la sociedad acumuló sobre sí misma. Por ello deben asumir su responsabilidad ante las exigencias de la realidad y del nuevo sistema de la educación superior, que exigen los cursos y

programas interdisciplinarios, sobre todo en las áreas que tienen una fuerte interrelación con el ámbito productivo.

Por todo esto las IES deben crear un espacio educativo que propicie el desarrollo de los estudiantes y de los académicos, lo que va a traer como consecuencia el progreso de la sociedad en general. La interacción entre el individuo y el contexto social es fundamental, puesto que, según Vygotsky, los componentes del último (ideológicos, económicos, técnicos, educativos, socioculturales y motivacionales) son el origen de aprendizaje y del desarrollo.

Gracias al contexto el ser humano construye la imagen de la realidad y los mecanismos de la interacción con ella. Estos mecanismos son las funciones psicológicas superiores, que son procesos metacognitivos determinados culturalmente, mediados e interiorizados para después usarse de forma deliberada.

En su libro “Psicología educativa” (2008) Vygotsky dice que “la educación en todos los países y en todas las épocas siempre era social”, (Vygotsky, 2008: 59), independientemente de la ideología, del régimen político, de las formas de organización establecidas en las instituciones educativas. No obstante, señala que “no es correcto atribuir toda la actividad al contexto, quitando al alumno el rol de agente activo, así como al maestro y al proceso de enseñanza-aprendizaje”. (Vygotsky, 2008: 65).

De ahí procede, que el proceso educativo con sus tres actores activos (alumno, maestro, contexto educativo) puede influir significativamente en el desarrollo de la persona, así como neutralizar las influencias negativas del contexto social. En otras palabras, la escuela puede ser el motor del progreso. Por otra parte, como afirma Vygotsky, los efectos del contexto también pueden originar el retroceso.

Por ello las IES deben velar por establecer en sus muros un ambiente que fomente el crecimiento cultural, profesional y personal de las personas. La educación superior debe estimular los cambios positivos en todos sus

participantes y en la sociedad. Aunque la trayectoria del desarrollo personal de cada ser humano es individual y depende de muchos factores.

### **2.6.1 La calidad en la formación de los profesionales en danza**

Para impulsar los cambios positivos en la formación de los egresados, así como para prevenir el retroceso en el desarrollo personal, profesional y social, es imprescindible que las IES ofrezcan una educación de calidad. Por esta razón muchos países, incluyendo a México, han generado políticas para asegurar la calidad de la educación superior. La investigación en este campo ha aumentado en los últimos años, creando los procesos e instrumentos con el fin de monitorear la calidad y la pertinencia de los programas educativos (PE), abarcando sus diversos aspectos: alumnos, docentes, infraestructura, programas de asignatura, por mencionar algunos elementos.

La calidad de la educación superior, como señala la UNESCO (1998), es un concepto pluridimensional que comprende todas las funciones y actividades que se realizan. Además,

está caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales (UNESCO, 1998; 27).

Como señalan diversos autores, la calidad en la educación es un concepto difuso y difícil de establecer, así como la satisfacción con la calidad varía de persona a persona. Así, Miguel Zabalza (2009), relaciona la satisfacción del trabajo educativo con el clima de la institución, especificando que el clima también es un “concepto excesivamente amplio y borroso”, ya que implica muchos aspectos, como el programa, los procesos utilizados, la gestión, la administración, etc. (Zabalza, 2009: 121).

V. Dobrenko propone la definición de la calidad de la educación como la correlación entre la dinámica educativa-disciplinar y las formas culturales de la

práctica institucional, subrayando que con la ausencia de la calidad en la educación, ésta última pierde su sentido como un organismo social. A. Subetto y V. Selezneva destacan la triada de los componentes de la calidad, estos son: condiciones, proceso y resultado. G. Skok recalca la calidad de los valores. M. Potashnik señala que la calidad [...] se trata de la correspondencia entre la meta y el resultado del proceso formativo (Ziva, 2009: 136).

De la misma manera, los PE en danza deben cumplir con los requisitos de calidad que establecen las políticas nacionales e internacionales. Por ello las escuelas y los sistemas educativos en muchos países buscan las vías para mejorar y asegurar la calidad en la formación dancística de acuerdo a los avances de la disciplina en el mundo. Por esta razón, los PE en danza se someten a una revisión cada vez más rigurosa.

Sin embargo, la evaluación de calidad en la enseñanza dancística en el nivel superior es un problema aun no resuelto ni a nivel nacional, ni internacional. La complejidad del fenómeno, que implica la diversidad de los aspectos y de los contextos educativos y sociales dificulta la elaboración de los criterios y de los instrumentos de evaluación. Por lo tanto ambos muestran deficiencias, ya que no reflejan todos los parámetros del quehacer educativo en la danza y no contemplan todos los indicadores que puedan estimar la calidad en la formación de los estudiantes.

En el ámbito mexicano la evaluación cuenta con una historia de un cuarto de siglo. Desde el año 1991 los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) se han ocupado de este proceso. No obstante, señala Wictse de Vries: “dos décadas de evaluación no han producido mucha información sobre la calidad, ni evidencia acerca de mejora de la calidad a raíz de los procesos de evaluación” (Alfonso, 2014, 17) en la educación dancística nacional.

A partir del año 2000, paralelamente con la evaluación, se lleva a cabo otro proceso de aseguramiento de calidad, la acreditación. De la acreditación de los

programas en danza se ocupa el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior en Artes (CAESA), un organismo acreditador, fundado en el 2007 y reconocido por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES). Se espera que recién creado el sistema de acreditación propicie estudios “que permitan evaluar el impacto de la acreditación en la mejora de un programa” (Alfonso, 2014: 17).

Como se puede observar, los procesos de aseguramiento de calidad en la educación dancística aún pueden perfeccionarse. La elaboración de los instrumentos de evaluación debe fundamentarse científicamente para orientar los PE en resolución de problemas como: la mejora en la formación de especialistas jóvenes, la actualización y la re-cualificación de los maestros y del personal de la institución educativa, el desarrollo de nuevas formas y métodos de la enseñanza, la incorporación de nuevos programas, etc.

Actualmente con la calidad relacionan el *rating* de la institución educativa que implica una evaluación sumativa de todos los aspectos y acciones de las dependencias, estructuras, facultades, de los profesores, del personal, la existencia de postgrados, la cantidad de licenciaturas y líneas de formación, los laboratorios, la infraestructura social, cultural, deportiva, etc.

Estos criterios también son importantes para establecer el *rating* de las instituciones dedicadas a la enseñanza de las artes, pero no son suficientes ya que no muestran completamente la calidad de la formación artística. Señala Ziva (2009), que para determinar el *rating* de una institución superior en las artes el papel principal retoman los constructos externos. Los criterios externos y, al mismo tiempo, primarios son: la “edad” de la institución, los nombres de los célebres pedagogos del pasado y de la actualidad, los nombres de los egresados famosos, la ubicación geográfica, la ocupación en el mercado laboral de los egresados y su popularidad. Para los aspirantes y sus familiares también tienen importancia otros indicadores de calidad, como: la existencia de los talleres artísticos, el renombre de la institución, el *rating* personal de los maestros (reconocimientos, popularidad, qué grupo artístico encabeza, cuantos laureados y

ganadores de los concursos internacionales formó, la ayuda en la búsqueda del empleo, etc.) (Ziva, 2009: 137).

Indica la misma autora (Ziva, 2009), que en conjunto con las características externas existen los indicadores internos de calidad. Éstos también se deben tomar en cuenta en la evaluación de calidad y son: un proceso educativo integral, la preparación psicológica y académica de los estudiantes que permita abordar el aprendizaje, la concordancia de los contenidos del proceso educativo con la infraestructura, la motivación de los estudiantes, el potencial de los maestros y del personal para innovar, la capacidad para trabajar en nuevas condiciones. También se debe considerar los indicadores como: la participación en los concursos profesionales, la cantidad de conciertos, obras, demostraciones; la cantidad de laureados y diplomados formados, las clases magistrales que se llevan a cabo; las aportaciones personales de los maestros a la vida artística de la región y del país.

Actualmente los criterios de la calidad enfrentan una etapa de revaloración por parte de la sociedad, puesto que se modificaron los contextos sociales y consecuentemente los parámetros educativos y profesionales para los egresados de la educación superior, las relaciones económicas en el mercado de las artes exigen nuevos enfoques en los conocimientos y habilidades, cambiaron las demandas de los empleadores.

Afirma Ziva (2009), que ahora la calidad está ligada con un alto grado de intelectualismo, una formación basada en un entrenamiento profesional riguroso, con la apertura hacia un desarrollo permanente en el ámbito artístico y la construcción de su propia trayectoria profesional que permita la satisfacción individual con su profesión y fomente el crecimiento creativo (Ziva, 2009: 138).

De esta manera, la calidad de la educación artística engloba algunas características muy particulares, que no pueden medirse con los instrumentos comunes y necesitan una rectificación no estandarizada de la calidad educativa. Estas características son las siguientes: una estrecha relación entre la formación y la práctica, la continuidad de la tradición en la educación, el descubrimiento de las

cualidades naturales y del talento en un proceso educativo personalizado, la formación de una personalidad creativa, la capacidad para crear e innovar, la práctica profesional diaria, el profesionalismo y la creatividad de la planta docente.

Además, hay que tener presente que los PE en artes forman a los estudiantes para una labor artística pública, para participar profesionalmente en la vida cultural y artística de la región, del país, en el extranjero, para preservar, enriquecer y difundir la cultura.

Por esta razón, Ziva (2009) sostiene, que el desarrollo y la organización del trabajo en una institución dedicada a la enseñanza de las artes deben fundamentarse a partir de un sistema propio de gestión de calidad, mismo que favorezca al progreso y al perfeccionamiento de la práctica educativa. Los criterios tradicionales de calidad deben articularse con nuevos parámetros como: el autodesarrollo y el perfeccionamiento de las cualidades naturales, la capacidad de proyectar su carrera por medio de diversos programas educativos (cursos, clases magistrales, etc.), los conocimientos básicos de mercadotecnia para la promoción del producto creativo (participación en concursos, exposiciones, etc.), la toma de conciencia de los participantes del proceso educativo acerca de sus necesidades, capacidades y posibles resultados del proceso formativo, la capacidad de la planta docente y del personal para trabajar en el marco del nuevo paradigma educativo.

Para llevar a la práctica de manera efectiva los parámetros mencionados es necesario establecer un sistema de evaluación de calidad, que implica: el monitoreo del proceso educativo, la evaluación objetiva de los resultados, la efectividad del trabajo metodológico, la revisión del desempeño por parte del personal administrativo y directivo.

## **2.7 Aprendizaje de la danza clásica en el marco de la teoría historicocultural de Vygotsky**

Como se establece en el apartado 2.3, el aprendizaje de la danza clásica en la educación superior es similar a cualquier otro tipo de aprendizaje de un nuevo conocimiento o habilidad. Por esta razón, para lograr un aprendizaje significativo

los contenidos deben poseer un significado potencial, tanto desde el punto de vista psicológico, cómo lógico.

La mayoría de los estudiantes de la Licenciatura en Danza de la BUAP ingresan a la carrera sin tener los conocimientos previos en la danza clásica. Por lo tanto el abordaje de los contenidos debe basarse en el esquema- desde lo simple a lo complejo. Además, es la forma, que se utiliza en todos los métodos existentes de la enseñanza de la danza clásica, cuya eficacia fue comprobada durante siglos y que despliega de la específica del aprendizaje de esta disciplina, que implica el desarrollo paulatino de las destrezas físicas, las habilidades cognitivas y la asimilación de conceptos.

Sin embargo, hay que considerar que los estudiantes de la educación superior poseen un nivel de desarrollo cultural y psicológico avanzado e ingresan a este nivel educativo para adquirir una profesión. Por ello la enseñanza de la danza clásica debe ser muy profesional; no se trata desarrollar únicamente las destrezas técnicas del estudiante, sino fomentar, desde la técnica, las capacidades cognitivas: lógica, crítica, musical, creativa, etc., las cuales podrían servir de fundamento para ampliar y perfeccionar el ejercicio profesional.

Durante el aprendizaje de la danza clásica el alumno transita por cuatro Zonas de Desarrollo: Zona de Desarrollo Variante, Zona de Aprendizaje Activo, Zona de Independencia Reproductiva y Zona de la Independencia Creativa. A su vez, estas zonas se dividen en siete etapas. La primera “La diferenciación del objeto” se ubica en la Zona de Desarrollo Variante; la segunda “Reconocimiento” en la Zona de Aprendizaje Activo. A la Zona de Independencia Reproductiva corresponde el estadio “Reproducción y operación según el modelo”.

Las siguientes etapas son más complejas y pertenecen a la Zona de la Independencia Creativa. Son cuatro: Asociación, Traspaso, Revisión de conocimiento, Creación y Operación de imágenes.

En la primera etapa que corresponde a la Zona de Desarrollo Variante (ZDV) el alumno realiza “la diferenciación del objeto” del estudio de otros: conoce

el nombre del paso, el procedimiento para ejecutarlo que le muestra y explica el maestro. Se trata de la forma básica, “tal cual”. No se recomienda combinar el nuevo paso con otros elementos, ni agregar los movimientos de brazos (*port de bras*) en exceso, tampoco “adornarlo” coreográficamente. El estudiante debe ser capaz de reconocer el paso en una secuencia de entrenamiento o en una coreografía que lo presente en su forma básica, misma que se estudió en clase.

En la siguiente etapa, la Zona de Aprendizaje Activo (ZAA): se trata del “Reconocimiento”: el alumno reconoce y practica el trabajo muscular y cognitivo que permite la adecuada ejecución del nuevo paso. Esta actividad configura la Base para Orientación de Acciones (BOA), que conforma el sistema de procedimientos, características y relaciones del paso que se está aprendiendo.

En esta fase el estudiante conoce y entiende los aspectos, las características y relaciones del paso, pero no siempre puede formular claramente su procedimiento, en qué direcciones se realiza, con qué elementos puede combinarse, etc. Solo está potencialmente preparado para resolver los problemas de la ejecución y de la aplicación. Por ello el rol principal pertenece al docente, ya que su exposición, explicación, ayudan al estudiante tomar conciencia de sí mismo en relación con el objeto del estudio.

Las dos primeras etapas (ZDV y ZAA) se tratan del acercamiento del estudiante con las nociones de la danza clásica. El estudiante necesita ser apoyado por el maestro, ya que sus capacidades cognitivas y físicas aún se encuentran en potencia.

En la ZIR el alumno practica individualmente lo aprendido. Este trabajo le permite verificar la calidad de la BOA que construyó. Esta fase es inicial en la construcción de la independencia cognitiva, es el primer escalón en el camino hacia a la creatividad. Por ello el trabajo del alumno todavía tiene un carácter reproductivo. Sin embargo, en sus actividades se debe observar la capacidad para abordar los problemas de manera independiente, lo cual más adelante le permitirá aplicar lo aprendido de acuerdo a las circunstancias y necesidades.

En la fase de “Reproducción y operación según el modelo” que corresponde a la ZIR, el alumno es capaz de ejecutar con calidad el paso aprendido, posteriormente puede reproducirlo dentro de una secuencia diferente de mayor complejidad, pero ésta debe tener algunas similitudes con la anterior. Esta etapa es muy necesaria, puesto que el estudiante aprende las relaciones causa-efecto implícitas y aprende utilizar el paso en condiciones análogas.

Este trabajo de carácter individual, reproductivo que incluye, al mismo tiempo, la verificación, permite no solo entender la naturaleza y los detalles de la ejecución y de los errores, sino proporciona posibilidades de aplicar lo aprendido en diversos ejercicios y situaciones.

Las siguientes cuatro etapas corresponden a la Zona de la Independencia Creativa (ZIC). Para abordar este nivel el alumno debe concluir la estructuración de la BOA, es decir, conocer el sistema de procedimientos, características y relaciones básicas del paso aprendido. Entonces puede seguir adelante sin ayuda, reproducir el paso y/o detectar los problemas en su ejecución y corregirlos. Su capacidad de detectar y corregir los problemas demostrará la calidad del aprendizaje. Esta labor de ejecución- resolución puede transcurrir tanto en el aula durante sesiones habituales, como fuera de ella. Además de ejecutar adecuadamente el paso, detectar y corregir los errores, el estudiante debe ser capaz de explicar en forma verbal y escrita el procedimiento del paso.

Cabe destacar, que la ZIC se desarrolla únicamente a través del trabajo práctico, en el cual el conocimiento puede aplicarse directamente. Una práctica amplia y constante ayuda descubrir nuevas relaciones, aspectos, características y vías de aplicación, es decir, incrementa y enriquece los conocimientos sobre el objeto del estudio.

Durante el estadio de la “Asociación”, incrementa la dificultad en la coordinación y combinación de los pasos, se agregan nuevos componentes como las direcciones, los movimientos de brazos, lo que permite ampliar las relaciones del paso con otros elementos. El paso nuevo se acerca a los saberes aprendidos.

En la etapa de “Traspaso” se desarrollan los saberes para operar los conocimientos y aplicarlos en una situación nueva. Un ejemplo de ello podría ser el siguiente: el paso se practica no solo en la sección de la “barra”, también en el centro del salón, en el *Allegro* o en puntas. En esta etapa se reafirma la multiplicidad de relaciones del objeto del estudio.

Aquí concluye el nivel heurístico de aprendizaje, cuya característica principal es el dominio del saber para utilizar el conocimiento en resolución de diversos problemas, como ya se señaló en el apartado 2.4.2.

La fase de “Revisión del conocimiento” se trata de “disgregar del saber los elementos comunes con otro tipo de conocimiento y los particulares incluidos dentro del mismo” (Kalugin, 2009: 69). El alumno debe reconocer los pasos similares al ejecutar las secuencias y las coreografías y abordarlos de manera adecuada. También debe ser capaz de reconocer y reproducir una secuencia dictada por el maestro, sin necesidad de ver la demostración.

En la etapa de “Creación y operación de las imágenes” el estudiante define claramente la imagen del paso con todas sus relaciones, características, posibles vías de aplicación, es decir, crea su propio saber acerca de este paso. Al construir esta imagen, es libre de utilizarla según sus necesidades.

Aquí concluye el nivel del desarrollo cognitivo relacionado con el abordaje de un determinado saber, el saber pasa al dominio y “propiedad” del sujeto, a su Zona de Desarrollo Actual. A partir de ahí el alumno puede aplicarlo libre y creativamente, elaborar un producto utilizando dicho saber y su desarrollo psicológico- cognitivo pasa a otro nivel, superior.

En todo este proceso lo acompaña el maestro, por esta razón, Vygotsky destaca su rol en el proceso educativo, ya que es el docente quien diagnostica el Nivel de Desarrollo Actual y la Zona del Desarrollo Próximo, orienta e interactúa con el alumno durante todo el recorrido apoyándolo en su progreso.

En el aprendizaje de la danza clásica es sumamente importante la experiencia profesional y el talento del maestro que guiará esta experiencia, porque el docente comunica al alumno no solo los contenidos, el método, las habilidades, sino “su cultura y su visión del mundo,- todo ello compone la influencia, que predetermina la calidad de la docencia profesional en la danza clásica” (Pribylov, 1999: 3).

La enseñanza de la danza clásica es una labor muy compleja, puesto que se trata de un perfeccionamiento perene de los conocimientos previos y nuevos. Por lo tanto el docente debe estar consciente de sus funciones pedagógicas que le permiten desarrollar su trabajo creativamente. Así, las Funciones Generales de trabajo (que pertenecen a cualquier profesión) se tratan de la planeación y la organización de las propias acciones en el contexto de la institución educativa, de la misma manera, implican la comunicación con los colegas y la capacidad para investigación.

En relación con sus funciones pedagógicas hay que señalar que el maestro debe conocer la asignatura que imparte “como la palma de su mano”, al igual, contar con los conocimientos pedagógicos (los instrumentos metodológicos, la didáctica, el contexto político y social, por mencionar solo algunos). Todo ello le sirve para impulsar la actividad cognitiva de los estudiantes, apoyar en la organización de su trabajo individual, fomentar y desarrollar el interés por el estudio. Además, se espera del docente cierta sensibilidad para tomar en cuenta las características individuales psicológicas, las deferencias propias a la edad, lo que puede ayudar en el desarrollo de las capacidades y la formación de personalidad de los educandos.

En la etapa preparativa las principales funciones del docente son: visualizar el proyecto educativo y establecer una meta, realizar el diagnóstico para determinar el nivel de desarrollo de los estudiantes y sus conocimientos previos, pronosticar el resultado, planear el proyecto educativo.

Un docente nunca puede entrar al salón de clases sin tener el plan bien preparado. Los contenidos y los objetivos de cada sesión deben concordar con el plan general del trabajo y llevar hacia la meta establecida.

Ya frente al grupo el maestro ejecuta otras funciones: informa, organiza, evalúa, controla y corrige, incorpora a los estudiantes al trabajo planeado, proporciona la información, asegura el aprendizaje y las transformaciones planeadas, detecta los logros de los estudiantes, también las causas de los fracasos y las limitaciones del plan para sus posteriores correcciones.

En la última etapa del proyecto pedagógico el docente realiza la función analítica, su principal objetivo es el análisis del trabajo concluido. Se trata de la evaluación global del trabajo realizado.

El profesor forma parte de una institución educativa, por lo tanto recae en la institución la responsabilidad de contratar personas profesionales para llevar a cabo la labor formativa y mantener un alto grado de profesionalismo en su planta docente. Lo anterior deriva de la misión principal de la educación superior: la universidad debe proporcionar la educación de calidad, generar nuevos conocimientos, problematizar y cuestionar los modelos existentes, crear nuevos modelos experimentales para explicar y comprobarlos, inventar nuevas tecnologías, fomentar la cultura, entre otras actividades.

Las IES deben velar por el profesionalismo de sus profesores, facilitarles cursos y programas de actualización, fomentar las estancias e intercambios de docentes a nivel nacional e internacional.

Además, se debe ampliar el uso de las tecnologías de comunicación en el proceso educativo y fomentarse la creación de cursos y programas interdisciplinarios.

La calidad educativa debe evaluarse de acuerdo a las normas internacionales y nacionales, además de satisfacer las necesidades del mercado laboral.

Para evaluar la calidad en la educación superior para las artes y para la danza, particularmente, se deben buscar nuevos instrumentos, que reflejen todos los parámetros del quehacer educativo en la danza y estimen la calidad en la formación de los estudiantes.

A los criterios tradicionales (el censo de los profesores y docentes, el personal, la existencia de postgrados, la cantidad de licenciaturas y líneas de formación, los laboratorios, la infraestructura social, cultural, deportiva, etc.), deben sumarse otros, particulares, como: la existencia de los talleres artísticos, el renombre de la institución, el *rating* personal de los maestros (reconocimientos, popularidad, etc.), también deben tomarse en cuenta los indicadores internos (un proceso educativo integral, la preparación psicológica y académica de los estudiantes, la concordancia de los contenidos del proceso educativo con la infraestructura, la motivación de los estudiantes, el potencial de los maestros y del personal), además: la participación en los concursos profesionales, la cantidad de conciertos, obras, demostraciones, clases magistrales, los premios obtenidos, las aportaciones a la vida artística de la región y del país.

Además, se deben considerar algunos aspectos particulares en el proceso de formación como: la evaluación no estandarizada de la calidad educativa, la formación para la actividad artística pública, la participación profesional en la vida cultural y artística de la región, del país y en el extranjero.

La formación debe incorporar nuevos parámetros como: el autodesarrollo y el perfeccionamiento de las cualidades naturales, la capacidad de proyectar su carrera por medio de diversos programas educativos (cursos, clases magistrales, etc.), los conocimientos básicos de mercadotecnia para la promoción del producto creativo (participación en concursos, exposiciones, etc.), la toma de conciencia de los participantes del proceso educativo acerca de sus necesidades, capacidades y posibles resultados, la capacidad de la planta docente y del personal para trabajar en el marco del nuevo paradigma educativo.

En resumen, para que un programa educativo en artes funcione con calidad, debe tener un fundamento científico y, a la vez, creativo, que vincule la teoría y la práctica, la tradición y la innovación, fomente el talento y la creatividad.

En este capítulo se analizó brevemente la teoría histórico-cultural de Vygotsky, se conceptualizó el proceso de aprendizaje de la danza clásica a través de la ZDP y se describieron las acciones de los tres principales sujetos que interactúan en este proceso.

## **CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

En este capítulo se presenta detalladamente el tipo de investigación realizada, los sujetos, las características del instrumento elaborado y el procedimiento utilizado para la recolección de datos.

### **3.1. Tipo de investigación**

Para cumplir con los objetivos de la investigación la metodología y el diseño de la misma se enfocaron a:

- Averiguar el Perfil del estudiante de la LD de la BUAP;
- Indagar el aspecto interpsicológico de los estudiantes;
- Explorar el aspecto intrapsicológico (motivación, interés y autorregulación de aprendizajes);
- Comprobar la existencia de diferentes niveles de desarrollo cognitivo y su evolución durante el aprendizaje de la danza clásica (las capas de la ZDP).

Para ello se realizó una investigación de corte cuantitativo, transversal, de alcance descriptivo y con un diseño no experimental.

Se determinó que el enfoque cuantitativo y el diseño no experimental son los más apropiados para explorar los fenómenos mencionados, ya que ese método se basa en un orden secuencial y probatorio. Así como el diseño no experimental permite estudiar la situación original que existe en la institución entorno al aprendizaje de la danza clásica.

Se consideró que la investigación debe evitar cualquier intervención y creación de un nuevo contexto, así como la manipulación intencional del ambiente para impedir cualquier cambio en las variables. Por ello cada etapa del estudio se estructuró y se determinó antes de proceder con la recolección de datos. El orden y la estructura se cumplieron rigurosamente, concluyendo con cada etapa antes de proceder con la siguiente. El estudio consistió en una única recolección de datos por medio de un cuestionario, por lo que se catalogó como transversal.

La información se recolectó con la finalidad de detallar los elementos del proceso de aprendizaje de la danza clásica en esa institución (el contexto educativo, algunos sujetos participantes, sus características y procesos) y la relación entre las variables, por lo tanto el alcance de la presente investigación es descriptivo.

### **3.2. Los Sujetos de la Investigación**

La población está constituida por estudiantes del primero, quinto, séptimo y noveno semestres de la Licenciatura en Danza en una universidad pública del Estado de Puebla, periodo académico Otoño 2014. El plan de estudios de la carrera es de cinco años y las materias de danza clásica se empiezan a cursar a partir del primer semestre. La edad promedio de la población es de 22 años y está integrada por 75 sujetos de sexo femenino y 8 de sexo masculino. Entre los alumnos entrevistados 21 sujetos cursaban el primer semestre, 4 sujetos fueron de tercer semestre, 26 de quinto semestre, 21 de séptimo semestre, 10 de noveno semestre y un caso no reportado.

### **3.3. Características del instrumento**

El instrumento aplicado en esta investigación (Anexo F) consta de 39 preguntas: 23 cerradas, 5 abiertas y 12 mixtas, para evaluar 19 indicadores que corresponden a cuatro variables: *Perfil del estudiante*, *Lo interpsicológico*, *Lo intrapsicológico*, *la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*. Dichas variables se concretaron a partir de la revisión de literatura, principalmente de las obras de Vygotsky y de los estudios recientes sobre la ZDP.

En la variable *Perfil del estudiante* el estudiante proporciona datos generales como edad, sexo, fecha de ingreso a la licenciatura, promedio académico obtenido. Además, proporciona información acerca de los estudios previos de la danza clásica, duración de éstos, comunica la opinión que tenía sobre la danza clásica antes de ingresar a la carrera y la opinión que tiene ahora.

También, señala si tiene familiares y/o amigos que estudian o se dedican a la danza. Conjuntamente define los motivos que lo impulsaron para estudiar la danza como una carrera profesional y los motivos para seleccionar la LD de la BUAP como institución responsable de su formación.

Para esta variable se definieron cinco variables indicadores: *Datos generales, Estudios previos de la danza clásica, Opinión sobre la danza clásica, Familia y amistades, Motivos.*

El indicador Datos generales fue evaluado con las preguntas 1, 2, 3 y 4, mismas que proporcionan información sobre la edad, sexo, fecha de ingreso a la licenciatura y promedio obtenido en la licenciatura.

Los datos para el indicador Estudios previos de la danza clásica se recopilaron en la pregunta 5.

La pregunta 6, es una pregunta abierta, en la cual el estudiante señala su opinión y creencias sobre la danza clásica antes y después de ingresar a la LD de la BUAP y corresponde al indicador Opinión sobre la danza clásica.

El indicador Familia y Amistades exploran la relación del estudiante con la danza desde el entorno familiar y de amistades y se mide a partir de la pregunta 7.

El indicador Motivos recopila la información sobre los motivos para seleccionar la carrera por medio de las preguntas 8 y 9.

Respecto a la variable *Lo interpsicológico*, en este nivel se establecen las relaciones entre el aprendizaje y el contexto familiar e institucional, específicamente las relaciones e interacciones alumno-familia, alumno-maestro, alumno-institución. Para esta variable se definieron tres indicadores: *Relación alumno-familia, Relación alumno-maestro, Relación alumno-institución.*

El indicador Relación alumno-familia se evalúa con las preguntas 10 y 11, mismas que miden motivación en casa y el conocimiento de la familia acerca de las exigencias en la actividad dancística.

El indicador Relación alumno-maestro se mide con las preguntas 12, 13, 14 y 15. En la pregunta 12 el estudiante califica su relación con los maestros de la danza clásica. En la pregunta 13 opina sobre la competencia y profesionalismo de esos docentes. En la pregunta 14 opina acerca de la correspondencia de la asignatura con sus necesidades. En la pregunta 15 identifica y ordena por importancia las acciones de maestro que le ayudan a mejorar el aprendizaje de la danza clásica.

El indicador Relación alumno-institución se evalúa con las preguntas 16 y 17. En la pregunta 16 el estudiante comunica su opinión sobre el nivel académico de la LD de la BUAP. En la pregunta 17 señala las expectativas respecto a su formación profesional al terminar la carrera.

La variable *Lo intrapsicológico*. La ley genética general del desarrollo cultural establecida por Vygotsky en “*Historia del desarrollo de las funciones psicológicas*” (1983) explica que se trata de una categoría psicológica que “como cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, primero entre las personas como categoría interpsicológica, después en el interior del niño como categoría intrapsicológica” (Vygotsky, 1983:145). Esta variable está compuesta por cuatro indicadores, a saber: *Importancia de la danza clásica*, *Interés por aprender la danza clásica*, *Motivación por aprender la danza clásica*, *Autorregulación de aprendizajes de la danza clásica*.

El indicador *Importancia de la danza clásica* se midió con la pregunta 18. En ésta se pregunta la opinión del estudiante si es importante estudiar la danza clásica en esta licenciatura.

El indicador *Interés por aprender la danza clásica* fue evaluado con las preguntas 19, 20 y 21. En la pregunta 19 el alumno expresa si con los años ha aumentado su interés por aprender la danza clásica. En la pregunta 20 señala si se esfuerza por aprender bien esa disciplina. En la pregunta 21 formula su disposición hacia a las clases de ballet.

El indicador *Motivación por aprender la danza clásica* se midió con las preguntas 22, 23 y 24. La pregunta 22 indaga sobre la emoción por aprender la danza clásica. En la pregunta 23 el alumno señala si disfruta realizar las actividades en clase de ballet. En la pregunta 24 indica si disfruta estar en esas clases.

El indicador *Autorregulación de aprendizajes de la danza clásica* se midió con las preguntas 25, 26 y 27. En la pregunta 25 el estudiante identifica si puede realizar las actividades en clase sin ayuda. La pregunta 26 mide el gusto por los retos académicos. La pregunta 27 indaga si los alumnos dedican su tiempo libre para mejorar el aprendizaje de la danza clásica o se conforman con lo que se les da en clase.

La variable *La Zona de Desarrollo Próximo* indaga sobre la existencia de las capas en la misma y sobre las etapas en el entendimiento. Además, trata de ordenar y relacionarlas. Para ello como las dimensiones de la variable se establecieron las cuatro capas de la ZDP y como los indicadores las etapas de entendimiento. En total se definieron siete indicadores: *Diferenciación del objeto*, *Reconocimiento del objeto*, *Reproducción y operación según el modelo*, *Estadio de la asociación*, *Traspaso*, *Revisión de conocimiento*, *Creación y operación con las imágenes*.

Las preguntas para esta variable se construyeron a partir de un solo concepto de la danza clásica, "*Demi- plié*". Ese término se refiere a un paso básico y es uno de los primeros que se aprende. Se contempló que de esta manera todos los estudiantes, incluyendo a los de primer semestre, van a poder contestar el instrumento. Además, siendo un paso fundamental y el más utilizado en el ballet (y no solamente en el ballet), permitirá averiguar los cambios en el manejo y aplicación de ese concepto. En palabras simples, permitirá sondear la evolución de concepto durante el proceso de aprendizaje.

El indicador *Diferenciación del objeto* se midió con la pregunta 28, que muestra la consciencia del estudiante sobre su proceso mental.

El indicador *Reconocimiento del objeto* de aprendizaje fue evaluado con las preguntas 29, 30 y 31. La pregunta 29 mide el procedimiento que realiza el alumno para recordar los conceptos nuevos. La pregunta 30 mide el reconocimiento de los conceptos por escrito. La pregunta 31 mide la comprensión del concepto “*Demi-plié*”.

El indicador *Reproducción y operación según el modelo* se midió con las preguntas 32 y 33. En la pregunta 32 el estudiante describe el procedimiento del paso. En la pregunta 33 reconoce y opera con el patrón del procedimiento aprendido, para ello compone una secuencia.

El indicador *Estadio de la asociación* se midió con la pregunta 34, en la cual el alumno identifica y señala alguna relación y/o asociación entre los contenidos de la asignatura.

El indicador *Traspaso* fue evaluado con las preguntas 35 y 36. En la pregunta 35 el estudiante identifica y presenta un ejemplo de la relación del contenido de la materia con otras áreas de conocimiento. En la pregunta 36, de la misma manera, identifica e indica una relación del contenido con la vida cotidiana.

El indicador *Revisión de conocimiento* se midió con las preguntas 37 y 38. En la pregunta 37 el alumno tenía que reconocer, nombrar y dibujar el paso a partir de un texto escrito. En la pregunta 38 relacionar la aplicación del paso con otras categorías de movimientos.

El indicador *Creación y operación con las imágenes* fue evaluado con la pregunta 39, en la cual se solicitó crear un ejercicio que incluya el paso “*Demi-plié*”.

### 3.4 Procedimiento

El cuestionario y la tabla de variables pasaron por la etapa de jueceo, que realizaron cinco jueces especialistas en danza y en educación, quienes contaban con el grado de doctorado o maestría. A partir de sus recomendaciones se ampliaron los indicadores de la dimensión la Zona de Desarrollo Variante y se precisó la redacción y la forma de algunas preguntas.

Posteriormente, el instrumento fue piloteado con 30 alumnos de tercer semestre de la Licenciatura en Danza de la BUAP. Su aplicación demostró que los alumnos comprenden las preguntas y son capaces de responderlas. Se detectó que algunas preguntas no tenían mucha relevancia, por lo tanto fueron eliminadas en la versión final del cuestionario.

La aplicación del instrumento final se realizó durante las clases de danza clásica regulares previstas en el PE. Para llevar a cabo la encuesta se solicitó el permiso correspondiente a los maestros titulares de los grupos. En este proceso se recopiló la información proporcionada por 83 estudiantes de 1º, 3º, 5º, 7º y 9º semestres. Todos los cuestionarios fueron respondidos satisfactoriamente.

Una vez obtenidos todos los datos se procedió con su lectura, registro e interpretación. La información fue recopilada en la base de datos *Excel*, misma que permitió realizar el análisis y generar las gráficas que ilustran los resultados de esta investigación. En el siguiente capítulo se presentan los resultados y el análisis de los mismos.

## CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Debido a que la danza clásica cuenta con una historia de siglos, así como por su forma de la enseñanza, basada en una estrecha relación alumno-maestro, podría parecer que el maestro es la única fuente del conocimiento. Probablemente así lo es debido al carácter de la disciplina, que se basa en la comunicación de la experiencia sensorial del profesor al estudiante. Por estas razones la danza clásica y su proceso de enseñanza-aprendizaje se consideran como “tradicionales” y que no tienen nada que ver con “el constructivismo”.

A lo anterior se debe sumar una errónea concepción acerca del constructivismo que predomina en las instituciones educativas mexicanas, misma que Hernández nombró “aplicacionismo ingenuo” (Hernández, 2006:35). Se entiende el constructivismo como la dejadez de parte del maestro o en un simple “hacer”, es decir, poner al alumno a hacer actividades. Lo cual ha llevado a una interpretación equivocada, provocando la confusión en los agentes participantes.

Sin embargo, en el apartado teórico de esta investigación se demostró la equivocación de ese juicio. Además, se demostró que la danza clásica y su proceso de enseñanza-aprendizaje es un auténtico aprendizaje constructivista en términos de Vygotsky.

En este contexto se planteó la investigación “Proceso de aprendizaje de la danza clásica de los(las) alumnos(as) de la Licenciatura en Danza de la BUAP”. Por lo que en este capítulo se presentan los resultados del instrumento aplicado a los alumnos de la LD de la BUAP y el análisis de los mismos con la finalidad de describir el proceso de aprendizaje de la danza clásica en esta institución. El instrumento aplicado fue un cuestionario mixto, integrado por 39 reactivos, los cuales corresponden a cuatro variables *Perfil del estudiante*, *Lo interpsicológico*, *Lo intrapsicológico*, *la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*. Los resultados se presentarán por variable e indicador.

## 4.1 Perfil del estudiante

A continuación se presentan los resultados obtenidos agrupados en cuatro bloques que corresponden a las cuatro variables estudiadas en la presente investigación.

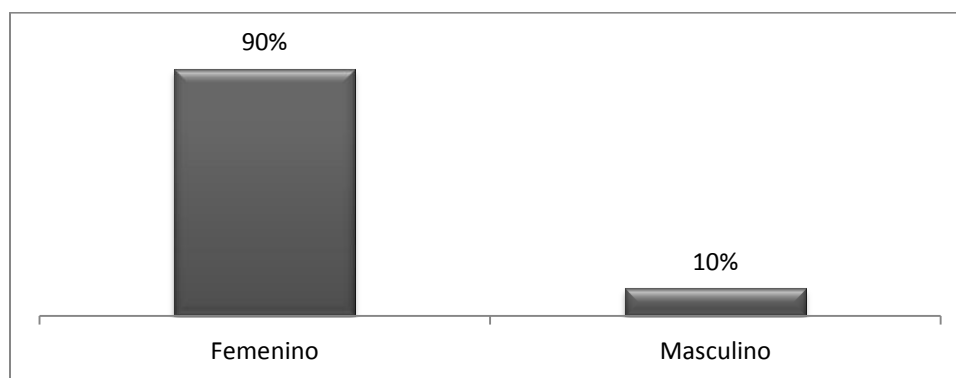
En la primera parte se analizan los resultados de la variable “Perfil del estudiante”. Sus dimensiones son los datos generales del alumno (edad, sexo, etc.), los estudios previos de la danza clásica y los motivos para estudiar la Licenciatura en Danza de la BUAP concentrados en siete indicadores: Edad, Sexo, Promedio escolar, Estudios previos en danza clásica, Sujeto, Familia, Motivos para estudiar la Licenciatura en danza. Los ítems que corresponden a la primera variable son del 1 al 9. Los resultados arrojados son los siguientes.

### 4.1.1 Edad

Los estudiantes de la Licenciatura en Danza entrevistados tienen entre 18 y 32 años de edad. La edad promedio de la población es de 22 años.

### 4.1.2 Sexo

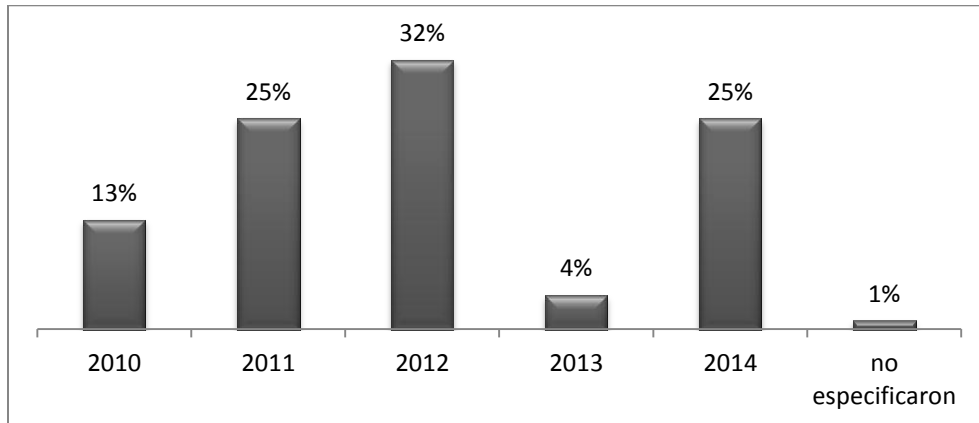
Gráfica 1. Sexo



La mayoría de los estudiantes de la Licenciatura en Danza de la BUAP (90%) son de sexo femenino.

### 4.1.3 Fecha de ingreso a la Licenciatura en Danza

Gráfica 2. Fecha de ingreso a la Licenciatura

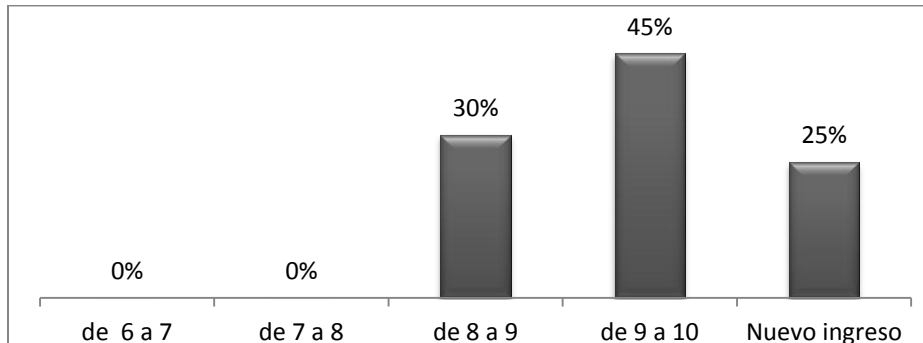


Entre los entrevistados 12% ingresaron a la licenciatura en el año 2010, 25% en los años 2011 y 2014, 32% en el 2012 y 5% en el 2013.

Del total de los entrevistados el mayor número (32%) corresponde a los estudiantes de 5º semestre (el año de ingreso 2012). El menor número (5%), a los estudiantes de 3º semestre (el año de ingreso 2013). Cabe señalar que se entrevistaron menos alumnos de 3er semestre, porque con esos grupos se llevó acabo el pilotaje, por lo tanto el instrumento final se aplicó solo a los que no participaron en éste. La misma cantidad (25%) corresponde a los estudiantes de 1er semestre (año de ingreso 2014) y de 7º semestre (año de ingreso 2011). Al 9º semestre (año de ingreso 2010) corresponde el 13% de los datos obtenidos.

#### 4.1.4 Promedio obtenido en la licenciatura

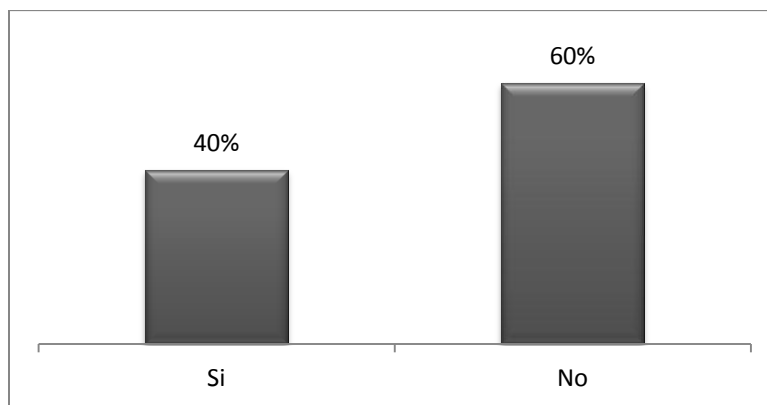
**Gráfica 3. Promedio obtenido en la licenciatura**



Según los datos proporcionados por los estudiantes, la mayoría (46%) indicó tener un promedio entre 9 y 10 puntos. El 30% indica el promedio entre 8 y 9 puntos. Nadie señala un promedio menor de ocho. 24% de los entrevistados son alumnos de nuevo ingreso, por lo tanto aún no contaban con el promedio oficial para la fecha de encuesta.

#### 4.1.5 Estudios previos de la danza clásica

**Gráfica 4. Estudios previos de la danza clásica**



Casi la mitad de los alumnos (40%) han estudiado ballet antes de entrar a la licenciatura. La mayoría (60%) no han tenido ese acercamiento práctico con la disciplina. De los alumnos que cuentan con los estudios previos de la danza clásica: 39% son mujeres y 1% son hombres. De ellos, el 23% cuenta con estudios desde  $\frac{1}{2}$  año hasta cuatro años y el 17% de cinco a diez años.

#### 4.1.6 Opinión sobre la danza clásica

Al responder la pregunta ¿qué conocimientos, creencias y/u opinión tenía sobre la danza clásica antes de ingresar a la Licenciatura en Danza? casi 100% de los estudiantes señalaron que conocían el ballet de alguna forma, lo diferenciaban de otros géneros dancísticos y reconocían sus características particulares. Por lo tanto podían formular las ideas sobre ese tipo de danza y describir algunos aspectos que tenían de ella antes de entrar a la carrera, a excepción de una persona de sexo masculino que indicó que no tenía ningún conocimiento y que “era completamente ignorante”.

En general, las referencias fueron variadas. Los varones opinaron que “es una danza muy hermosa, difícil de practicar...busca ser perfecta, delicada, dolorosa pero al mismo tiempo satisfactoria”, es “una técnica de mucha disciplina”, “la base de todas las danzas” o por el contrario que el ballet “era fácil de aprender; que en poco tiempo podía ser un gran bailarín”.

Las opiniones de las mujeres variaron como: una danza para la élite y muy cara para estudiar. Algunas opinaban que era una técnica muy difícil y rigurosa, pero otras pensaban que era fácil. También, que era solo para niñas y para personas con un físico delgado y se debe empezar a una edad temprana. Del mismo modo señalaron que es “una técnica formativa incluso la más completa”, implica mucho control de cuerpo y mente. La mayoría coincidía que es hermosa. Había personas de sexo femenino (2%) quienes indicaron que no les gustaba.

A continuación los alumnos respondieron la pregunta sobre lo que pensaban ahora de la danza clásica. Resultando que durante la estancia en la licenciatura algunos de los estudiantes cambiaron su opinión, ahora consideran que es una disciplina más difícil de lo que parece. Por otro lado, algunos opinan que “cualquier persona puede... llevar a cabo este tipo de prácticas” y que “no es necesario estar esbelto para poder practicarla”.

Otros, han mantenido su opinión que es “una de las técnicas más difíciles en el mundo de la danza y por mucho la base de otras técnicas”, es una técnica formativa e indispensable para cualquier bailarín y que no es para todos.

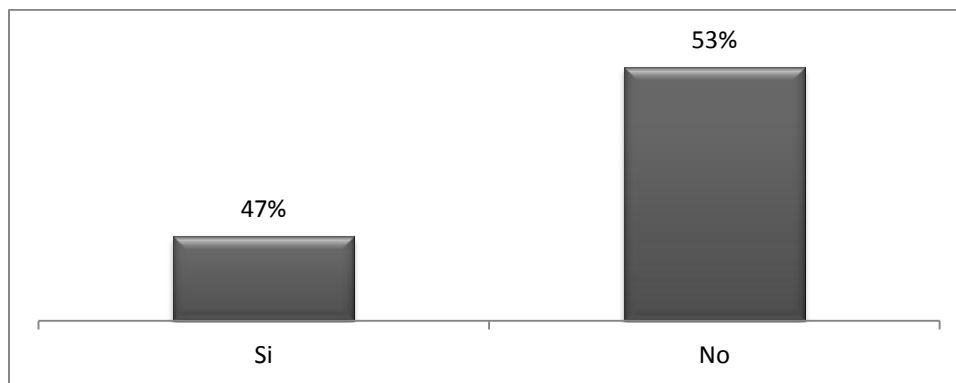
Algunos ampliaron su conocimiento: “ahora sé que cada paso tiene un propósito, sé más o menos la procedencia de esta danza y con qué fin estaba hecha”, “conozco más historia, más técnicas, he mejorado en mi clase y técnica”, “ahora tengo una conciencia corporal de los movimientos”. Los estudiantes piensan que “ayuda mucho... en la presencia en un escenario, en la fuerza que se adquiere practicando”, que “los hombres también necesitan de esa técnica”, por lo tanto “el ballet debe ser tomado en serio dentro de nuestra formación artística debido a su importancia”.

Por otra parte, el 5% quienes pensaban que la danza clásica “era necesaria”, ahora afirman que “no es necesaria y podemos tener otro modo de entrenamiento”.

El 2% de las personas que indicaron que antes no les gustaba el ballet, el 1% cambió su opinión y ahora considera que “es disciplinado y bello de ver, difícil, pero enorgullece cuando logras algo”. Para el 1% el ballet sigue de su desagrado.

#### 4.1.7 Relación del entorno familiar y de amistades con la danza

**Gráfica 5. Relación del entorno familiar y de amistades con la danza**



Aproximadamente la mitad (47%) de los estudiantes han tenido o tienen contacto con la danza en su entorno familiar o de amistades. Señalan que sus familiares y/o amigos han estudiado o se dedican a diversos tipos de danza, entre ellas la danza clásica, contemporánea, folclórica, jazz, la danza urbana.

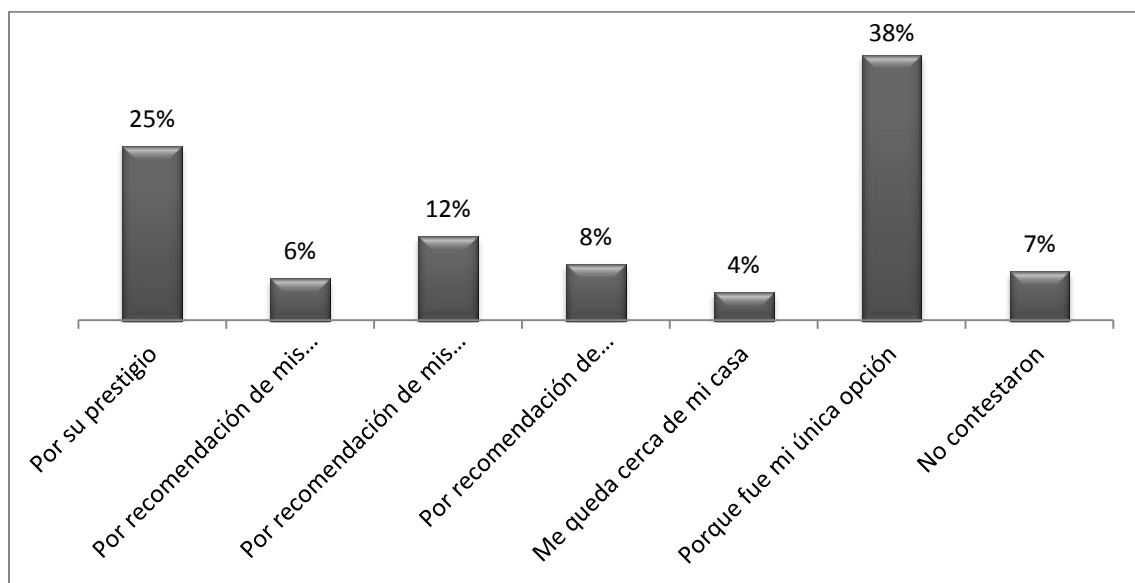
Otra mitad de los alumnos (53%) señalan que en su círculo familiar y de amistades nadie tiene relación con la danza.

#### 4.1.8 Motivos para estudiar danza

Respecto a la selección de la danza como carrera profesional, el 100% de los alumnos señalan la danza como su pasión, como una forma de expresión que les da felicidad. Algunos indican que es mejor trabajar en algo que te gusta, por lo tanto quieren estudiar y trabajar en el ámbito dancístico.

#### 4.1.9 Motivos para seleccionar la LD de la BUAP

**Gráfica 6. Motivos para seleccionar la LD de la BUAP**



En relación a la elección de carrera, la mayoría de los alumnos (40%) manifiestan que decidieron estudiar en la Licenciatura en Danza de la BUAP porque fue su única opción. Se agregaron comentarios como: “es lo más barato en el estado para estudiarla [danza], las academias particulares son caras”.

Por otra parte, el 25% escogieron esa licenciatura por su prestigio. Algunos siguieron las recomendaciones de los amigos, egresados y familiares (25% en

total). La minoría (3%) eligió la carrera por su ubicación cerca de la casa. El 7% no contestaron la pregunta.

#### **4.1.10 Conclusiones por la variable “Perfil del estudiante”**

Estudiar la Licenciatura en Danza de la BUAP prefieren las mujeres jóvenes entre 18 y 32 años de edad (90%), aunque hay personas de sexo masculino (10%) que también estudian esa carrera.

Todos los estudiantes señalan tener un buen rendimiento académico con las notas entre ocho y diez puntos.

El 40% de los alumnos antes de entrar a la Licenciatura ya contaban con los estudios previos de la danza clásica. La duración de esos estudios abarca desde medio año hasta diez años.

Casi 100% conocían el ballet de alguna manera, lo diferenciaban de otras formas dancísticas y podían formular una opinión sobre esta disciplina. Ahora, como alumnos de la Licenciatura, la gran mayoría reconoce el ballet como una disciplina importante para su formación.

Respecto al acercamiento con la danza por medio del entorno familiar y/o círculo de amistades, hay que señalar que 47% de los estudiantes cuentan con familiares y/o amigos que estudian o se dedican a algún tipo de danza.

El 100% de los alumnos seleccionaron la carrera por el gusto y la pasión por la danza.

La mayoría de los estudiantes (40%) escogen la Licenciatura en Danza de la BUAP porque es su única opción para estudiar danza.

## **4.2 Lo interpsicológico**

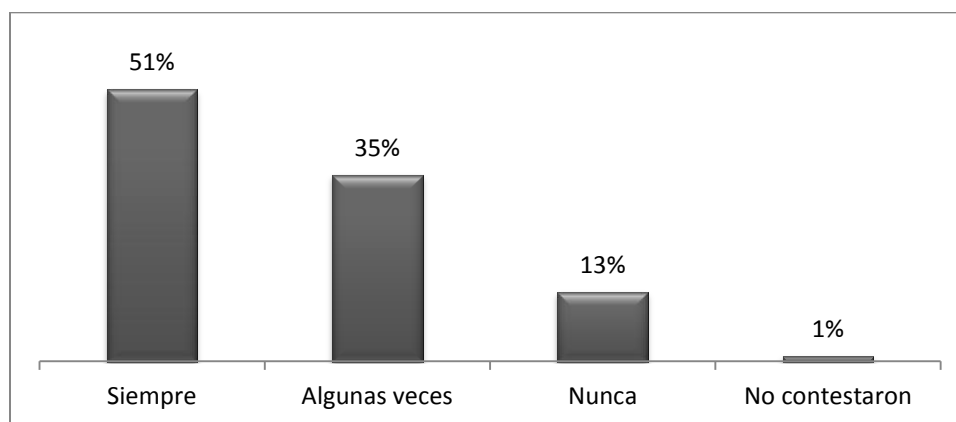
A continuación se presentan los resultados obtenidos para la variable “Lo interpsicológico”, que se entiende como una función psicológica que aparece inicialmente en el plano social, entre las personas, “como categoría

interpsicológica” y posteriormente se transforma en “la categoría intrapsicológica” (Vygotsky, 1983: 145).

Esa variable consta de dos dimensiones: el entorno familiar y el entorno institucional. Los indicadores y los ítems se distribuyen de la siguiente manera. El indicador “Relación alumno-familia” está conformado por los ítems 10 y 11. Al indicador “Relación alumno-maestro” corresponden los ítems del 12 hasta el 15. El indicador “Relación alumno-institución” está compuesto por los ítems 16 y 17. Los resultados obtenidos se presentan a continuación.

#### 4.2.1 Motivación en el entorno familiar

**Gráfica 7. Motivación en el entorno familiar**



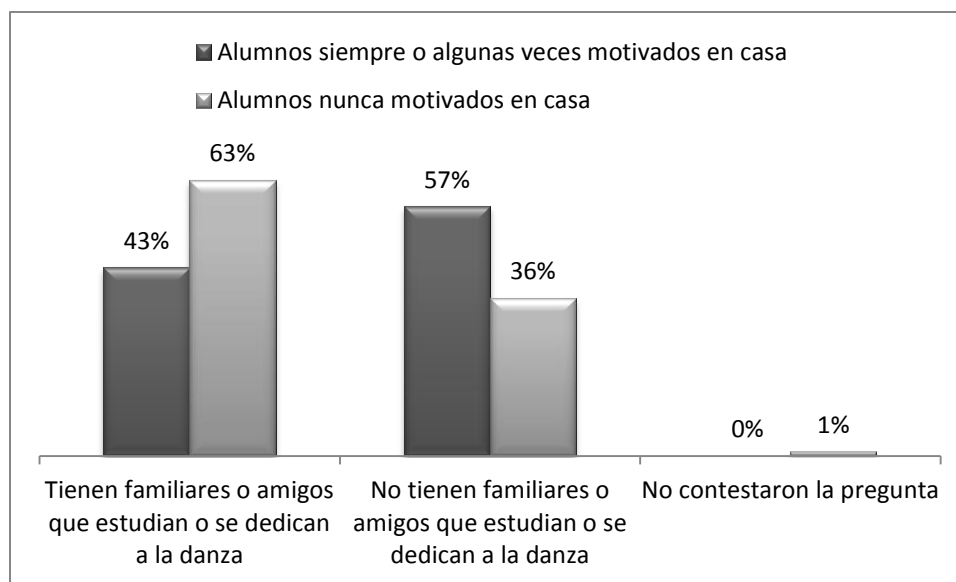
La mayoría de los estudiantes que estudian la Licenciatura en Danza de la BUAP siempre o algunas veces cuentan con el apoyo y motivación de los familiares. Más de la mitad (51%) siempre son motivados por su familia, 35% son motivados algunas veces. Esos alumnos comentan que los familiares respetan su decisión, ya que saben que “la danza es mi pasión”, además, sus personas cercanas “quieren que sea el mejor en lo que hago” y consideran la danza “igual de importante que otra carrera”.

La minoría de los estudiantes (13%) nunca son apoyados en casa. Sus familiares les dicen que dedicarse a la danza es “una pérdida de tiempo, no es

algo para vivir”, creen que la danza “te lleva al camino incorrecto” o “están decepcionados que no ejerzo mi otra carrera”.

A continuación se analiza una posible relación entre el entorno familiar respecto a la danza (ítem 7 de la variable “Perfil del estudiante”) y la motivación que ofrece la familia a sus hijos para estudiar la Licenciatura en Danza (ítem 10 de la variable “Lo interpsicológico”).

**Gráfica 8. Relación de la familia con la danza y la motivación**



En la Gráfica 8 se puede observar que la mayoría de los alumnos que reciben apoyo en su casa (57%) no cuentan con personas que estudien o se dediquen a la danza. El otro 43% si cuenta con amigos y/o familiares que han tenido una relación directa con la práctica de la danza.

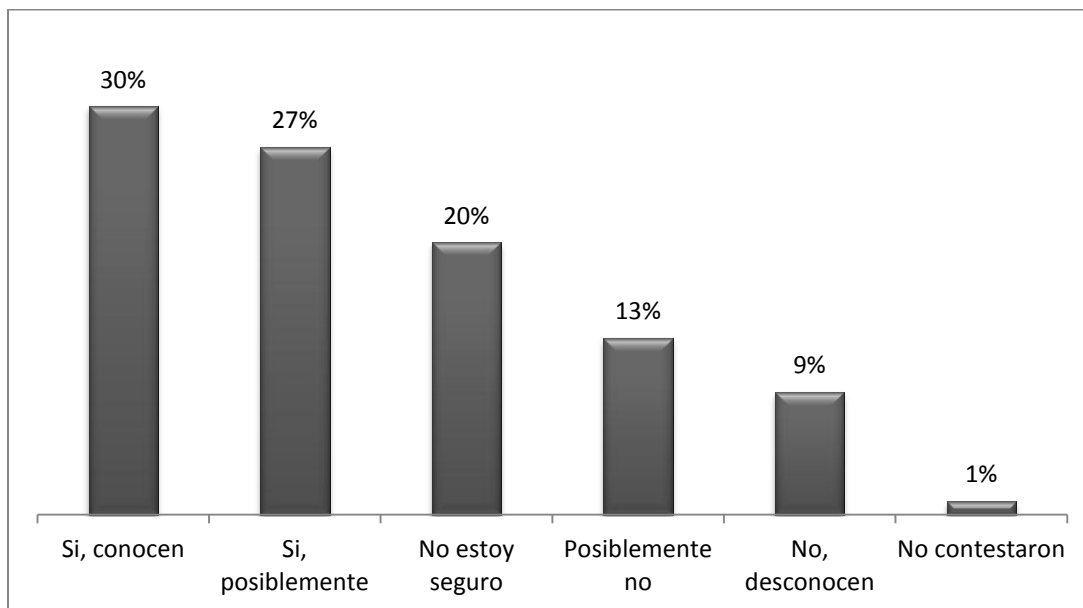
Entre los alumnos nunca apoyados en casa el 63% afirman que tienen amigos o familiares relacionados con la danza. Los demás (36%) en su círculo familiar y de amistades no cuentan con personas cercanas a la danza. 1% de los encuestados no contestaron la pregunta.

Esos resultados indican que el apoyo y motivación en casa no están relacionados con la práctica de la danza por parte de los familiares, que existen

otros factores que influyen en la decisión de los padres o familiares cercanos de apoyar y motivar a su hijo(a) para que estudie la danza.

#### 4.2.2 Conocimiento de la familia sobre las exigencias de la danza

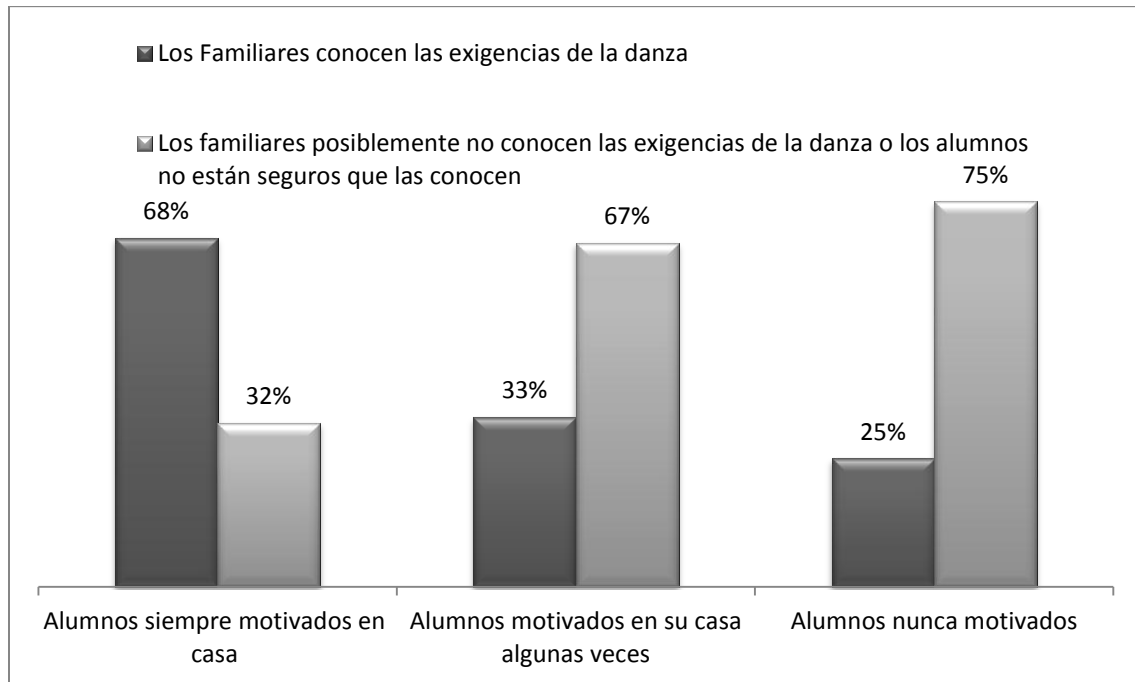
**Gráfica 9. Conocimiento de la familia sobre las exigencias de la danza**



30% de los estudiantes afirman que sus familiares conocen las exigencias y la disciplina que requiere la danza, 27% consideran que sus parientes están familiarizados con dichas exigencias, 20% no están seguros que su familia las conoce. Por otra parte, 13% piensan que sus familiares posiblemente desconocen el rigor requerido y 9% afirman que su familia ignora completamente la forma de trabajar en la danza.

Acerca de la relación que existe entre el conocimiento de los familiares acerca de las exigencias de la danza y la motivación que recibe el alumno en su casa los datos obtenidos se presentan en la siguiente gráfica.

**Gráfica 10. Relación entre el conocimiento de los familiares acerca de la danza y la motivación**

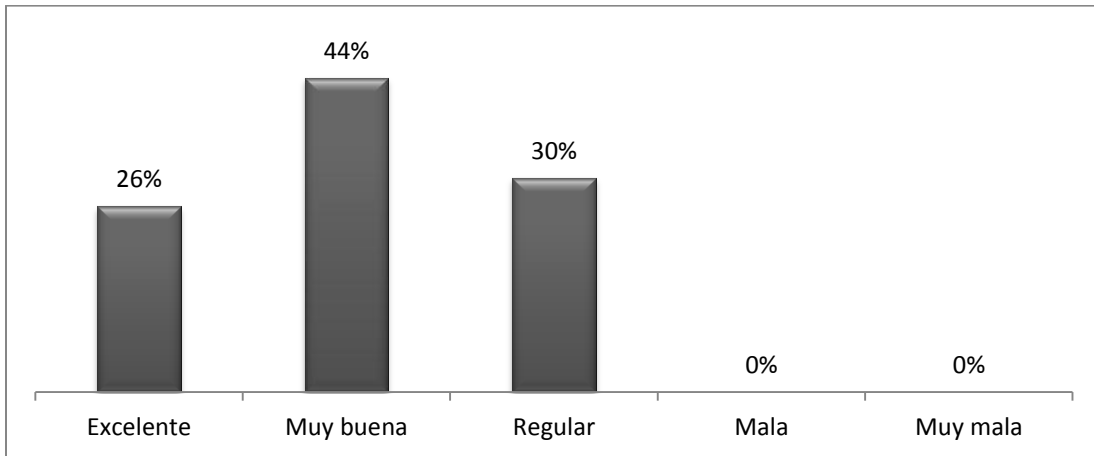


En la Gráfica 10 se observa una relación directa entre el conocimiento de los familiares acerca de la danza y la motivación que ellos ofrecen a sus hijos para estudiar esa disciplina. Mayor conocimiento equivale a una mayor motivación y apoyo en casa, menor conocimiento significa menos motivación y apoyo.

Los familiares, que conocen las exigencias de la danza motivan más a sus hijos de asistir a clases. Los familiares, que ignoran las exigencias de la disciplina ofrecen menos apoyo o nunca motivan a sus hijos. También es importante recordar que los familiares que motivan a sus hijos no necesariamente han tenido un acercamiento personal con la práctica de la danza, lo cual fue demostrado en la Gráfica 8.

### 4.2.3 Relación con los profesores de la asignatura “Técnica clásica”

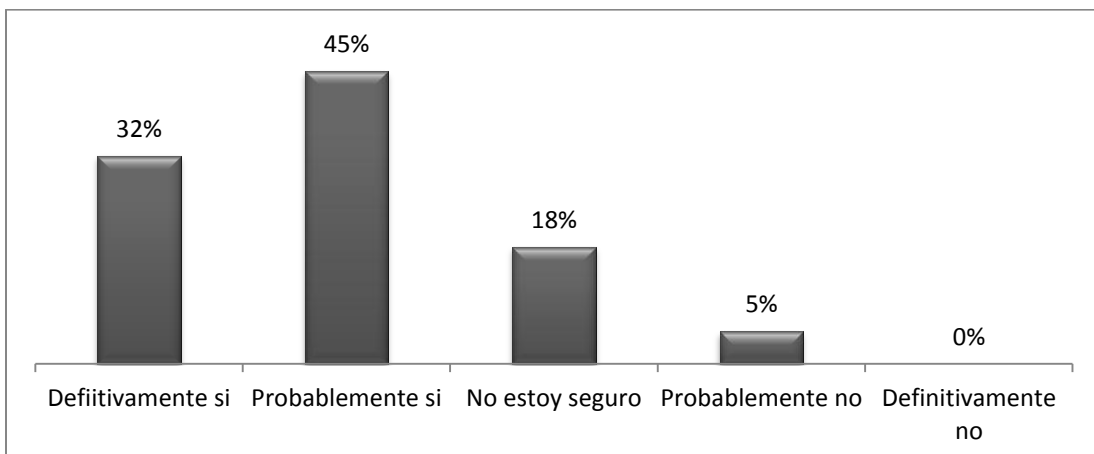
**Gráfica 11. Relación con los profesores de la asignatura “Técnica clásica”**



La mayoría de los alumnos señalan como positiva su relación con los maestros de la asignatura “Técnica clásica”. Entre ellos, 26% reconocen esa relación como excelente, 44% como muy buena y 30% como regular. Ninguno indicó que tiene una mala o muy mala relación con los maestros.

### 4.2.4 Opinión sobre el profesionalismo de los profesores de danza clásica

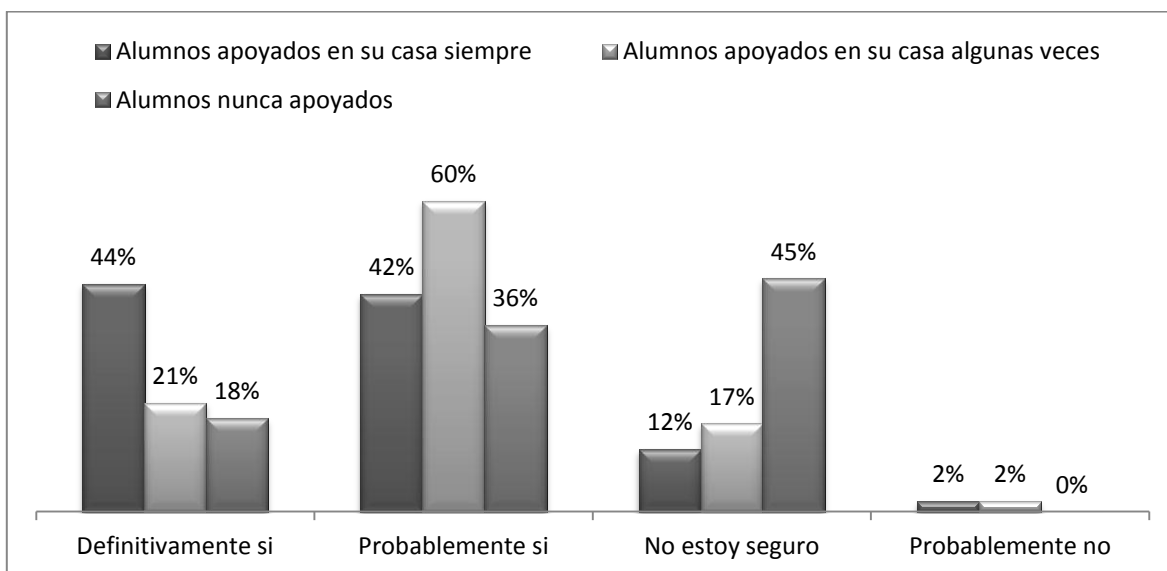
**Gráfica 12. Opinión sobre el profesionalismo de los profesores de danza clásica**



La mayoría de los alumnos piensa que los maestros de la danza clásica son competentes y profesionales (32% no lo duda y 45% piensa que los docentes probablemente son profesionales). La minoría de los estudiantes no está segura del profesionalismo de los docentes, de ellos: 18% no están seguros del profesionalismo de los maestros y el 5% piensan que probablemente los docentes no son profesionales.

La Gráfica 13 representa la relación que existe entre apoyo en casa y la opinión acerca del profesionalismo de los maestros de la danza clásica.

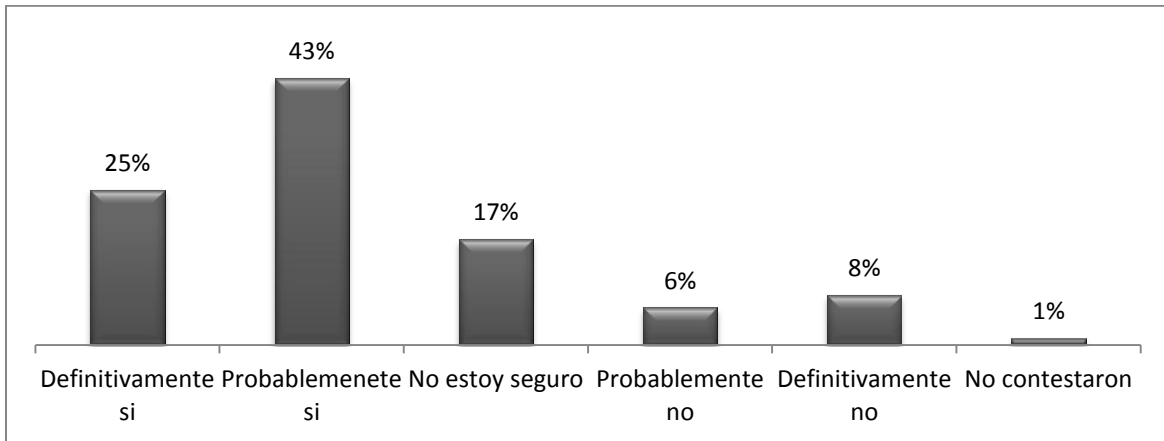
**Gráfica 13. Relación entre apoyo en casa y la opinión acerca del profesionalismo de los maestros de la danza clásica**



En la Gráfica 13 se observa que la mayoría de los alumnos apoyados en casa tienen una opinión favorable acerca del profesionalismo y la competencia de los profesores de la danza clásica. Por el contrario, los estudiantes nunca apoyados en casa dudan más sobre el profesionalismo de los maestros.

#### 4.2.5 Correspondencia de las asignaturas “Técnica clásica” con las necesidades del alumno

**Gráfica 14. Correspondencia de las asignaturas “Técnica clásica” con las necesidades del alumno**



La mayoría de los estudiantes consideran que las asignaturas “Técnica clásica” corresponden a sus necesidades. Así, el 25% lo afirma definitivamente y el 43% piensa que probablemente corresponden. Por otra parte, el 17% de los alumnos manifiestan duda en la correspondencia con sus necesidades. El 6% piensa que las asignaturas probablemente no corresponden a sus necesidades, el 8% afirma que no corresponden definitivamente y el 1% no contestaron la pregunta.

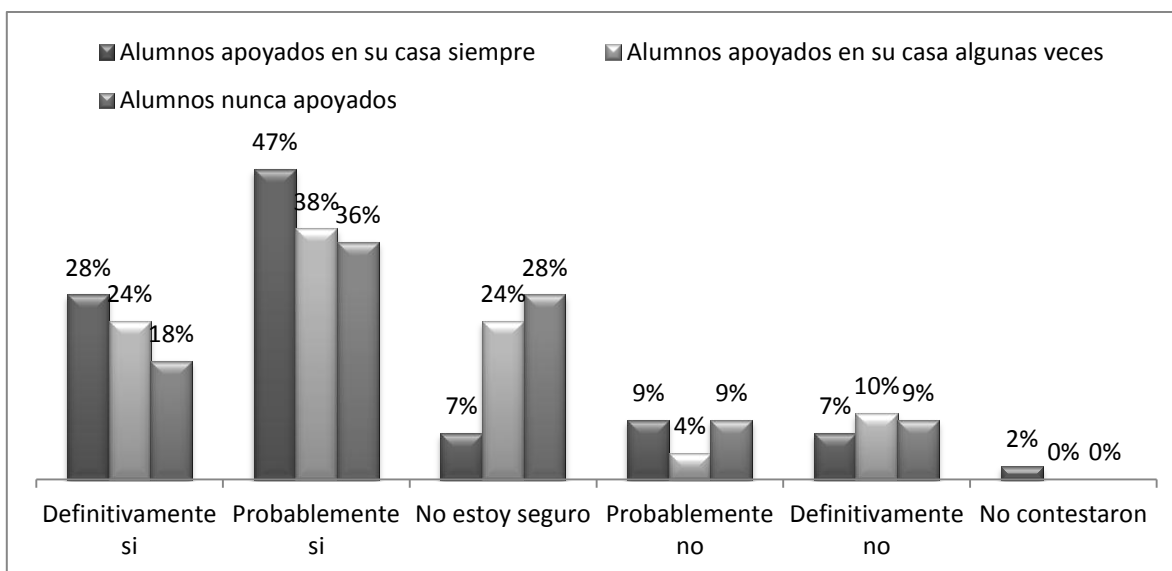
Los comentarios de los alumnos sobre la correspondencia de la asignatura con sus necesidades son contradictorios. Por un lado, hay estudiantes quienes piensan que la materia no corresponde a sus necesidades porque no tuvieron la exigencia suficiente y que “no hay coherencia en metodologías”. Por otro lado, hay alumnos que indican que “me he disciplinado más, me he interesado más en la técnica... [los maestros] si se ocupan de corregir y limpiar mi técnica y la de cada uno” y que existe “una consecución a lo que ya había visto”.

Algunos estudiantes reconocen sus limitaciones, así como una actitud conformista en relación con el proceso de aprendizaje. Dicen: la materia “rebase

mis capacidades” y “somos un poco conformistas y de verdad poco competentes al nivel de otros bailarines”.

A raíz de estas opiniones contradictorias se analizó la existencia de una posible relación entre apoyo en casa y la opinión acerca de la asignatura. En la Gráfica 15 se muestran los hallazgos correspondientes.

**Gráfica 15. Relación entre apoyo en casa y la opinión acerca de la asignatura “Técnica clásica”**



La Gráfica 15 muestra que la mayoría de los alumnos apoyados en casa consideran que la asignatura “Técnica clásica” corresponde a sus necesidades. También los estudiantes nunca apoyados tienen una opinión favorable sobre la materia. Sin embargo, se puede observar una relación directa que existe entre apoyo en casa y la opinión de los estudiantes acerca de la correspondencia de la asignatura con sus necesidades. Los más apoyados tienen mejor opinión sobre la materia. Mientras, que en los menos apoyados incrementa la duda.

#### **4.2.6 Acciones del maestro que ayudan al aprendizaje**

Respecto a las acciones de maestro que ayudan a mejorar el aprendizaje de la danza clásica, los estudiantes indicaron el siguiente orden:

1. Que explique
2. Que muestre
3. Que me corrija, manipulando físicamente mi cuerpo
4. Que me corrija verbalmente
5. Que estimule que yo lo haga
6. Que me pregunte
7. Que proporcione información (imágenes, textos, videos)

Como se puede observar, en el aprendizaje de la danza clásica la explicación del maestro es la acción que más ayuda a los estudiantes a aprender. La que tiene menor impacto es la de suministrar información visual y/o escrita.

Los datos obtenidos sobre las acciones del maestro indican que la explicación verbal o el lenguaje es el recurso más eficiente para facilitar el aprendizaje. En esa explicación el docente orienta las acciones del alumno para lograr el óptimo resultado. Por ejemplo, en el caso de la ejecución de los movimientos de la danza clásica indica el procedimiento del paso, corrige los errores del estudiante, apoyándolo en el desarrollo del estereotipo dinámico de movimiento o, dicho de otra manera, en el desarrollo del hábito de una correcta ejecución.

Durante la práctica el profesor no baja la guardia. Conduce al estudiante hasta la tercera etapa, donde se consolida el estereotipo dinámico y se alcanza la máxima calidad que se puede lograr, pues ésta también depende de las aptitudes físicas y el esfuerzo que el alumno destina al aprendizaje. Así, el maestro ayuda al aprendiz entender y construir la BOA de cada paso del ballet.

De esta manera se confirma la tesis de Vygotsky sobre el papel de lenguaje como el factor más importante y decisivo en el desarrollo, que se convierte en el estímulo que

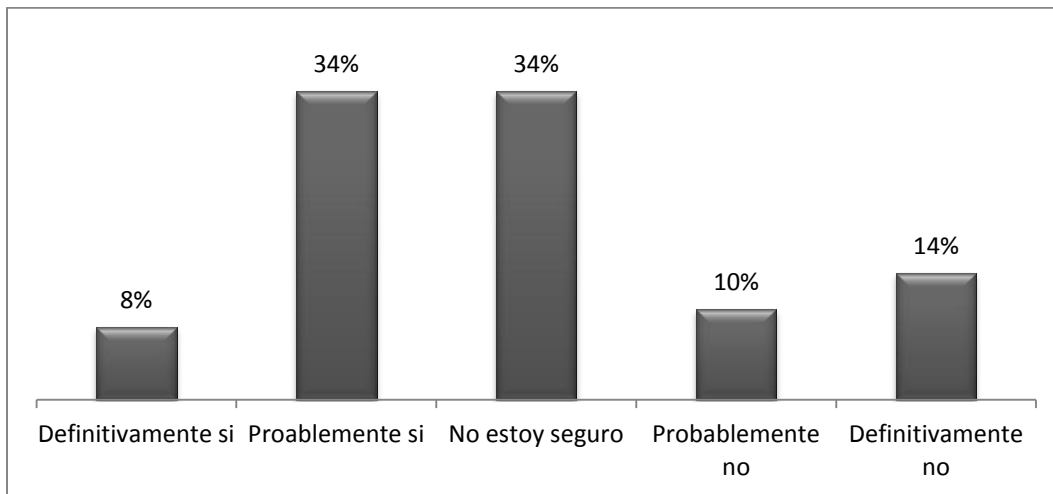
realiza una función específica en el comportamiento de la persona, puesto que sirve para la comunicación con los demás y se utiliza como medio de impacto

sobre sí mismo, como medio de autoestimulación, originando de esta manera una nueva y superior forma de comportamiento (Vygotsky, 2008: 514).

Igualmente para los estudiantes de la LD de la BUAP el lenguaje también es la principal fuente de la información y el estímulo para el aprendizaje. La explicación del maestro se ratificó como el medio más efectivo para mejorar el desempeño académico.

#### 4.2.7 Opinión acerca del nivel académico de la LD de la BUAP

**Gráfica 16. Opinión acerca de la LD de la BUAP**



Acerca del nivel académico de la Licenciatura en danza los alumnos opinan lo siguiente: el 8% afirma que ésta posee un nivel adecuado y el 34% piensa que probablemente lo posee. Sin embargo, más de la mitad (58% en total) duda o piensa que la carrera no tiene un nivel académico adecuado. Entre ellos, el 34% de los alumnos no están seguros de la calidad de la carrera, el 10% consideran que probablemente no cuenta con el nivel propio de una licenciatura y el 14% afirman que la carrera no posee el nivel adecuado.

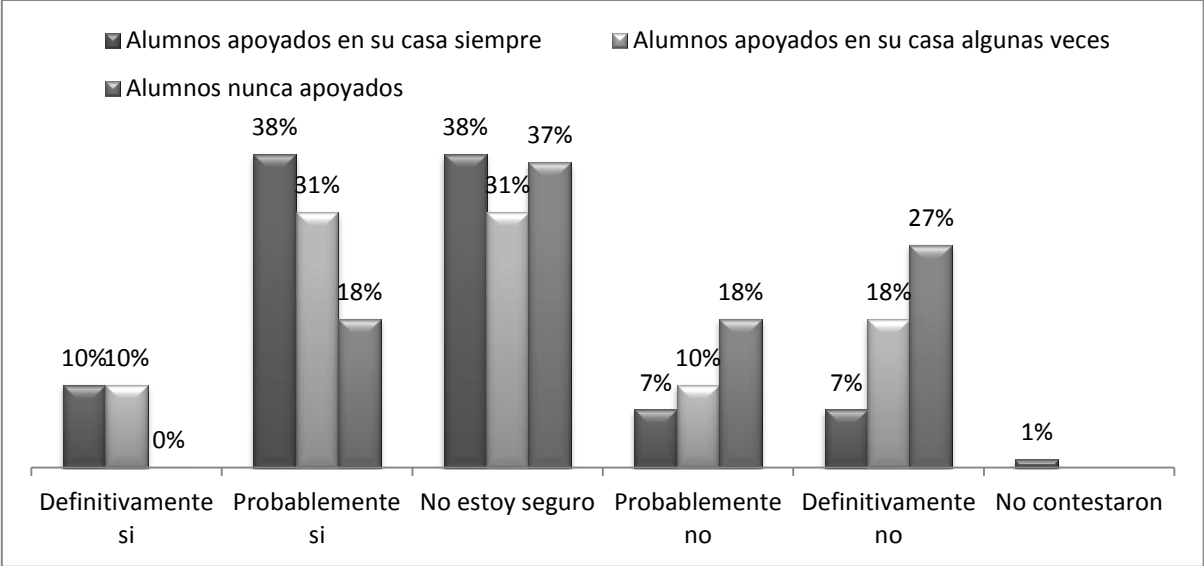
Los alumnos inconformes con el nivel de la carrera opinan que se debe mejorar o cambiarse el plan de estudios (los contenidos, el orden de las materias), incrementar la exigencia para todos (alumnos y maestros), mejorar la calidad de

los profesores y directivos, que se necesitan más horas de práctica y más disciplina.

Los estudiantes que están contentos con el nivel de la licenciatura opinan que para mejorar aún más se debe hacer lo siguiente: incrementar la exigencia y el cumplimiento de parte de los alumnos y docentes, aumentar las horas de entrenamiento, “trabajar la parte emocional”, establecer una buena comunicación, evitar que los alumnos cambien constantemente de técnica, actualizar a los profesores, promover eventos de calidad.

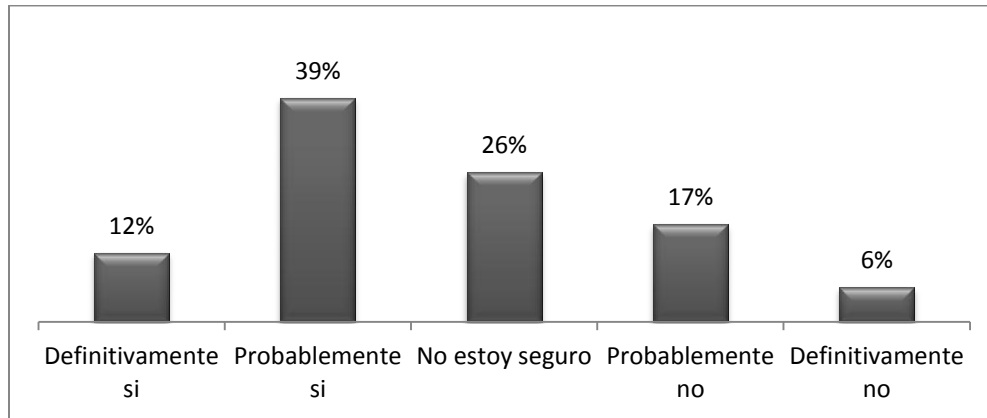
Por otra parte, en la gráfica 17 se puede observar que los estudiantes motivados en casa siempre o algunas veces tienen una mejor opinión acerca del nivel académico de la licenciatura. Por el contrario, los alumnos nunca motivados en casa muestran mayor duda y tienen una opinión negativa acerca de la carrera.

**Gráfica 17. Relación entre motivación en casa y opinión acerca de la LD de la BUAP**



#### 4.2.8 Expectativas de los alumnos sobre su formación profesional

Gráfica 18. Expectativas sobre la formación profesional



Respecto a su formación los estudiantes opinan lo siguiente: un poco más la mitad (51% del total) piensa que serán especialistas competentes. Entre ellos: el 12% están seguros que lograrán ser especialistas competentes, el 39% consideran que probablemente lo serán. Por otra parte, casi la mitad (49%) no está muy segura o afirma que no serán especialistas competentes. Entre ellos, el 26% no están seguros, el 17% piensan que probablemente no lo lograrán y el 6% están seguros que al terminar la carrera no serán especialistas competentes.

Los alumnos quienes piensan que serán profesionales competentes indican que lo lograrán con su propio esfuerzo y con el apoyo de los maestros y de la universidad. Además, dicen que han buscado en otros lados la formación que necesitan: “porque no depende únicamente de la instrucción que reciba en la universidad, también de otros cursos que tomé para mi capacitación”, “porque no todo me lo van a dar los maestros y yo puedo sacar y hacer mi nivel alto”.

Alumnos que no están seguros de convertirse en profesionales competentes opinan: “me falta más conocimiento”, “no sé si sean suficientes horas para alcanzar una técnica profesional en cinco años”, “falta información sobre metodología y horas de entrenamiento”. Algunos dicen que los maestros faltan y “por ello no he aprendido bien”, “se necesita buscar conocimientos afuera de la

universidad”, “no me siento segura de mi misma”, “empecé tarde”, “el tiempo, la dedicación y la disciplina no son suficientes”.

Los alumnos que piensan que probablemente no serán profesionales competentes comentan lo siguiente: “siento que preparan más para ser un gestor cultural que para ser interprete”, “las materias no son suficientes”, “no se logra tener una continuidad en clases”, “debí empezar a una edad más temprana, porque los años que llevo estudiando son pocos”.

Los estudiantes quienes afirman que definitivamente no serán profesionales competentes dicen: “es poco conocimiento, se necesita más entrenamiento en todas las áreas dancísticas”, “porque he visto trabajo de compañeras más grandes y la CODACO [Compañía de Danza Contemporánea del Complejo Cultural] y he visto compañeros fuera bailando y su nivel no es tan bueno”.

De los comentarios anteriores es posible deducir que los estudiantes quienes piensan que serán profesionales competentes no esperan que otros (la universidad y/o los maestros) les proporcionen todos los elementos necesarios para alcanzar su meta. Ellos muestran una fuerte convicción que deben poner de su parte para convertirse en ese profesional competente (buscar cursos fuera de la universidad, trabajar más duro, etc.). Por otra parte, los alumnos quienes no están seguros de convertirse en profesionales competentes o quienes afirman que no lo serán depositan por ello toda la responsabilidad en otros (la institución, el plan de estudios, los maestros) y no mencionan ningún tipo de responsabilidad de parte de ellos.

Aunando a lo señalado, la investigación también arrojó datos acerca de la relación entre apoyo en casa y las expectativas de convertirse en un profesional competente al terminar los estudios, esos se muestran en la Tabla 1.

**Tabla 1. Relación entre apoyo en casa y las expectativas sobre la formación profesional**

	Alumnos apoyados en su casa siempre	Alumnos apoyados en su casa algunas veces	Alumnos nunca apoyados
Definitivamente si	10%	17%	18%
Probablemente si	48%	39%	27%
No estoy seguro	28%	17%	37%
Probablemente no	12%	17%	9%
Definitivamente no	2%	10%	9%

En la Tabla 1 se puede observar que los alumnos apoyados en casa muestran mayor seguridad en la expectativa de convertirse en profesionales competentes. Los estudiantes nunca apoyados en casa también muestran un cierto nivel de optimismo, sin embargo el porcentaje de duda y del pesimismo es mayor.

#### **4.2.9 Conclusiones por la variable “Lo interpsicológico”**

La mayoría de los estudiantes que estudian la Licenciatura en Danza de la BUAP siempre o algunas veces cuentan con el apoyo y motivación de los familiares. No obstante, los resultados indican que el apoyo y la motivación en casa no están relacionados con la práctica de la danza por parte de los familiares y que posiblemente existen otros factores que influyen en la decisión de los padres o familiares cercanos de apoyar y motivar a su hijo(a) para que estudie la danza.

Aunque la mayoría de los alumnos (53%) no tienen familiares y amigos que estudien o se dediquen a la danza (lo cual se demostró en el ítem 7 de la primera variable “Perfil del estudiante”), muchos de ellos (57%) señalan que sus familiares conocen o posiblemente conocen las exigencias y la disciplina requeridas en la actividad dancística (ítem 11 de la Variable “Lo interpsicológico”).

Cierto que los familiares que conocen las exigencias de la danza motivan más a sus hijos de asistir a clases. Al contrario, los familiares que ignoran los requerimientos de la disciplina ofrecen menos apoyo o nunca motivan a sus hijos.

Al respecto es importante recordar que los datos obtenidos muestran que los familiares que conocen las exigencias del ámbito dancístico y motivan a sus hijos a estudiar la danza no necesariamente han estudiado y practicado la danza personalmente.

El apoyo en casa es un factor determinante no solamente para el aprendizaje exitoso, también influye en la opinión que tiene el alumno acerca de los maestros, las materias, la licenciatura y la percepción de sí mismo como un futuro profesionalista. Todo ello también demostró la investigación presente.

Así, la mayoría de los alumnos apoyados en casa tienen una opinión favorable acerca del profesionalismo y la competencia de los profesores de danza clásica. Por el contrario, los estudiantes nunca apoyados en casa dudan más sobre el profesionalismo de los maestros.

Además, la mayoría de los estudiantes apoyados en casa consideran que la asignatura “Técnica clásica” corresponde a sus necesidades. Aunque los alumnos nunca motivados en casa también tienen una opinión favorable sobre la materia, el porcentaje de los primeros es mayor, mientras, que en los segundos se muestra el incremento de duda.

Durante el aprendizaje de la danza clásica la explicación y la demostración del maestro son acciones que los estudiantes indican como primordiales para aprender. En tercer lugar los alumnos señalan que la manipulación física del cuerpo por parte del maestro también les ayuda a mejorar. La acción la que menos tiene impacto en el aprendizaje de la danza clásica es la de suministrar información visual y/o escrita.

Los datos obtenidos sobre las acciones del maestro indican que la explicación verbal o el lenguaje es el recurso más efectivo para facilitar el aprendizaje. En esa explicación el docente orienta las acciones del alumno para lograr el óptimo resultado, ayudando a construir la BOA de cada paso del ballet. De esta manera se confirma la tesis de Vygotsky sobre el papel de lenguaje como

el factor más importante y decisivo en el desarrollo, la principal fuente de la información y el estímulo para el aprendizaje.

Sobre el nivel académico de la Licenciatura en Danza, el 42% de los estudiantes tiene una opinión favorable (el 8% afirma que ésta posee un nivel adecuado y el 34% piensa que probablemente lo posee). Sin embargo, más de la mitad (58% en total) duda o piensa que la carrera no tiene un nivel académico adecuado.

Por otra parte, existe una relación entre la motivación en casa y la satisfacción que muestran los alumnos con el nivel académico de la licenciatura. Así, los estudiantes, motivados en casa siempre o algunas veces, tienen una mejor opinión sobre la carrera. Por el contrario, los alumnos nunca motivados en casa muestran mayor duda y su percepción es negativa.

La mitad de los alumnos manifiestan optimismo respecto a su formación. Así, el 51% piensa que serán especialistas competentes (12% están seguros de ello y 39% consideran que probablemente lo serán). Otra mitad (49%) manifiesta duda o expectativas pesimistas en relación a su futura competencia profesional (26% no están seguros, 17% piensan que probablemente no lo van a lograr y 6% afirma que no serán especialistas competentes).

Los alumnos que no dudan de convertirse profesionales competentes no esperan que otros (la universidad, los maestros, los padres de familia) les proporcionen todos los elementos necesarios para alcanzar su meta. Ellos muestran una fuerte convicción que todo depende de su esfuerzo y sus méritos (buscar cursos fuera de la universidad, trabajar más duro, etc.), aunque reconocen que los maestros y la institución les ayudan. Por otra parte, los alumnos que sospechan sobre la deficiencia de su futura formación profesional depositan toda la responsabilidad en otros, culpando la institución, el plan de estudios, los maestros, la edad, etc. y no señalan ningún tipo de responsabilidad de parte de ellos.

Por otra parte, los alumnos apoyados en casa muestran mayor seguridad en convertirse en profesionales competentes al término de los estudios. Los estudiantes nunca motivados en casa también muestran un cierto nivel de optimismo, pero el porcentaje de duda y del pesimismo es mayor.

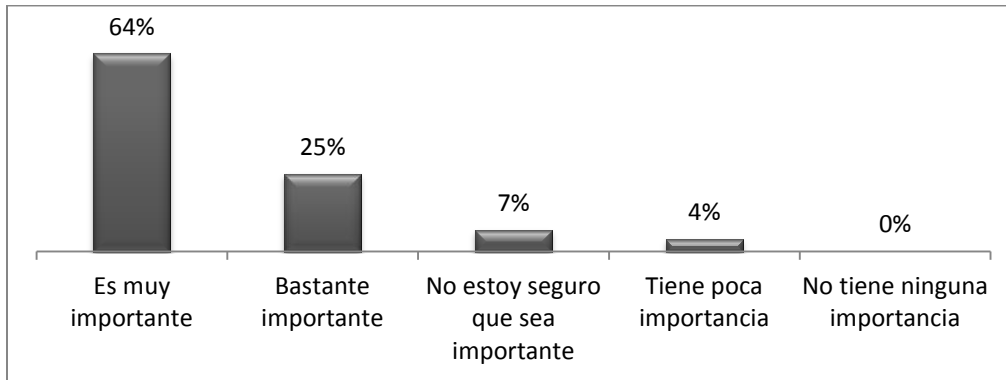
### **4.3 Lo intrapsicológico**

En este apartado se presentan los resultados obtenidos para la variable “Lo intrapsicológico”, que en la presente investigación se entiende como una categoría psicológica, que “como cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, primero entre las personas como categoría interpsicológica, después en el interior del niño como categoría intrapsicológica” (Vygotsky, 1983:145).

La función de esa variable es indagar sobre las dimensiones de la motivación, el interés y la autorregulación de aprendizajes. Para ello se establecen cuatro indicadores: la importancia de la danza clásica, el interés por aprender la danza clásica, la motivación por aprender la danza clásica, la autorregulación de aprendizajes de la danza clásica. La variable conste de nueve ítems distribuidos de la siguiente manera: el ítem 18 “Opinión sobre la importancia de la danza clásica en la licenciatura”, los ítems 19, 20 y 21 “Interés por aprender la danza clásica”, los ítems 22 – 24 “Motivación por aprender la danza clásica” y los ítems 25-27 “Autorregulación de aprendizajes de la danza clásica”.

### 4.3.1 Opinión sobre la importancia de la danza clásica

**Gráfica 19. Opinión sobre la importancia de la danza clásica**

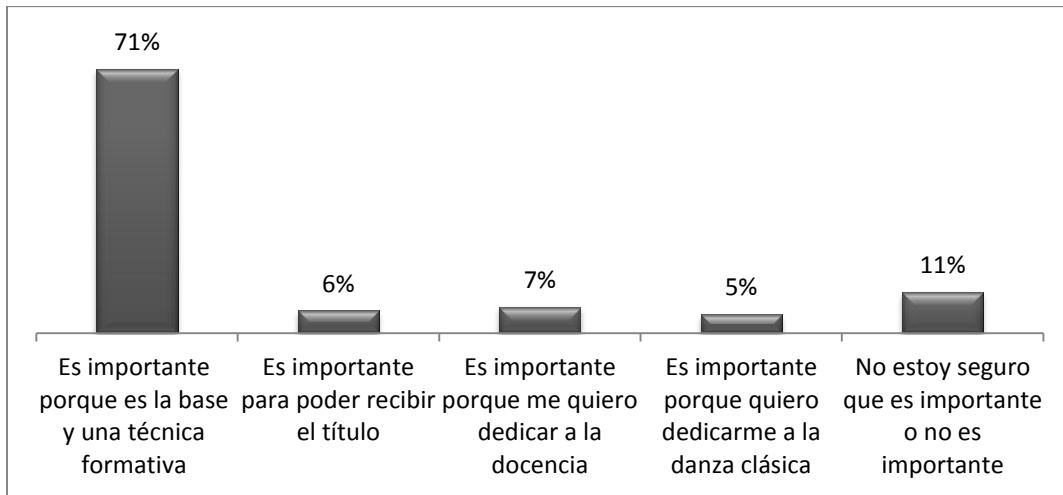


La mayoría de los estudiantes piensa que la danza clásica es importante para esa licenciatura. Entre ellos, 64% la consideran muy importante, 25% bastante importante. Dudan de su importancia 7% y 4% le otorgan poca importancia.

Los estudiantes señalan que la danza clásica es “la base y ayuda para desarrollar habilidades” y “es primordial y da todas las herramientas al bailarín”. Algunos indican que el ballet les ayudó mejorar la postura, alargar el cuerpo, fortalecerlo y adquirir una mejor conciencia corporal.

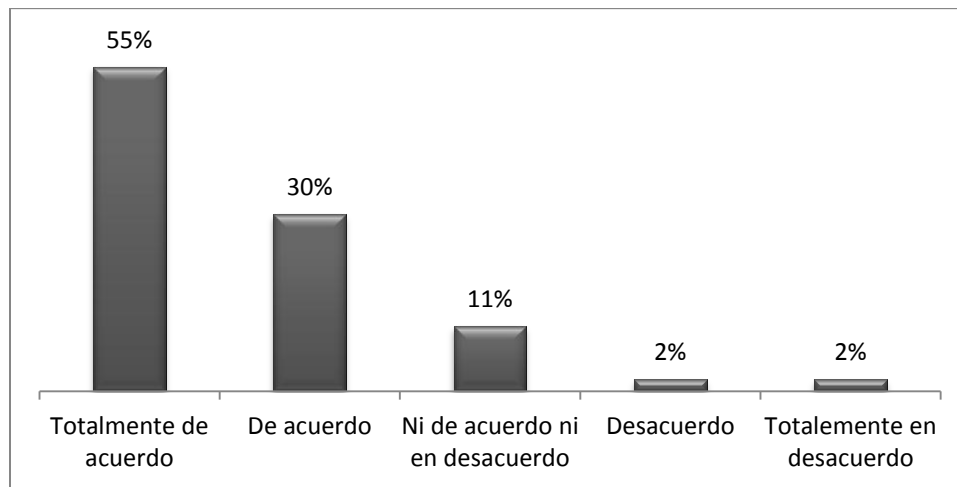
También en la licenciatura hay estudiantes que quieren especializarse en la danza clásica por lo tanto es de suma importancia para ellos. Por otra parte, hay alumnos que desean dedicarse a la docencia y consideran el conocimiento del ballet como una parte fundamental para un buen desempeño docente en la danza. Algunos señalan que en el ámbito laboral hay una mayor demanda para los maestros de danza clásica, por lo tanto es más fácil encontrar trabajo relacionado con este género dancístico. La Gráfica 20 muestra los porqués de la importancia de la danza clásica señalados por los alumnos, así como el porcentaje de los alumnos que no consideran esa asignatura importante o dudan de sus aportaciones a la formación de profesionales en danza.

**Gráfica 20. Motivos para considerar la danza clásica importante**



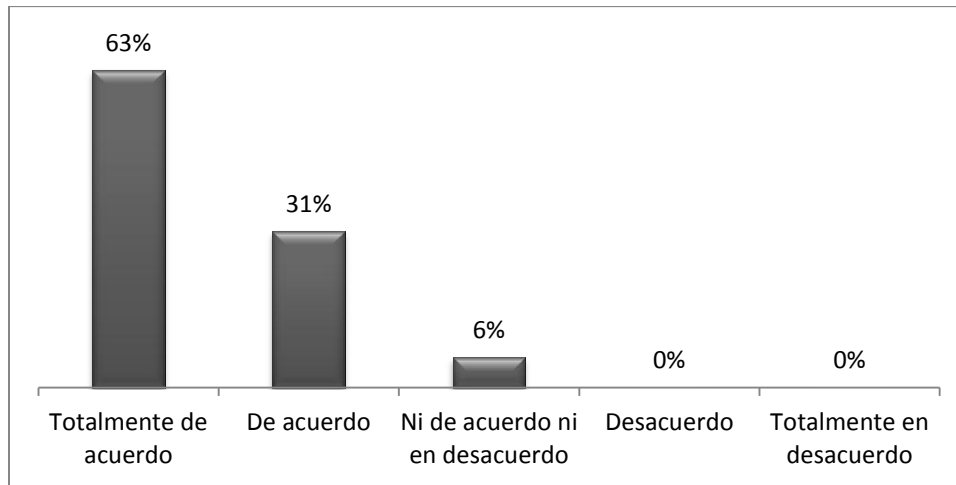
### 4.3.2 Interés por aprender la danza clásica

**Gráfica 21. Interés por aprender la danza clásica**



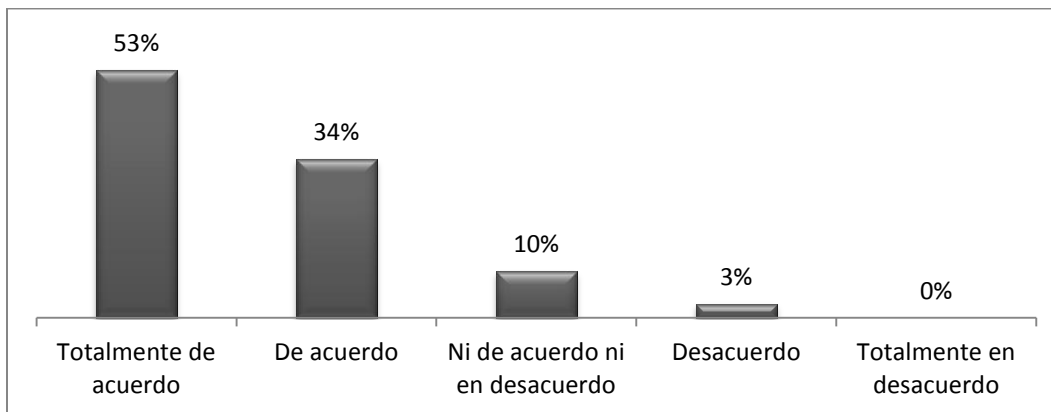
La estancia en la licenciatura produjo en la mayoría de los estudiantes el aumento de interés por aprender la danza clásica. Así, 55% están totalmente de acuerdo y 30% de acuerdo. Por otra parte, el 11% no están seguros que su interés incrementó más y al 4% no les interesa el ballet (el 2% está en desacuerdo y el 2% totalmente en desacuerdo).

**Gráfica 22. Interés y esfuerzo por aprender la danza clásica**



Casi todos los alumnos consideran que se esfuerzan por aprender bien la danza clásica. El 63% totalmente de acuerdo con esa afirmación y el 31% de acuerdo, solo el 6% dudan de su esfuerzo por aprender esa materia.

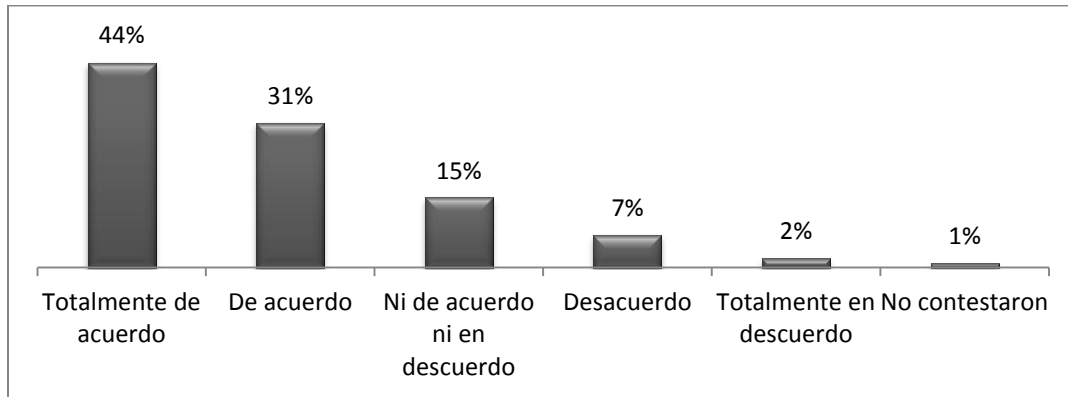
**Gráfica 23. Interés y gusto por aprender la danza clásica**



La mayoría de los alumnos va con buena disposición a la clase de danza clásica, porque ésta les gusta. El 53% totalmente de acuerdo, el 34% de acuerdo. Por otra parte, el 10% dudan de su buena disposición y el 3% manifiestan que no la tienen.

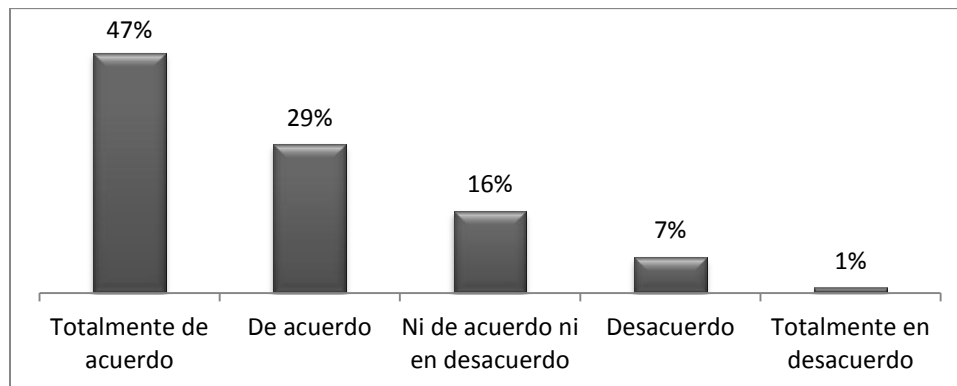
### 4.3.3 Motivación por aprender la danza clásica

**Gráfica 24. Motivación y emoción por aprender la danza clásica**



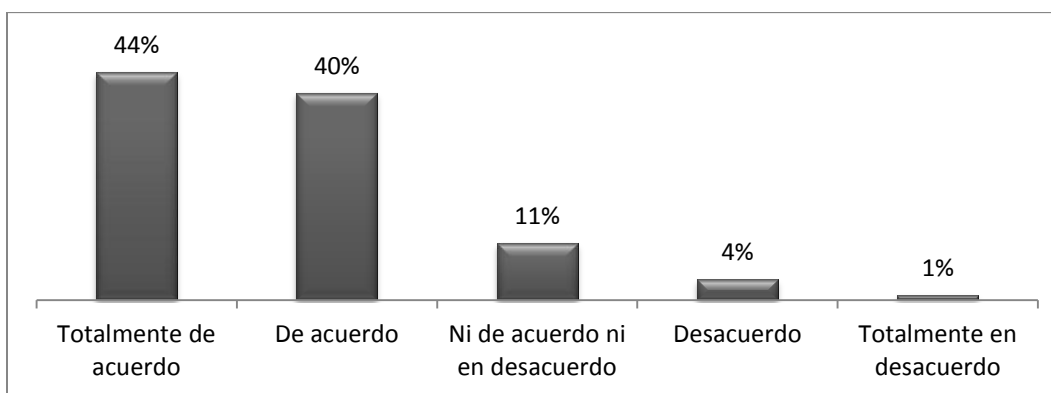
En la Gráfica 24 se puede observar que la mayoría de los alumnos se sienten emocionados por aprender la danza clásica en la universidad: el 44% totalmente de acuerdo y el 31% de acuerdo. No están seguros el 15%; el 9% indican que están emocionados por aprender esa disciplina (7% desacuerdo, 2% totalmente en desacuerdo). El 1% no contestaron la pregunta.

**Gráfica 25. Motivación y gusto por el aprendizaje**



La Gráfica 25 muestra otro aspecto de motivación por aprender la danza clásica. Así, la mayoría disfruta realizar las actividades en clase de la danza clásica (47% totalmente de acuerdo y 29% de acuerdo). Por otra parte, el 16% no están seguros de ello. También hay quienes no disfrutaban esas actividades: el 7% en desacuerdo y el 1% totalmente desacuerdo.

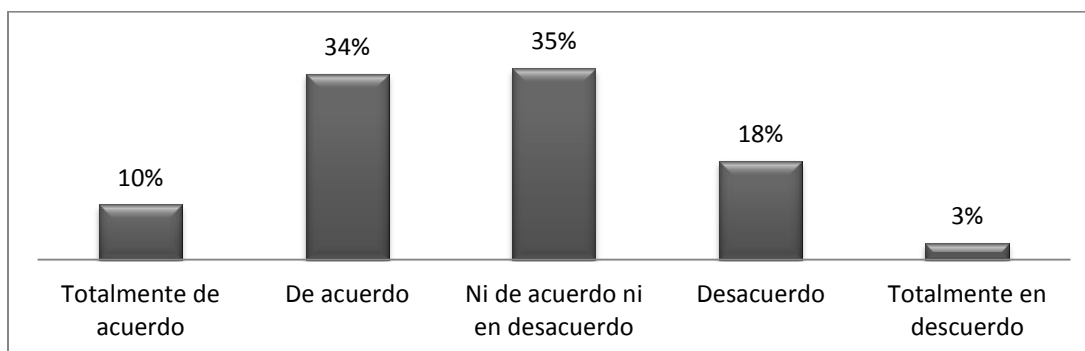
**Gráfica 26. Motivación y disfrute de las clases**



En la gráfica 26 se observa que la mayoría de los alumnos disfruta estar en clase de la danza clásica: el 44% totalmente de acuerdo y el 40% de acuerdo. Por otra parte, el 11% se mostraron dudosos, el 4% en desacuerdo y el 1% totalmente en desacuerdo de disfrutar su estancia en clase.

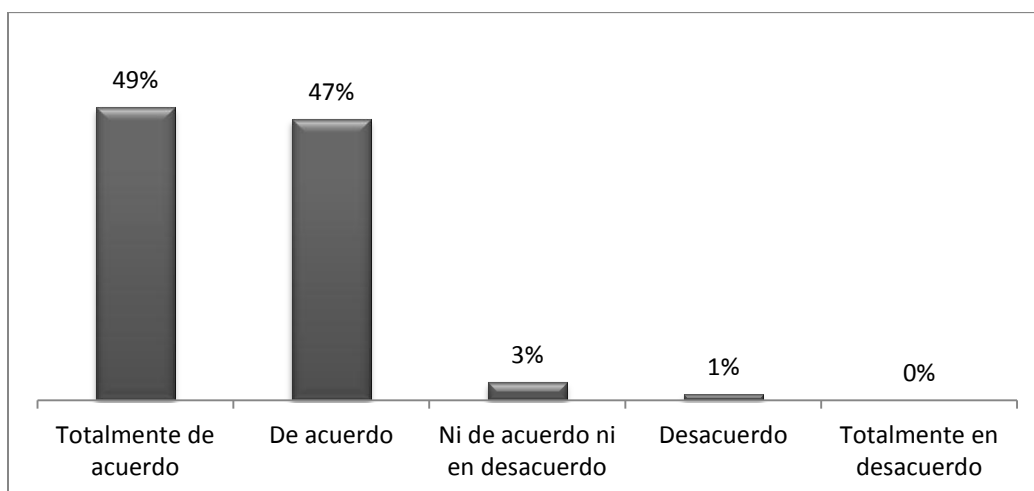
#### **4.3.4 Autorregulación de aprendizajes de la danza clásica**

**Gráfica 27. Independencia en clase**



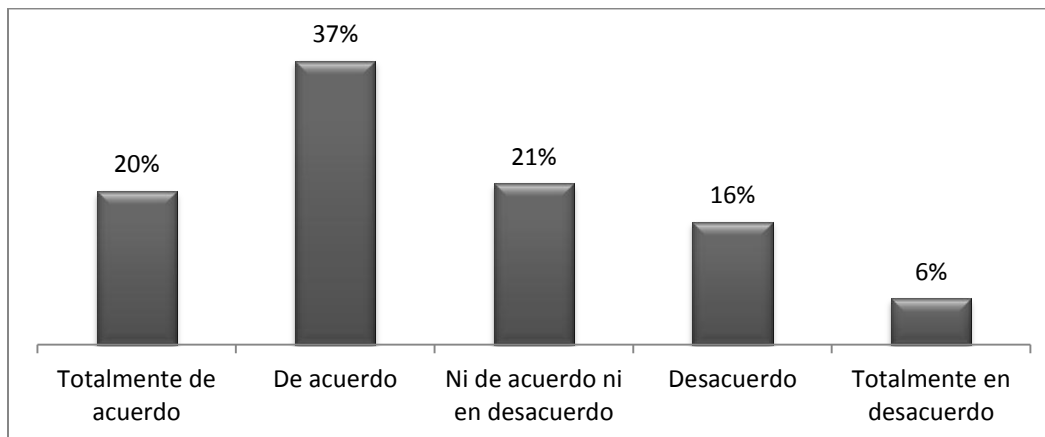
El 10% de los alumnos afirman que pueden realizar las actividades en clase sin ayuda, el 34% también lo afirman con bastante seguridad. El 35% no están seguros de su capacidad de trabajar de forma independiente. El 18% no pueden realizar las actividades por su cuenta y el 3% se siente totalmente incapaz de hacerlo.

**Gráfica 28. Gusto por los retos académicos**



A la mayoría de los estudiantes les gustan las actividades académicas que implican retos: el 49% totalmente de acuerdo y el 47% de acuerdo. El 3% no están seguros de ello y al 1% no le gustan.

**Gráfica 29. Disposición para mejorar el aprendizaje de la danza clásica**



Más de la mitad de los alumnos (57%) señala que dedica su tiempo libre para mejorar el aprendizaje de la danza clásica: 20% totalmente de acuerdo y 37% de acuerdo. Por otra parte, el 21% no están seguros, el 16% está en desacuerdo y el 6% totalmente en desacuerdo.

#### **4.3.5 Conclusiones por variable “Lo intrapsicológico”**

La mayoría de los alumnos considera que la danza clásica es importante en esta licenciatura, ya que es “la base y ayuda para desarrollar habilidades” y “es primordial y da todas las herramientas al bailarín”. Además, en esa carrera estudian algunos estudiantes que manifiestan su interés por especializarse en la danza clásica, así como hay alumnos que desean dedicarse a la enseñanza y consideran el conocimiento de ballet como una parte fundamental para un buen desempeño docente en la danza.

Hay alumnos convencidos que en el ámbito laboral hay una mayor demanda para los maestros de danza clásica, por lo tanto es más fácil encontrar trabajo relacionado con este género dancístico. En otras palabras, los alumnos de la Licenciatura en Danza de la BUAP reconocen las aportaciones del ballet como indispensables para la formación de profesionales en danza, sean intérpretes, docentes, coreógrafos y lo consideran importante para su futura inserción laboral.

Lo que se refiere al interés por aprender la danza clásica, la investigación arrojó los siguientes resultados. La mayoría de los estudiantes señalan que su interés por aprender el ballet aumentó con los años. Casi todos los alumnos consideran que se esfuerzan por aprender bien esa disciplina y muchos van con buena disposición a la clase.

En relación a la motivación hay que señalar que la mayoría de los alumnos indican que se sienten emocionados por aprender la danza clásica, así como disfrutan realizar las actividades y estar en clase de ballet.

La autorregulación de aprendizajes de la danza clásica es otro aspecto que se analizó en el presente trabajo y los datos obtenidos muestran que casi la mitad de los alumnos (44%) pueden realizar las actividades en clase sin ayuda. Sin embargo, un gran número (56%) reconocen que no logran trabajar sin ayuda y supervisión del maestro.

La mayoría de los estudiantes indican que les gustan actividades académicas que implican retos, lo cual podría señalar bajo índice de pereza. Otro

indicador de ello posiblemente sería que el 57% de los estudiantes señala que dedica su tiempo libre para mejorar el aprendizaje de la danza clásica. Sin embargo, el 43% no se esfuerzan por mejorar su desempeño en esa asignatura.

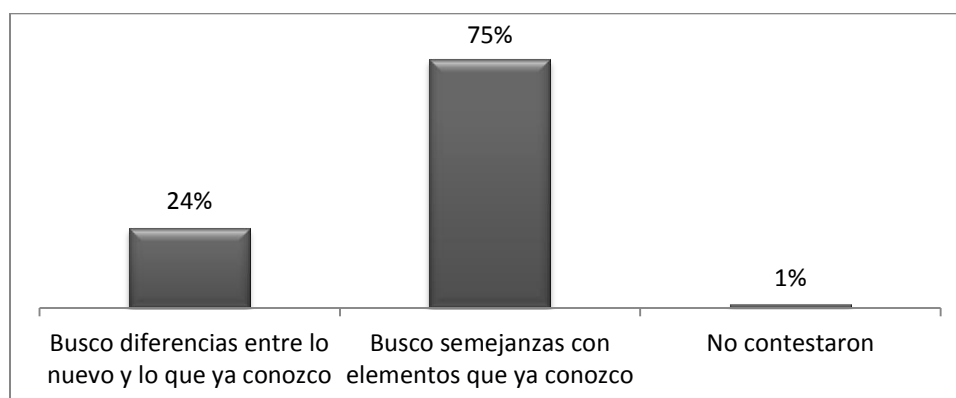
#### 4.4 Zona de Desarrollo Próximo

En este apartado se presentan los resultados obtenidos para la variable dependiente “La Zona de Desarrollo Próximo”, que en la presente investigación se entiende como “área de los procesos inmaduros que se encuentran en proceso de maduración”. Se trata del “área de las funciones intelectuales en maduración que en el periodo cercano de desarrollo deberán traer frutos y pasar al Nivel de Desarrollo Actual” (Vygotsky, 1983: 264).

Esta variable, la ZDP, se entiende como una totalidad compleja que conste de cuatro niveles: la Zona de Desarrollo Variante (ZDV), Zona de Aprendizaje Activo (ZAA), Zona de Independencia Reproductiva (ZIR) y Zona de Independencia Creativa (ZIC), mismos que se consideran como las dimensiones de dicha variable. En el cuestionario aplicado las dimensiones y los ítems se distribuyen de la siguiente manera: el ítem 28 corresponde a la Zona de Desarrollo Variante, los ítems 29, 30, 31 a la Zona de Aprendizaje Activo, los ítems 32 y 33 a Zona de Independencia Reproductiva, los ítems 34, 35, 36, 37, 38 y 39 a la Zona de Independencia Creativa.

##### 4.4.1 ZDV. Diferenciación del objeto de aprendizaje

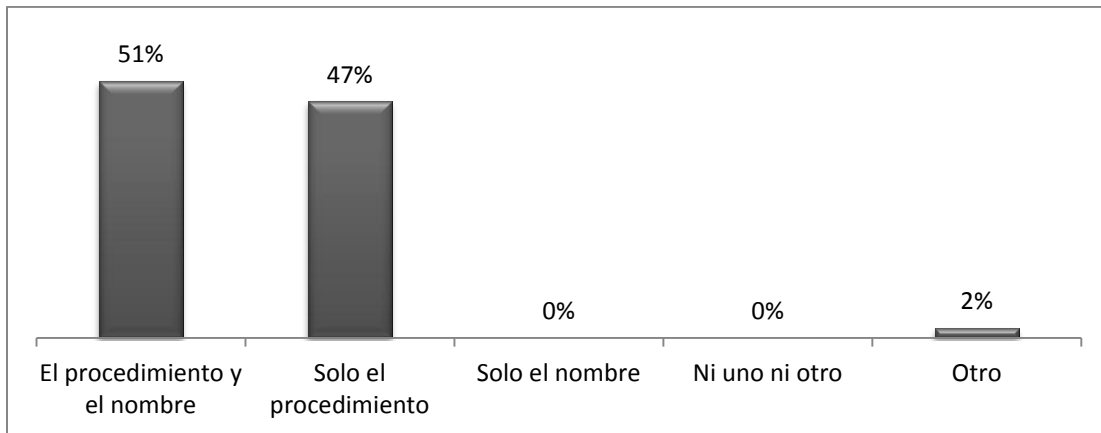
**Gráfica 30. Consciencia sobre el proceso mental**



En relación a la consciencia sobre el proceso mental hay que mencionar que la mayoría de los estudiantes (75%) busca lo semejante entre los conocimientos previos y los nuevos, lo cual indica que los estudiantes encuestados poseen una estructura cognitiva avanzada.

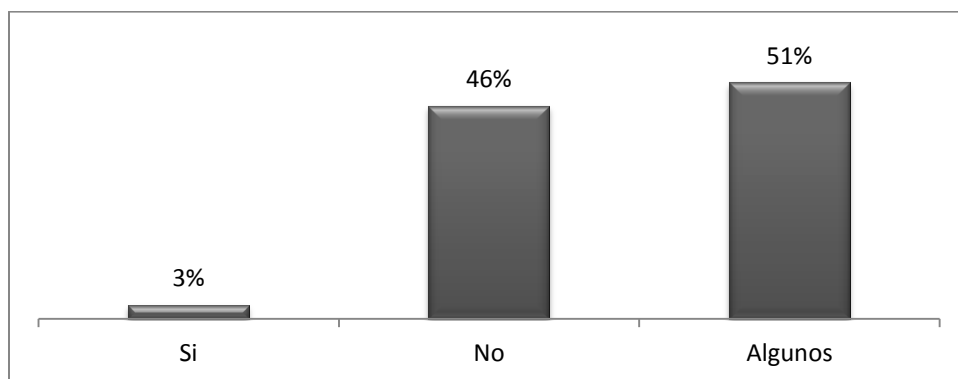
#### 4.4.2 ZAA. Reconocimiento del objeto de aprendizaje

**Gráfica 31. Reconocimiento del término y del procedimiento**



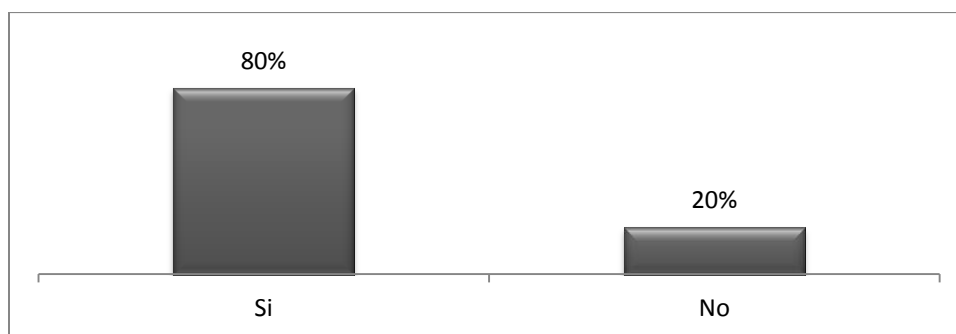
Para construir la base de los conceptos científicos el 51% de los alumnos indican que memorizan el nombre del paso y el procedimiento para realizarlo. Por otra parte, casi la mitad (47%) memorizan solo el procedimiento, sin interesarse por el concepto. El 2% señaló la opción “otro”, especificando que memorizan “a veces el nombre, a veces el procedimiento”, ellos son alumnos de nuevo ingreso.

**Gráfica 32. Escritura del término**



La construcción de la base de los conceptos científicos a partir del reconocimiento de la escritura de los términos de la danza clásica muestra los siguientes resultados. La mayoría de los estudiantes (46%) no sabe escribir los nombres de los pasos, el 51% indica que pueden escribir solo algunos términos. Afirma que maneja por escrito los términos solo el 3%.

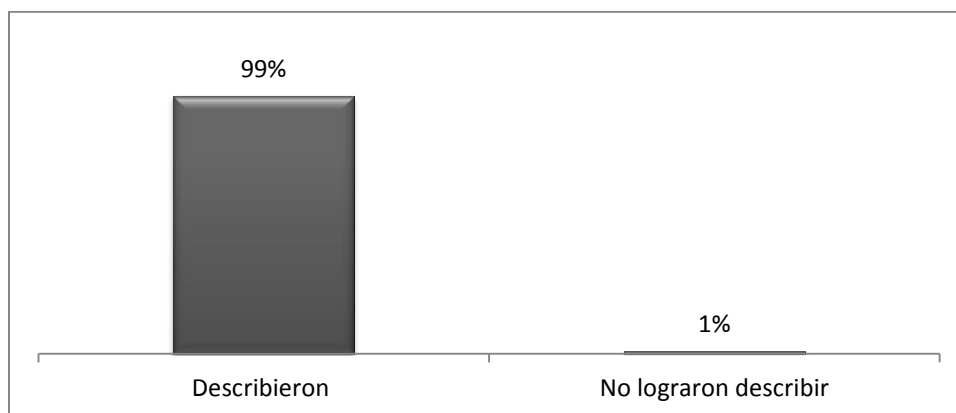
**Gráfica 33. Significado del término**



El 80% de los estudiantes conoce el significado del término “*Demi-plié*”, con el cual se denomina un paso básico de la danza clásica. Cabe señalar que este paso es uno de los primeros que se aprende en las clases de ballet, por lo tanto todos los alumnos, incluyendo a los de nuevo ingreso, deben conocer lo que significa ese término.

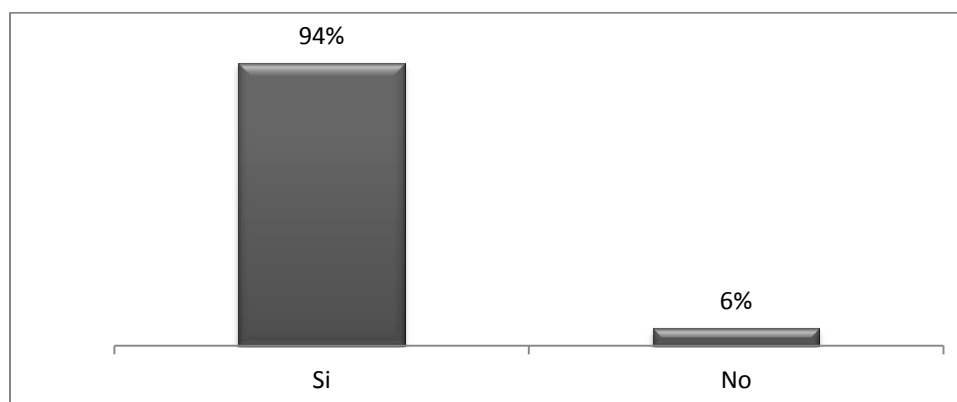
#### 4.4.3 ZIR. Reproducción y operación según el modelo

**Gráfica 34. Reproducción del procedimiento por escrito**



Casi todos los alumnos (99%) pueden reproducir el paso según el modelo aprendido en el aula. Lo describen, aunque las narrativas se diferencian por la calidad y la complejidad de presentación.

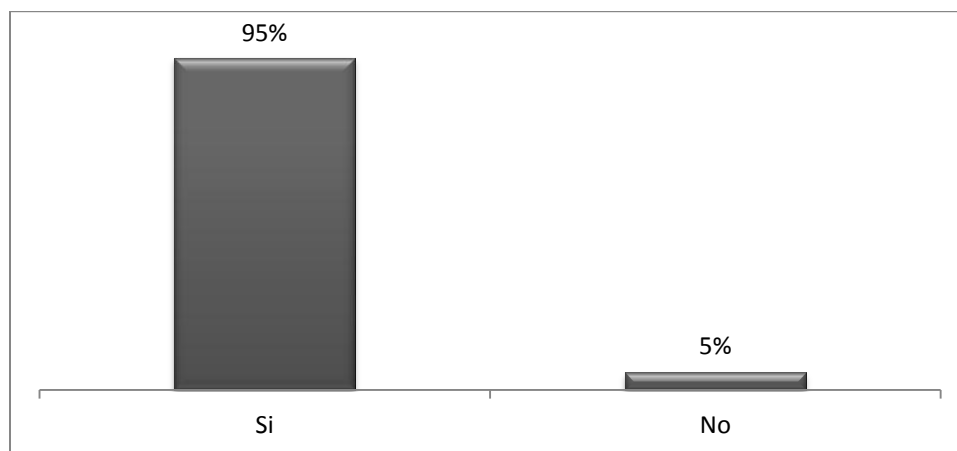
**Gráfica 35. Operación según el modelo**



Casi todos los alumnos (94%) pueden operar el paso (“*Demi-plié*”) según el modelo que aprendieron en el salón de clases. Las descripciones que realizaron los estudiantes también se diferencian por su calidad, complejidad en la estructura de organización de los contenidos y detalles.

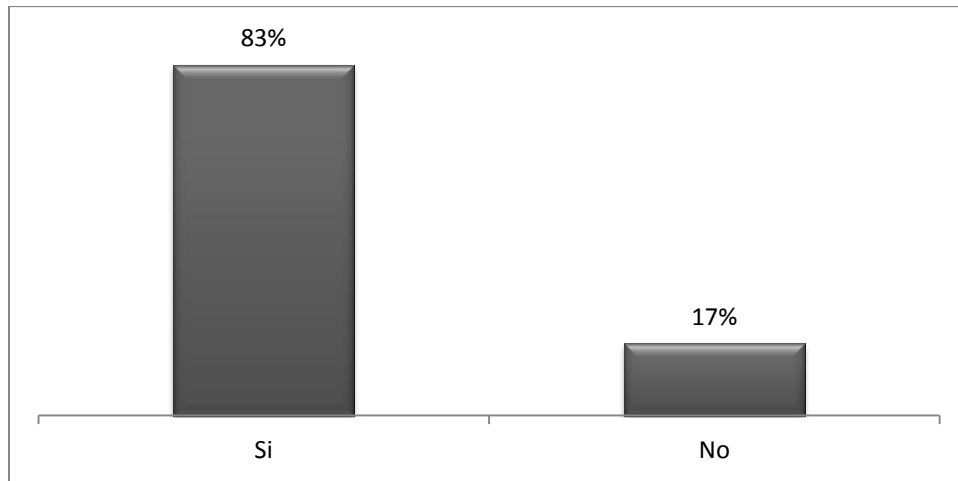
#### **4.4.4 Zona de Independencia Creativa**

**Gráfica 36. Asociación dentro de la asignatura**



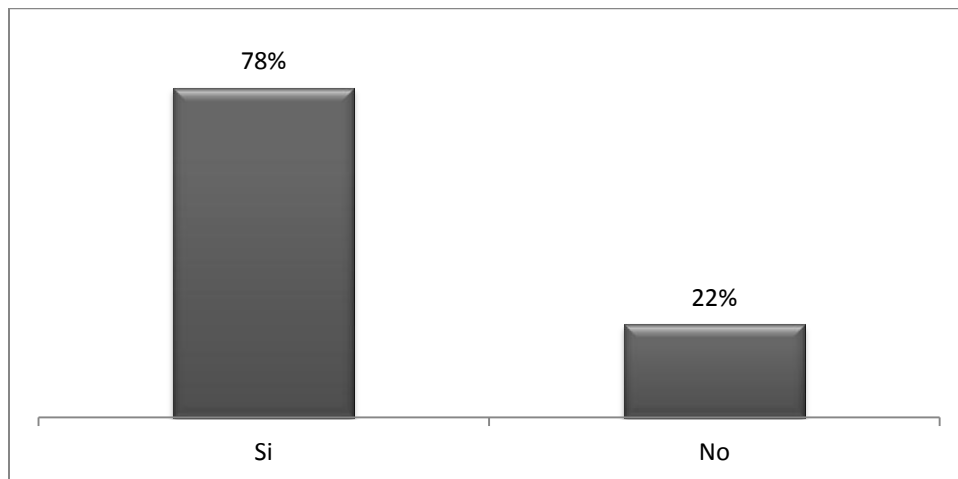
El ítem está enfocado a indagar la capacidad del alumno para asociar los elementos dentro de la asignatura. Casi todos (95%) lo logran.

**Gráfica 37. Traspaso del saber a otras áreas**



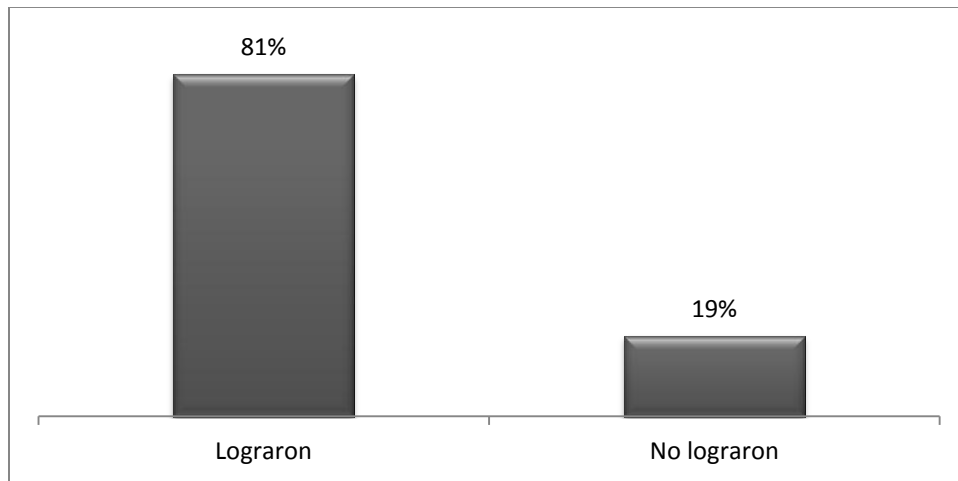
La gráfica muestra la capacidad de los estudiantes de traspasar a otras áreas los saberes aprendidos en la asignatura. La mayoría (83%) son capaces de hacerlo.

**Gráfica 38. Traspaso del saber a la vida cotidiana**



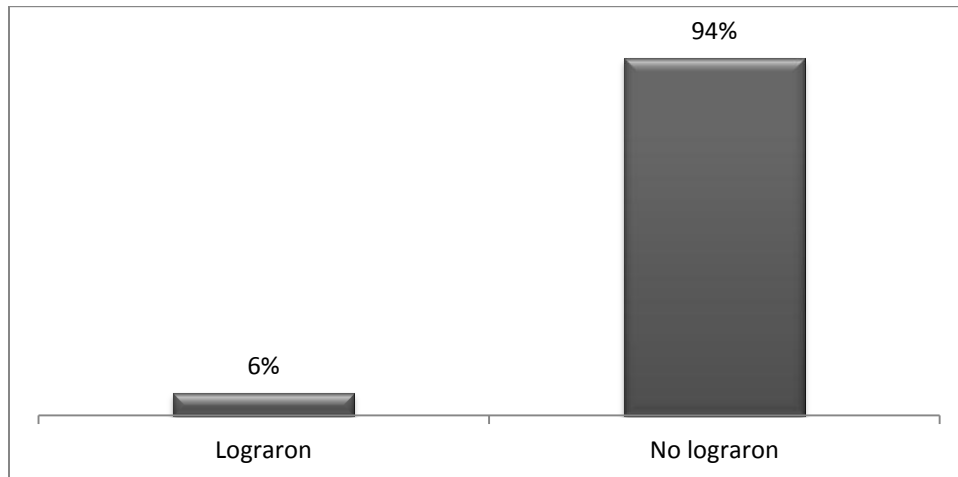
La gráfica muestra la capacidad de traspasar los saberes a la vida cotidiana. Así, el 78% de los alumnos logran relacionar algunos aspectos de la danza clásica con su vida. Por otra parte, el 22% no es capaz de hacerlo.

**Gráfica 39. Revisión del conocimiento a partir de un texto**



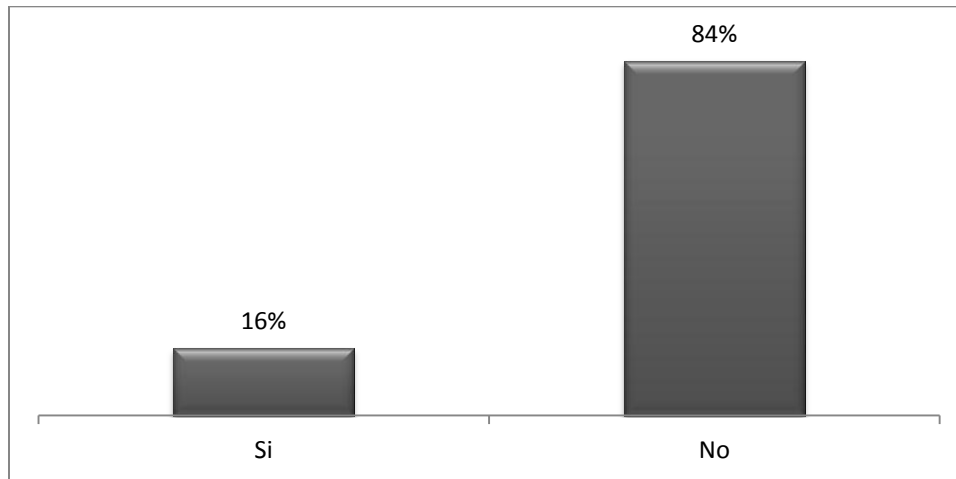
La gráfica muestra la capacidad de los alumnos para revisar el conocimiento a partir de un texto escrito. La mayoría (81%) reconocieron el paso en la descripción, el 19% no lo lograron.

**Gráfica 40. Revisión del conocimiento a partir de la relación entre categorías**



La gráfica muestra otro aspecto de revisión de conocimiento, relacionar el paso con otros pertenecientes a diferentes categorías. La mayoría de los alumnos (94%) no lo logró.

**Gráfica 41. Creación y operación con las imágenes**



El ítem se enfoca a indagar sobre la capacidad de los alumnos para crear y operar libremente con la imagen del objeto de estudio (el paso *Demi-plié*). Es difícil hacerlo a partir de un texto escrito, lo cual es una de las limitaciones de la presente investigación. Para superar este obstáculo y obtener los datos objetivos se separaron las descripciones de carácter reproductivo que copian las secuencias abordadas en clase y las descripciones que tratan de aportar algo individual, es decir, creaciones propias de los alumnos. Dicha clasificación fue realizada por la investigadora basándose en la propia experiencia como bailarina y maestra de la danza clásica con 22 años de experiencia.

En la Gráfica 41 se muestran los datos obtenidos: la mayoría de los alumnos (84%) no logran crear y operar libremente con el objeto de estudio, por lo tanto no son capaces de construir un nuevo conocimiento a partir de lo aprendido.

#### **4.4.5 Conclusiones por variable “Zona de Desarrollo Próximo”**

En relación a la primera capa de la ZDP, la Zona de Desarrollo Variante, la investigación arrojó los siguientes datos. Todos los alumnos de la Licenciatura en Danza de la BUAP están conscientes de su proceso mental, ya que pueden señalar cómo abordan el conocimiento nuevo. De ellos, el 75% señala que para diferenciar (distinguir) el objeto de estudio de otros buscan semejanzas entre los conocimientos previos y los nuevos.

Este dato revela la existencia de una organización mental compleja, ya que “el conocimiento de las similitudes requiere una estructura más avanzada de generalización o de un concepto, que comprende los objetos semejantes; y que el de las diferencias no requiere tal generalización, puede efectuarse por otros medios” (Vygotsky, 2012: 109-110).

Sin embargo, un gran número, 25% o  $\frac{1}{4}$  parte, de los estudiantes indica que busca diferencias entre lo nuevo y lo conocido, lo cual podría indicar que esos jóvenes no cuentan con una estructura cognitiva adaptada para abordar los estudios en el nivel superior.

La segunda capa de la ZDP, la Zona de Aprendizaje Activo, se trata del reconocimiento del objeto de aprendizaje por parte del alumno. Para ello el estudiante construye la Base Orientativa de las Acciones, cuyo nombre indica que es una base construida por el sujeto, que le permite almacenar, administrar, seleccionar las acciones para operar con el objeto de estudio.

La construcción de la BOA, como una especie de catálogo de las acciones, es posible gracias a otra base primaria, la base de los conceptos científicos, misma que se consolida en esa capa de la ZDP. Para construir la base de los conceptos científicos solo la mitad de los alumnos de la LD (51%) realizan las acciones básicas necesarias, que son memorizar el nombre (el término) del paso y su procedimiento. Otra mitad (47%), no se interesa por el concepto (el nombre del paso), memoriza solo el procedimiento. El 2%, que son alumnos de nuevo ingreso, especificaron que memorizan “a veces el nombre, a veces el procedimiento”.

Además, la investigación detectó que la mayoría de los estudiantes (46%) no sabe escribir los nombres de los pasos, el 51% indica que pueden escribir solo algunos términos. Únicamente el 3% señaló que saben escribir correctamente los conceptos de la danza clásica. Eso significa que a pesar de contar con los elementos necesarios para construir la base de los conceptos científicos y a partir de ella la BOA, casi la mitad de los alumnos no parece tener interés de hacerlo o no cuenta con autonomía e independencia en la gestión del aprendizaje.

La tercera capa de la ZDP, la Zona de Independencia Reproductiva, se trata de la reproducción y operación según el modelo. Al respecto hay que señalar que el 80% de los estudiantes fue capaz de indicar el significado de un término básico de la danza clásica. Lo anterior indica que ese término forma parte de la base de los conceptos científicos y permite la construcción de la base consecutiva, que es la BOA, misma que servirá para operar con ese concepto según un modelo o un patrón aprendido.

El 99% de los alumnos conoce y puede reproducir el patrón (modelo) de procedimiento aprendido en el aula. Además, casi todos (94%) pueden operar con el concepto según el modelo, puesto que son capaces de recordar y describir los patrones que han visto en clases. Las narrativas evidencian las diferencias en la calidad y complejidad del conocimiento que construyeron los estudiantes.

La última capa de la ZDP, la Zona de Independencia Creativa, es la más compleja en su estructura, puesto que implica varias posibilidades para el manejo (aplicación) del saber en diversas situaciones que el estudiante debe ser capaz de realizar individualmente.

La primera etapa es la asociación del objeto de estudio con otros elementos dentro de la misma asignatura. En esa fase casi todos los alumnos de la LD (95%) muestran un dominio satisfactorio. En la segunda etapa de traspasar el saber a otras áreas de conocimiento la capacidad de los estudiantes disminuye, lo lograron el 83%. Por otra parte, aún menos estudiantes (78%) son capaces de relacionar el saber con la vida cotidiana.

En la tercera etapa de revisión de conocimiento, el 81% reconoce el paso a partir de un texto escrito, lo que indica la existencia de una imagen conceptual del paso. No obstante, en la aplicación de esa imagen conceptual del paso los estudiantes muestran graves deficiencias puesto que el 94% no puede relacionar esa imagen con las imágenes conceptuales de otros pasos.

La ausencia de las imágenes claras y nítidas no permite un manejo deliberado del saber en la cuarta etapa de la ZIC, misma que se trata de la creación y operación con las imágenes. Solo el 16% de los estudiantes mostraron el manejo creativo del concepto. La mayoría (84%) únicamente lograron reproducir uno de los patrones aprendidos en clase.

En las clases de la danza clásica de la Licenciatura en Danza de la BUAP existen las condiciones necesarias para que los alumnos desarrollen adecuadamente todas las etapas de la ZDP, relacionadas con la asignatura, puesto que hay alumnos que así lo demuestran. No obstante, la gran mayoría alcanza solo el nivel reproductivo, es decir, los estudiantes únicamente repiten lo que aprendieron en la escuela, no son capaces de descomponer el conocimiento y volver a reconstruirlo, o de seleccionar y utilizar los elementos de éste aplicándolos a diferentes objetos, situaciones u otras áreas de conocimiento, en palabras simple, no son capaces de producir o crear un nuevo conocimiento a partir del adquirido.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La sociedad actual exige profesionales mejor preparados para la vida académica, laboral y social y que sean capaces de aprender por sí mismos a lo largo de toda la vida. Lo anterior significa no solo saber aplicar los conocimientos aprendidos en la universidad, también la capacidad de producir y crear nuevos conocimientos. Por ello los egresados de educación superior deben desarrollar las habilidades para gestionar sus procesos cognitivos, incluyendo la gestión del proceso de aprendizaje y de la construcción de conocimiento.

Por otra parte, los maestros deben contar con las estrategias actualizadas para supervisar el desarrollo cognitivo de los alumnos, las cuales les permitan planear intervenciones acertadas. Las últimas no deben centrarse en la cantidad de los contenidos que debe aprender el estudiante, sino en la calidad. El contenido no pierde su importancia, cambia la forma de abordarlo, puesto que no debe considerarse como el fin, sino como el medio para el desarrollo de las herramientas mentales y la transformación de las funciones psicológicas inferiores en superiores, mismas que constituyen la base para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En este contexto, los egresados de las carreras en danza también requieren de esas herramientas para el aprendizaje, puesto que el mercado laboral se vuelve cada vez más exigente e inestable. Los profesionales en danza deben ser creativos en el uso del conocimiento, pero esta creatividad debe ir más allá de lo establecido como saber bailar, dar clases, hacer coreografías, fundar compañías tratando de posicionar sus obras en el mercado o consiguiendo becas del gobierno.

A partir de lo anterior y ante el deficiente desempeño que presentaban los alumnos de la LD de la BUAP, en cuanto al dominio cognitivo y corporal en la danza clásica manifestados en la falta de consciencia sobre su proceso de aprendizaje, pobre manejo de lenguaje especializado, las dificultades en la

comprensión, limitaciones en la comunicación profesional. Además, a causa de ello presentaban un deficiente dominio del cuerpo y del movimiento, una limitada capacidad de expresión y de comunicación por medio de la danza, así como la creatividad insuficiente para el uso y la aplicación de conocimiento y casi nula capacidad para la producción del mismo nuevo recayendo en repeticiones de lo aprendido.

En la presente investigación se analizaron algunos elementos y etapas del proceso de aprendizaje de la danza clásica a través de gestionar el contexto social (familiar e institucional) y cómo ambos influyen en el aprendizaje. También se analizaron la ZDP y sus capas, las etapas del desarrollo del estereotipo dinámico estableciendo las posibles relaciones entre el desarrollo cognitivo y físico durante el proceso de aprendizaje.

Al plantear la pregunta de investigación: ¿cuál es el proceso de aprendizaje de los (las) estudiantes de la LD de la BUAP? se vio la necesidad de analizar los siguientes elementos:

- El Perfil de estudiante de la LD de la BUAP;
- La influencia del aspecto interpsicológico en el aprendizaje de la danza clásica en la LD de la BUAP;
- Las habilidades intrapsicológicas de adaptación individual (la motivación, interés y autogestión de aprendizajes en la danza clásica) que desarrollan los estudiantes durante la estancia en la carrera;
- Los niveles de desarrollo cognitivo en el aprendizaje de la danza.

En relación al Perfil del estudiante que poseían los estudiantes al ingresar a la LD de la BUAP, la investigación demostró que la mayoría (90%) son de sexo femenino. El 100% de alumnos señalaron tener un buen rendimiento académico. Muchos (40%) antes de entrar a la carrera contaban con estudios previos en la danza clásica, algunos hasta diez años. Como alumnos de la licenciatura, la gran

mayoría reconoce el ballet como una disciplina importante para su formación y futuro desempeño profesional.

Casi la mitad (47%) han tenido acercamiento con la danza en su entorno familiar y/o círculo de amistades antes de ingresar a la universidad. El 100% de los alumnos seleccionaron la carrera como formación profesional por el gusto y la pasión por la danza. La mayoría de los estudiantes (40%) escogieron la LD de la BUAP porque esa fue su única opción.

En cuanto al aspecto interpsicológico que influye en el aprendizaje de la danza clásica, los resultados fueron que de los estudiantes que cursan la carrera el 51% siempre son apoyados y motivados en su casa y el 35% son apoyados algunas veces. Aunque los resultados indican que el respaldo en casa no está relacionado con la práctica de la danza por parte de los familiares y que posiblemente existen otros factores que influyen en la decisión de los padres o familiares cercanos de apoyar y motivar a su hijo(a) para que estudie la danza.

Se confirmó que en las familias donde conocen las exigencias de la danza motivan más a sus hijos para asistir a clases. Al contrario, los familiares que ignoran los requerimientos de la disciplina ofrecen menos apoyo o nunca motivan a sus hijos. Al respecto es importante recordar que los datos obtenidos muestran que los familiares “conocedores” y “motivadores” no necesariamente han estudiado y practicado la danza personalmente.

El apoyo en casa es un factor determinante no solamente para el aprendizaje exitoso, también influye en la percepción del alumno sobre los maestros, las materias, la licenciatura y sobre sí mismo como estudiante y futuro profesionalista. Todo ello también demostró la presente investigación.

Así, la mayoría de los alumnos apoyados en casa tienen una opinión favorable acerca del profesionalismo y la competencia de los profesores de danza clásica. Por el contrario, los estudiantes nunca apoyados en casa manifiestan menos confianza en los maestros.

Además, la mayoría de los alumnos apoyados en casa considera que la asignatura “Técnica clásica” corresponde a sus necesidades y si bien sus compañeros nunca motivados en casa también tienen una opinión favorable sobre la materia, el porcentaje de los primeros es mayor, mientras, que en los segundos se muestra inseguridad al respecto.

De igual manera existe una relación entre motivación en casa y la satisfacción que muestran los alumnos con el nivel académico de la licenciatura. Así, los estudiantes, motivados en casa, tienen una mejor opinión sobre la carrera. Por el contrario, nunca motivados manifiestan mayor duda y/o percepción negativa.

En general, menos de la mitad de los alumnos (42%) tiene una opinión favorable acerca del nivel académico de la Licenciatura en Danza y el 58% dudan o afirman que la carrera no posee un nivel académico adecuado.

A pesar de ello la mitad de los alumnos de la LD se muestran optimistas respecto a su formación. Así, el 51% piensa que serán especialistas competentes. Otra mitad (49%) manifiesta duda o expectativas pesimistas en relación a su futura competencia profesional.

Al respecto hay que señalar que los alumnos apoyados en casa muestran mayor seguridad en convertirse en profesionales competentes al término de los estudios. Los estudiantes nunca motivados en casa también muestran un cierto nivel de optimismo, pero el porcentaje de duda y del pesimismo es mayor.

Los estudiantes quienes no dudan en su futuro profesionalismo no esperan que otros (la universidad, los maestros, los padres de familia) les proporcionen todos los elementos necesarios para alcanzar su meta. Ellos muestran una fuerte convicción que todo depende de su esfuerzo y sus méritos (buscar cursos fuera de la universidad, trabajar más duro, etc.), aunque reconocen que los maestros y la institución les ayudan mucho.

Por el contrario, los alumnos que presienten que su futura formación profesional presentará deficiencias, señalan que la responsabilidad por ello recae en los factores externos como: la institución, el plan de estudios, los maestros, la edad y no señalan ningún compromiso de parte de ellos.

Por lo que respecta a las acciones del maestro que ayuden al aprendizaje de la danza clásica, se demostró que la explicación y la demostración del docente son primordiales e indispensables. En tercer lugar los alumnos señalaron que la manipulación física del cuerpo por parte del maestro también les ayuda mucho. La acción la que menos tiene impacto en el aprendizaje es la de suministrar información visual y/o escrita.

Por lo que se refiere a las habilidades intrapsicológicas de adaptación individual (la motivación, interés y autogestión de aprendizajes en la danza clásica) que desarrollan los estudiantes durante la estancia en la carrera, los resultados mostraron que, en primer lugar, la danza clásica es considerada por los estudiantes como muy importante. Además, algunos de ellos manifiestan su interés por especializarse en esa disciplina. También hay alumnos que desean dedicarse a la enseñanza y consideran el conocimiento de ballet una parte fundamental para un buen desempeño docente en la danza.

Hay alumnos convencidos que en el ámbito laboral hay una mayor demanda para los maestros de danza clásica, por lo tanto es más fácil encontrar trabajo relacionado con ese género dancístico.

Entonces como punto de partida para el desarrollo de las habilidades intrapsicológicas se reconoció la importancia del ballet para la formación profesional y para la inserción laboral. Asimismo la mayoría de los estudiantes manifestaron estar interesados por aprender la danza clásica y que ésta les gusta. Sin embargo, demostraron graves fallas en los procesos de gestión de su aprendizaje. Así, más de la mitad de los alumnos no parece tener independencia y autonomía al abordar las actividades en clase y requieren ayuda de su profesor.

Además, muchos (casi 40%) no trabajan fuera de clase para mejorar su aprendizaje.

En cuanto a los niveles de desarrollo cognitivo en el aprendizaje de la danza, se tomó en cuenta la organización de la ZDP por niveles o capas de acuerdo a la clasificación de Kalugin (2009, 2014). Al respecto, es necesario aclarar que Kalugin reporta su primera investigación y clasificación en el año 2009, donde establece que la ZDP está compuesta por tres capas (ZDV, ZAA, ZIC) en las cuales se distribuyen siete etapas de entendimiento.

Posteriormente, en el año 2014, el autor precisa su teoría determinando que de la última capa, la ZIC, debe separarse otra zona de desarrollo cognitivo, la ZIR. De esta manera, concluye que la ZDP está compuesta por cuatro capas: ZDV, ZAA, ZIR y ZIC. Sin embargo, en este trabajo el autor ya no establece la correspondencia de los estadios de entendimiento con las capas de la ZDP.

Para los fines que perseguía la presente investigación era de suma importancia buscar la relación entre las capas de la ZDP, los estadios del entendimiento y las etapas del desarrollo psicomotor. La búsqueda documental demostró que no existen referentes teóricos al respecto. Por esta razón, desde las aportaciones de diferentes investigadores y la experiencia personal se construyó la propuesta teórica de la correspondencia entre los elementos señalados. Dicha propuesta se comprobó empíricamente.

En la tabla 2 se muestra la organización de las capas de la ZDP, los estadios del entendimiento y las etapas del desarrollo psicomotor (etapas del desarrollo de estereotipo dinámico) realizado por la autora de la presente investigación. De la misma manera se destacan los investigadores, cuyas aportaciones fundamentaron la organización de los elementos señalados.

**Tabla 2. Correspondencia entre las capas de la ZDP y las etapas del desarrollo de estereotipo dinámico**

<b>AUTORES</b>	<b>KALUGIN, 2009 PURTOVA, 2003</b>			<b>KALUGIN, 2009, 2014 Y LA APORTACIÓN PROPIA DE LA AUTORA</b>			
<b>Capas de la ZDP</b>	<b>ZDV</b>	<b>ZAA</b>	<b>ZIR</b>	<b>ZIC</b>			
<b>Estadios de entendimiento</b>	Diferenciación del objeto	Reconocimiento del objeto	Reproducción y operación según el modelo	Estadio de asociación	Traspaso	Revisión de conocimiento	Creación y operación con las imágenes
<b>Etapas de desarrollo de estereotipo dinámico</b>	1ª etapa Poco economizada y con muchos errores	2ª etapa Desarrollo de estereotipo dinámico	3ª etapa Estereotipo dinámico alcanza la máxima perfección y calidad	4ª etapa Estereotipo dinámico se convierte en base para la construcción de nuevos saberes en otros campos, no necesariamente relacionados con el acto de bailar			

Los resultados sobre la ZDP, que se obtuvieron en el presente trabajo revelan lo siguiente.

En relación a la primera capa de la ZDP, la Zona de Desarrollo Variante y el estadio de entendimiento “Diferenciación del objeto” de aprendizaje, los alumnos de la LD de la BUAP muestran cierta consciencia sobre su proceso mental y pueden señalar cómo abordan el conocimiento nuevo. De ellos, el 75% indica que para diferenciar el objeto de estudio de otros busca semejanzas entre los conocimientos previos y los nuevos.

El dato revela la existencia de una organización mental compleja. Sin embargo, un gran número, 25% o  $\frac{1}{4}$  parte, de los alumnos dice que busca diferencias entre lo nuevo y lo conocido, lo cual podría indicar que estos jóvenes no cuentan con una estructura cognitiva adaptada para abordar los estudios en el nivel superior, puesto que se estructura se aproxima a la de los niños.

Por lo que se refiere a la segunda capa de la ZDP, la Zona de Aprendizaje Activo, donde el entendimiento se trata del Reconocimiento de objeto de aprendizaje, el estudio mostró que para construir la base de los conceptos científicos solo la mitad de los alumnos de la LD (51%) realizan las acciones básicas necesarias, como memorizar el nombre (el término) del paso y su procedimiento. Otra mitad (47%), no se interesa por el concepto (el nombre del paso) y memoriza solo el procedimiento. El 2%, que son alumnos de nuevo ingreso, especificaron que logran memorizar “a veces el nombre, a veces el procedimiento”.

Además, se detectó que la mayoría de los estudiantes (46%) no sabe escribir dichos conceptos. El 51% indica que pueden escribir solo algunos. Únicamente el 3% señaló que saben escribir correctamente los conceptos de la danza clásica. Lo anterior significa que a pesar de contar con los elementos necesarios para construir la base de los conceptos científicos y a partir de ella la BOA, casi la mitad de los alumnos no parece tener interés de hacerlo o no cuenta

con la autonomía e independencia para la gestión de aprendizajes, lo cual también se confirmó al analizar la variable “Lo intrapsicológico”.

En cuanto a la Zona de Independencia Reproductiva y el estadio de entendimiento “Reproducción y operación según el modelo” se demostró que la mayoría de los alumnos puede reproducir lo aprendido en el aula y operar con el conocimiento siguiendo un modelo o un patrón. Aunque las evidencias muestran distintos grados en la calidad y complejidad del conocimiento que manejan, lo cual parece lógico, puesto que en las etapas anteriores los alumnos mostraron diferencias muy significativas en la capacidad de abordar los conocimientos nuevos.

Por lo que respecta a la última etapa, la Zona de Independencia Creativa, y sus cuatro estadios de entendimiento la investigación arrojó los siguientes resultados.

En la Asociación del objeto de estudio con otros elementos dentro de la misma asignatura casi todos los alumnos de la LD (95%) muestran un dominio satisfactorio. En el traspaso de saber a otras áreas de conocimiento la capacidad de los estudiantes disminuye, lo lograron el 83% y aún menos estudiantes (78%) son capaces de relacionar el saber con la vida cotidiana.

En la Revisión de conocimiento, el 81% reconoce el paso a partir de un texto escrito, lo que indica la existencia de una imagen conceptual. No obstante, en la aplicación de esa imagen los estudiantes muestran graves deficiencias puesto que el 94% no puede relacionarlo con las imágenes conceptuales y categorías de otros pasos.

La ausencia de las imágenes claras y nítidas no permite un manejo deliberado del saber en la cuarta etapa de la ZIC, misma que se trata de la creación y operación con las imágenes. Solo el 16% de los estudiantes mostraron el manejo creativo del concepto. La mayoría (84%) únicamente lograron reproducir uno de los modelos aprendidos en clase.

Finalmente, respondiendo la pregunta de investigación ¿cuál es el proceso de aprendizaje de la danza clásica de los (las) estudiantes de la Licenciatura en Danza de la BUAP desde un modelo constructivista? es posible afirmar que las evidencias muestran que el aprendizaje de la danza clásica es un proceso social, donde la acción del docente fomenta no solo el desarrollo de las habilidades físicas del alumno, también el desarrollo cognitivo.

Por otra parte, se confirmó que el contexto familiar es un medio decisivo que perfila la percepción del alumno sobre la escuela y su actitud hacia el aprendizaje. Además, la familia influye en la opinión del sujeto sobre sí mismo como estudiante, así como en la expectativa sobre el éxito de su futura carrera profesional.

Los alumnos reconocen la danza clásica como una disciplina importante para su formación, manifiestan su interés por aprenderla y ésta les gusta. Sin embargo, presentan deficiencias en la adaptación y conducción de su proceso de aprendizaje. No cuentan con la independencia y autonomía al abordar las actividades en clase, por lo tanto necesitan la supervisión constante de parte del maestro. Además, muchos no trabajan fuera de clase para mejorar su aprendizaje, conformándose con lo que pueden obtener en la universidad.

No obstante, la investigación demostró que en las clases de ballet impartidas en la LD se crean las condiciones necesarias para llevar a cabo un aprendizaje exitoso, cuyos resultados varían de acuerdo a las capacidades de cada alumno. El *corpus* teórico, la estructuración de los contenidos y las intervenciones de maestros contribuyen a que los estudiantes transiten adecuadamente por la ZDP, sus capas y los estadios de entendimiento, apropiándose de los saberes que cada una de las etapas contempla y estimulando la transformación de las funciones psicológicas inferiores en superiores.

Se evidenció que los estudiantes poseen diferentes niveles de desarrollo cognitivo inicial, algunos carecen de las herramientas cognitivas y emocionales para enfrentar las dificultades académicas. Inicialmente, existe la posibilidad que

el 25% de los alumnos no posee una estructura cognitiva adecuada para los estudios superiores. Por otra parte, casi la mitad no parece tener interés en construir la base de los conceptos científicos y la BOA o no sabe cómo hacerlo.

Lo anterior, es decir, la ausencia de la base de los conceptos y de la orientación de las acciones no favorece a la construcción de la imagen conceptual del objeto de estudio. Esa imagen que va más allá de su representación sensorial (4ª etapa del desarrollo de estereotipo dinámico) y permite el uso creativo del conocimiento.

Aun así, se logra construir el saber y éste existe a pesar de las diferentes capacidades de los alumnos. La mayoría de los estudiantes sabe aplicar lo aprendido dentro de la misma disciplina y en algunas otras situaciones, pero lo hacen en el nivel reproductivo. En otras palabras, repiten lo que aprendieron en la escuela. No obstante, una 1/5 parte de los estudiantes logra el nivel creativo y son capaces de generar un conocimiento nuevo.

### **Recomendaciones**

A partir de los resultados obtenidos se evidencia que los estudiantes de la LD de la BUAP requieren ayuda para mejorar el aprendizaje de la danza clásica. Para ello es necesario revisar los programas de asignaturas “Técnica clásica” e incorporar en ellos las actividades que ayuden a formar la base de conceptos, la BOA y mejorar el manejo y la aplicación de los conocimientos.

Es importante involucrar a los estudiantes en un aprendizaje que va más allá de una simple repetición de movimientos, sin pasar por la reflexión e, incluso, por la aportación. Una forma para incluirlos sería crear materiales didácticos y actividades que conduzcan al estudiante a esa reflexión y concientización no solo en el desarrollo de las habilidades físicas, también en las habilidades de pensamiento.

### **Aportación de esta investigación**

La investigación demostró que los aspectos abordados son muy complejos y no existe información o estudios sobre ninguno. Por lo tanto el presente trabajo es un

primer paso en el estudio de la danza clásica desde la teoría de Vygotsky. También es primero en relacionar los estudios recientes sobre la ZDP con el desarrollo del estereotipo dinámico de movimiento, ordenando los elementos para su mejor comprensión. Dicha organización facilita para los docentes su aplicación en la planeación del proceso de aprendizaje y la supervisión de la construcción del conocimiento por parte de alumno.

En la presente investigación se presentaron los resultados que evidenciaron las diferentes etapas que existen en el desarrollo cognitivo de los estudiantes y consecuentemente en la ZDP.

Demostraron que el *corpus* teórico de la danza clásica por su carácter sistemático facilita la construcción del sistema de conceptos, así como el uso deliberado y creativo del conocimiento, lo cual implica el desarrollo de una estructura cognitiva superior.

Por otra parte, la división entre las capas de la ZDP permite la exploración de los niveles de conocimiento y revela la posibilidad para la inspección del mismo por parte del docente. La concepción de la ZDP como una compleja formación estructurada en etapas facilita el descubrimiento de los vacíos en la construcción del saber y una planeación del proceso enseñanza- aprendizaje más precisa.

El papel del docente es fundamental en el proceso de aprendizaje de la danza clásica, puesto que es el maestro quien establece y fomenta la expansión de la Zona de Desarrollo Próximo basándose en el conocimiento (producto de la actividad cognitiva), su propia experiencia sensorial-motora y la intuición.

Se recomienda que los maestros de danza clásica exploren el Nivel de Desarrollo Actual no solo a partir de las habilidades y destrezas técnicas, también averigüen la comprensión y el manejo de los conceptos de la danza clásica, puesto que su entendimiento tiene una relación directa con la calidad en la práctica. Así como, constituye la base para el uso consciente, deliberado y creativo de lo aprendido.

## Bibliografía:

- Acevedo, A. (2011). “*El Ballet una disciplina con cerebro*”. Periódico El Robledista. No. 39. Instituto Jorge Robledo. Colombia. Págs. 10-11. Recuperado el 6 de Abril de 2014 de <http://www.elijr.com/elroblealista/ballet.pdf>
- Alfonso, S. (2014). “La creación de educación superior en danza: prolegómenos para una discusión.” Revista Interdanza. Núm. 5, Enero 2014. Coordinación Nacional de Danza. Recuperado el 3 de Junio de 2014 de [http://issuu.com/interdanza/docs/revista\\_interdanza\\_n\\_\\_m\\_5/23](http://issuu.com/interdanza/docs/revista_interdanza_n__m_5/23)
- Alfonso, S., García, C., Ramos, G. (2012). “Libro blanco de los programas de educación superior en artes en México (danza y teatro)”. México. CAESA. Recuperado el 10 de Septiembre de 2015 de <http://www.caesa-artes.org/docs/Libro-Blanco-Danza-Teatro-en-Mexico.pdf>
- Alonso, A., Simón, P. (2005). “*Diálogos con la danza. Alicia Alonso*”. Revista El Círculo de la Danza 1(1). Pág. 12. Recuperado el 17 de Noviembre de 2015 de [https://eciencia.urjc.es/bitstream/handle/10115/7928/CDV1N1\\_p\\_10-15.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://eciencia.urjc.es/bitstream/handle/10115/7928/CDV1N1_p_10-15.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Arbeláez, H. (2012). “*Leer y escribir bien: la tarea*”. Periódico “La patria. com”. Recuperado el 31 de mayo de 2015 de <http://www.lapatria.com/por-la-u/leer-y-escribir-bien-la-tarea-11584>
- Bezuglaya Г.А. (2005). “*Unidad de la música y de la coreografía: el rol de medios expresivos musicales en el aprendizaje del significado imaginativo del léxico de la danza clásica*”. Materiales y artículos de 1ra conferencia nacional científico-práctica “Educación coreográfica en el límite del siglo XXI, experiencia, problemas, perspectivas del desarrollo”. Tambov. Rusia. P.107-111. (traducción propia)
- BUAP. (2007). “Modelo Universitario Minerva. Documento de integración”. México. BUAP. Pág. 92. Recuperado el 12 de octubre de 2015 de [http://acreditacion.cs.buap.mx/acreditacion\\_ICC/Documentos/Documentos%20Buap/MUM%20Documento%20de%20Integracion.pdf](http://acreditacion.cs.buap.mx/acreditacion_ICC/Documentos/Documentos%20Buap/MUM%20Documento%20de%20Integracion.pdf)

- BUAP. (2008). Proyecto de actualización del Programa Educativo de la Licenciatura en Danza en el marco del Modelo Universitario Minerva. BUAP. Escuela de Artes.
- BUAP. (s/f). "Escuela de Artes. Danza". Sitio oficial de la Escuela de Danza de la BUAP. Recuperado el 14 de marzo de 2015 de <http://www.artes.buap.mx/yb/oferta-academica/danza/>
- BUAP. (s/f). "Misión". Sitio oficial de la BUAP. México. Recuperado el 4 de Mayo de 2015 de <http://www.buap.mx/>
- Coll, C. (1997). "¿Qué es el constructivismo?" Argentina. Ed. Magisterio del Rio de la plata.
- Delors, J. (1996). "*La educación encierra un tesoro*", México: UNESCO. Recuperado en Febrero de 2014 de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Díaz Barriga, F., Hernández, G. (2006). "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista". 2ª ed. Ed. Mc Graw Hill Interamericana.
- Gobierno de la República. (2013). "*Ley General de Educación*". México. Recuperado en Octubre de 2015 de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)
- Gobierno de la República. [2012]. "*Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*". México. Recuperado en Febrero de 2014 <http://pnd.gob.mx/>
- Gobierno del Estado Puebla. (2012). "*Ley de Educación del Estado de Puebla*". México. Recuperado en Febrero de 2014 de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Puebla/wo96685.pdf>
- González, F. (2008). "*Psicología y arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro*". Revista Tesis Psicológica. núm. 3, noviembre, Fundación Universitaria Los Libertadores. Colombia. pp. 140-159. Recuperado el 31 de Diciembre de 2013 de <http://www.redalyc.org/pdf/1390/139012667013.pdf>
- Gutiérrez, A., Montes de Oca, R. (2004). "*La importancia de la lectura y su problemática en el contexto universitario: El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*

(México)”. Revista Iberoamericana de Educación Recuperado el 12 de octubre de 2014 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF>

Hernández, G. (2006). “*Los constructivismos en la psicología de la educación*” en Miradas constructivistas en psicología de la educación. México. Ed. Paidós. P. 29.

Hernández, G. (2009). “*Los constructivismos y sus implicaciones para la educación*”. Revista Perfiles educativos. Vol. XXX, núm. 122, pp. 38-77. Recuperado en Noviembre de 2013 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211181003>

Kalugin, Y. (2009). “Fundamentos del algoritmo cuasilineal en el aprendizaje”. Revista Noticiero de la Universidad Estatal del Sur de Ural. No. 38. P. 66- 70. Recuperado el 22 de Abril de 2014 en <http://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-kvazilineynogo-algoritma-usvoeniya> (traducción propia)

Kalugin, Y., Dubynina, T. (2014). “Acerca de las capas de la zona de desarrollo próximo”. Revista Privolzsky boletín científico. No. 3 (31). Parte 1. Marzo 2014. Recuperado en Octubre de 2014 de [http://icnp.ru/sites/default/files/PNV/PNV\\_31\\_CH1.pdf](http://icnp.ru/sites/default/files/PNV/PNV_31_CH1.pdf) (traducción propia)

Kravtsova, E. (2012). “La psicología anti-clásica de L. Vygotsky”. Revista psicológica nacional. No. 1(7). Recuperado el 9 de junio de 2014 de <http://cyberleninka.ru/article/n/neklassicheskaya-psihologiya-l-s-vygotskogo> (traducción propia)

Leontiev, A. (1982). “*Artículo- introducción. Sobre la trayectoria de Vygotsky*”. En Vygotsky “Obras escogidas”. Vol. I. Moscú, Ed. Pedagogika. (pp. 36).

Megías, I. (2009). “*Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza.*” Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Recuperado el 6 de Abril de 2014 de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/31869/Megias.pdf?sequence=1>

Miheeva, C. (2007). “*Principios metodológicos para la formación profesional del artista de ballet*”. Revista “Psicología y Pedagogía”. Rusia. Recuperado el 26 de Octubre de 2013 de <http://cyberleninka.ru/article/metodicheskie-printsipy-professionalnoy-podgotovki-artista-baleta/pdf> (traducción propia)

- Mora, A. (2010). *“El cuerpo en la danza desde la antropología. Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal.”* Tesis de doctorado. Universidad Nacional de la Plata. Argentina. Recuperado el 15 de Marzo de 2014 de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/27179/Documento\\_completo.pdf?sequence=3](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/27179/Documento_completo.pdf?sequence=3)
- Opera Nacional de Paris. (s.f.). *“Louis XIV, padre fundador de la historia”*. Recuperado el 17 de febrero de 2014 de <http://www.operadeparis.fr/les-artistes/l-ecole-de-danse/presentation/l-histoire>
- Pozo, J. (2011). *“Nuevas Formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje”* en Las concepciones de profesores y alumnos: Barcelona, Graó. P. 30.
- Pribylov, G. (1999). *“Manual metodológico de la danza clásica para los docentes-coreógrafos de niveles principiantes e intermedios”*. Moscú. Ed. Galeria. (traducción propia)
- Purtova, T., Belikova, A., Kvetnaya, O. (2003). *“Enseñe a los niños a bailar”*. Ed. Vlado. Moscú. Rusia. (Traducción propia).
- SEP. (2013). *“Enfoque centrado en el aprendizaje”*. Sitio oficial de la Secretaría de Educación Pública. México. Recuperado el 24 de octubre de 2015 de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios/enfoque\\_centrado\\_aprendizaje](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_aprendizaje)
- Sobkin, V., Mazanova, V. (2013) *“Experiencia de comentarios para una reseña teatral de Vygotsky L.S.”*. Revista nacional psicológica, №1 (13) /2014. pp. 35–46. Recuperado el 10 de Septiembre de 2015) de: [http://npsyj.ru/pdf/npj-no13-2014/npj\\_no13\\_2014\\_37-48.pdf](http://npsyj.ru/pdf/npj-no13-2014/npj_no13_2014_37-48.pdf) (traducción propia)
- Sorokoumova, E. (2009). *“Funciones del maestro en la enseñanza innovadora”*. Revista Pedagogía y psicología. Boletín de la Universidad Estatal de Moscú de M.A. Sholohov. Recuperado el 26 de mayo de 2014 de <http://cyberleninka.ru/article/n/funksii-uchitelya-v-innovatsionnom-obuchenii> (traducción propia)

- Spinoza, B. (2006). "Ética". En Lev Vygotsky "Psicología del arte". España. Ed. Paidós. s/p.
- Tünnermann, C. (2002). "Tendencias de la educación superior contemporánea y el rol de las universidades públicas". Conferencia magistral. Universidad Autónoma de Santo Domingo. Rep. Dominicana: Santo Domingo. Recuperado Enero 2014 de <http://www.robertoreyna.com/articulos/TENDENCIAS%20EN%20EDUCACION%20SUPERIOR.%20CARLOS%20TUNNERMANN.pdf>
- UNESCO. (1995). "Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior". Ed: Talleres de la UNESCO. Francia. Pág.2. Recuperado en Febrero de 2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>
- UNESCO. (1998). "Declaración sobre la educación superior en América Latina y el Caribe". Conferencia mundial sobre la educación superior la educación superior en el siglo XXI. Visión y acción". Tomo I. Informe. Pág. 47. Recuperado el 14 de Marzo de 2015 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- UNESCO. (2010). "Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. La Agenda de Seúl. Objetivos para el desarrollo de la Educación Artística." Recuperado el 6 de Abril de 2014 de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/arts-education/world-conferences/2010-seoul/outcomes/>
- UNESCO. (2013). "Textos fundamentales de la Convención de 2005 sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales." Ed. MH DESIGN, Francia. Recuperado en Febrero de 2014 de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/diversity-of-cultural-expressions/the-convention/basic-texts/>
- Vygotsky, L. (2008). "Psicología educativa". Rusia. Moscú. Ed. ACT Astrel Hranitel. (Traducción propia)
- Vygotsky, L. (2012). "Pensamiento y lenguaje". México. Ed. Quinto Sol. 14ª reemp.
- Vygotsky, L. (1982). "Pensamiento y lenguaje". Obras escogidas. Vol. 2. Moscú. Ed. Pedagogika. pp.252. (Traducción propia)

- Vygotsky, L. (1983). "*Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores*". Obras escogidas. Vol. 3. Moscú. Ed. Pedagogika. pp.145. (Traducción propia)
- Vygotsky, L. (1984). "*Problemas de la edad*". Obras escogidas. Vol. 4. Moscú. Ed. Pedagogika. pp.261, 264. (Traducción propia)
- Zabalza M. (2009). "*El clima de la clase*" en La enseñanza universitaria. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones. p. 124.
- Ziva, V. (2009). "*Sistema de evaluación de calidad en las instituciones educativas de la cultura y las artes*". Diario académico del Instituto de la educación para los adultos de la Academia de la educación de Rusia. Recuperado el 3 de Junio de 2014 de <http://cyberleninka.ru/article/n/sistema-otsenki-kachestva-obrazovaniya-v-uchebnyh-zavedeniyah-kultury-i-iskusstv> (Traducción propia).

# ANEXOS

## ANEXO A

### LISTADO DE LICENCIATURAS EN DANZA DE LA REPÚBLICA MEXICANA

No.	Nombre del Programa Educativo	Año de implementación	Institución	Tipo de institución	Entidad
1.	Licenciatura en docencia de la danza folklórica mexicana	2009	Centro de las Artes, Escuela de Danza "Georges Berard" Instituto Cultural de Aguascalientes	pública	Aguascalientes
2.	Licenciatura en danza clásica (interprete)	2009	Centro de las Artes, Escuela de Danza "Georges Berard" Instituto Cultural de Aguascalientes	pública	Aguascalientes
3.	Licenciatura en danza contemporánea (interprete)	2009	Centro de las Artes, Escuela de Danza "Georges Berard" Instituto Cultural de Aguascalientes	pública	Aguascalientes
4.	Licenciatura en Danza	2006	Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California	pública	Baja California
5.	Licenciatura en Danza	2005	Escuela de Danza Gloria Campobello A. C.	privada	Baja California
6.	Licenciatura en Danza	2003	Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua	pública	Chihuahua
7.	Licenciatura en danza escénica	2006	Universidad de Colima	pública	Colima
8.	Licenciatura en danza clásica	2006	Academia de la Danza Mexicana	pública	Distrito Federal
9.	Licenciatura en danza contemporánea	2006	Academia de la Danza Mexicana	pública	Distrito Federal
10.	Licenciatura en danza popular mexicana	2006	Academia de la Danza Mexicana	pública	Distrito Federal
11.	Licenciatura en coreografía	1994	Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea	pública	Distrito Federal
12.	Licenciatura en danza clásica (línea de trabajo de docencia)	2006, enmienda 2008	Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea	pública	Distrito Federal
13.	Licenciatura en danza clásica (plan especial para varones. Línea de trabajo de bailarín)	2006, enmienda 2008	Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea	pública	Distrito Federal

14.	Licenciatura en danza clásica (plan especial para varones. Línea de trabajo de docencia)	2006, enmienda 2008	Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea	pública	Distrito Federal
15.	Licenciatura en danza contemporánea	2006	Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea	pública	Distrito Federal
16.	Licenciatura en danza folklórica	2006	Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea	pública	Distrito Federal
17.	Licenciatura en educación dancística con orientación en danza contemporánea	2006	Escuela Nacional de Danza "Nellie y Gloria Campobello"	pública	Distrito Federal
18.	Licenciatura en educación dancística con orientación en danza española	2006	Escuela Nacional de Danza "Nellie y Gloria Campobello"	pública	Distrito Federal
19.	Licenciatura en educación dancística con orientación en danza folklórica	2006	Escuela Nacional de Danza "Nellie y Gloria Campobello"	pública	Distrito Federal
20.	Licenciatura en danza folklórica	1998	Escuela de Bellas Artes de Toluca	No específica	Estado de México
21.	Licenciatura en danza	No específica	Instituto Universitario Simón Bolívar, S.C.	privada	Guerrero
22.	Licenciatura en Danza	2002	Instituto de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	pública	Hidalgo
23.	La licenciatura en artes escénicas para la expresión dancística	2008	Universidad de Guadalajara	privada	Jalisco
24.	Licenciatura en danza	2007	Instituto Superior de Artes Escena	privada	Jalisco
25.	Licenciatura en danza	1996, enmienda 1999	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	pública	Michoacán
26.	No indica	2009	Escuela Superior de Danza de Morelos, S.C.	privada	Morelos
27.	Licenciatura en danza	2011	Centro Morelense de las Artes del Estado de	privada	Morelos

			Morelos		
28.	Licenciatura en danza regional mexicana	1996	Escuela de Danza Mexicana Profr. Jaime Buentello Bazán	pública	Nayarit
29.	Licenciatura en danza folklórica mexicana	No indica	Instituto Macuilxóchitl	privada	Nayarit
30.	Licenciatura en danza regional mexicana	No indica	Escuela Especial de Bellas Artes Profra. Carmen Fonseca Rodríguez	privada	Nayarit
31.	Licenciatura en danza regional mexicana	1997	Escuela Especial Folklórica Tepic A.C.	privada	Nayarit
32.	Licenciatura en Danza Contemporánea	2000	Universidad Autónoma de Nuevo León Facultad de Artes Escénicas	pública	Nuevo León
33.	Licenciatura en Danza Clásica	2006	Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey Conaculta/INBA	pública	Nuevo León
34.	Licenciatura en Danza Clásica, plan especial para varones	2000	Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey Conaculta/INBA	pública	Nuevo León
35.	Licenciatura en enseñanza de la danza con especialidad en clásico	1994	Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey Conaculta/INBA	pública	Nuevo León
36.	Licenciatura en danza contemporánea	2006	Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey Conaculta/INBA	pública	Nuevo León
37.	Licenciatura en danza folklórica	2006	Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey Conaculta/INBA	pública	Nuevo León
38.	Licenciatura en danza folklórica mexicana	1999	C'Ácatl, Escuela Superior de Danza Folklórica Mexicana	privada	Puebla
39.	Licenciatura en Danza	2009	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	pública	Puebla
40.	Licenciatura en Etnocoreología	2005	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	pública	Puebla
41.	Licenciatura en Danza	No indica	Universidad de Las Américas	privada	Puebla
42.	Licenciatura en danza contemporánea	1991	Colegio Nacional de Danza Contemporánea		Querétaro
43.	Licenciatura en artes escénicas	2009	Universidad Autónoma de Querétaro	pública	Querétaro

44.	Licenciatura en danza contemporánea	2011	Escuela Estatal de Danza de San Luis Potosí	pública	San Luis Potosí
45.	Licenciatura en Danza Contemporánea	2004	Escuela Profesional de Danza de Mazatlán y Delfos	privada	Sinaloa
46.	Licenciatura en danza contemporánea	2008	Escuela Superior de Danza de Sinaloa	pública	Sinaloa
47.	Licenciatura en artes escénicas. Opción Danza	1997	Universidad de Sonora	pública	Sonora
48.	Licenciatura en danza clásica	2007	Centro de Estudios e Investigación de las Bellas Artes del Instituto Estatal de Cultura de Tabasco	pública	Tabasco
49.	Licenciatura en Danza	No indica	Escuela de Danza Gloria Campobello, A. C.	No indica	Tijuana B.C.
50.	Licenciatura en danza contemporánea	2007	Universidad Veracruzana	pública	Veracruz
51.	Licenciatura en danza folklórica mexicana	2004	Instituto Superior de Educación Artística Calmécac	privada	Zacatecas

## ANEXO B

### LICENCIATURAS QUE INCLUYEN LA DANZA CLÁSICA EN SU PLAN DE ESTUDIOS

	Nombre del Programa Educativo	Año de implementación	Institución	Tipo de institución	Entidad
1.	Licenciatura en docencia de la danza folklórica mexicana	2009	Centro de las Artes, Escuela de Danza "Georges Berard" Instituto Cultural de Aguascalientes	pública	Aguascalientes
2.	Licenciatura en danza clásica (interprete)	2009	Centro de las Artes, Escuela de Danza "Georges Berard" Instituto Cultural de Aguascalientes	pública	Aguascalientes
3.	Licenciatura en danza contemporánea (interprete)	2009	Centro de las Artes, Escuela de Danza "Georges Berard" Instituto Cultural de Aguascalientes	pública	Aguascalientes
4.	Licenciatura en Danza	2006	Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California	pública	Baja California
5.	Licenciatura en Danza	2005	Escuela de Danza Gloria Campobello A. C.	privada	Baja California
6.	Licenciatura en Danza	203	Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua	pública	Chihuahua
7.	Licenciatura en danza escénica	2006	Universidad de Colima	pública	Colima
8.	Licenciatura en danza clásica	2006	Academia de la Danza Mexicana	pública	Distrito Federal
9.	Licenciatura en danza contemporánea	2006	Academia de la Danza Mexicana	pública	Distrito Federal
10.	Licenciatura en danza clásica (línea de trabajo de docencia)	2006, enmienda 2008	Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea	pública	Distrito Federal
11.	Licenciatura en danza clásica (plan especial para varones. Línea de trabajo de bailarín)	2006, enmienda 2008	Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea	pública	Distrito Federal
12.	Licenciatura en danza clásica (plan especial para varones. Línea de trabajo de docencia)	2006, enmienda 2008	Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea	pública	Distrito Federal
13.	Licenciatura en danza contemporánea	2006	Escuela Nacional de Danza Clásica y	pública	Distrito Federal

			Contemporánea		
14.	Licenciatura en coreografía	1994	Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea	Pública	Distrito federal
15.	Licenciatura en educación dancística con orientación en danza española	2006	Escuela Nacional de Danza "Nellie y Gloria Campobello"	pública	Distrito Federal
16.	Licenciatura en educación dancística con orientación en danza folklórica	2006	Escuela Nacional de Danza "Nellie y Gloria Campobello"	pública	Distrito Federal
17.	Licenciatura en Danza	2002	Instituto de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	pública	Hidalgo
18.	La licenciatura en artes escénicas para la expresión dancística	2008	Universidad de Guadalajara	privada	Jalisco
19.	Licenciatura en danza	2007	Instituto Superior de Artes Escena	privada	Jalisco
20.	No indica	2009	Escuela Superior de Danza Morelos	privada	Morelos
21.	Licenciatura en danza contemporánea	No indica	Universidad Autónoma de Nuevo León	pública	Nuevo León
22.	Licenciatura en Danza Clásica	2006	Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey Conaculta/INBA	pública	Nuevo León
23.	Licenciatura en Danza Clásica, plan especial para varones	2000	Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey Conaculta/INBA	pública	Nuevo León
24.	Licenciatura en enseñanza de la danza con especialidad en clásico	1994	Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey Conaculta/INBA	pública	Nuevo León
25.	Licenciatura en danza contemporánea	2006	Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey Conaculta/INBA	pública	Nuevo León
26.	Licenciatura en danza folklórica	2006	Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey Conaculta/INBA	pública	Nuevo León
27.	Licenciatura en artes escénicas	2009	Universidad Autónoma de Queretaro	pública	Queretaro
28.	Licenciatura en Danza	2009	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	pública	Puebla
29.	Licenciatura en Danza	No indica	Universidad de Las Américas	privada	Puebla
30.	Licenciatura en artes escénicas. Opción Danza	1997	Universidad de Sonora	pública	Sonora
31.	Licenciatura en danza	2007	Centro de Estudios e	pública	Tabasco

	clásica		Investigación de las Bellas Artes del Instituto Estatal de Cultura de Tabasco		
32.	Licenciatura en Danza	No indica	Escuela de Danza Gloria Campobello, A. C.	No indica	Tijuana B.C.
33.	Licenciatura en danza contemporánea	2007	Universidad Veracruzana	pública	Veracruz

## ANEXO C

### LICENCIATURAS QUE NO INCLUYEN LA DANZA CLÁSICA EN EL PLAN DE ESTUDIOS

1.	Nombre del Programa Educativo	Año de implementación	Institución	Tipo de institución	Entidad
2.	Licenciatura en danza popular mexicana	2006	Academia de la Danza Mexicana	pública	Distrito Federal
3.	Licenciatura en danza folklórica	2006	Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea	pública	Distrito Federal
4.	Licenciatura en danza regional mexicana	1996	Escuela de Danza Mexicana Profr. Jaime Buentello Bazán	pública	Nayarit
5.	Licenciatura en danza folklórica mexicana	No indica	Instituto Macuilxóchitl	privada	Nayarit
6.	Licenciatura en danza regional mexicana	No indica	Escuela Especial de Bellas Artes Profra. Carmen Fonseca Rodríguez	privada	Nayarit
7.	Licenciatura en danza regional mexicana	1997	Escuela Especial Folklórica Tepic A.C.	privada	Nayarit
8.	Licenciatura en danza folklórica mexicana	1999	C'Ácatl, Escuela Superior de Danza Folklórica Mexicana	privada	Puebla
9.	Licenciatura en Etnocoreología	2005	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	pública	Puebla

**ANEXO D**

**LICENCIATURAS DE LAS CUALES NO SE OBTUVO EL PLAN DE ESTUDIOS**

	Nombre del Programa Educativo	Año de implementación	Institución	Tipo de institución	Entidad
1.	Licenciatura en danza folklórica	1998	Escuela de Bellas Artes de Toluca	No específica	Estado de México
2.	Licenciatura en danza	No específica	Instituto Universitario Simón Bolívar, S.C.	privada	Guerrero
3.	Licenciatura en danza	1996, enmienda 1999	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	pública	Michoacán
4.	Licenciatura en danza	2011	Centro Morelense de las Artes del Estado de Morelos	privada	Morelos
5.	Licenciatura en danza contemporánea	1991	Colegio Nacional de Danza Contemporánea		Querétaro
6.	Licenciatura en danza contemporánea	2011	Escuela Estatal de Danza de San Luis Potosí	pública	San Luis Potosí
7.	Licenciatura en Danza Contemporánea	2004	Escuela Profesional de Danza de Mazatlán y Delfos	privada	Sinaloa
8.	Licenciatura en danza contemporánea	2008	Escuela Superior de Danza de Sinaloa	pública	Sinaloa
9.	Licenciatura en danza folklórica mexicana	2004	Instituto Superior de Educación Artística Calmécac	privada	Zacatecas

## ANEXO E

### TABLA DE VARIABLES

Variables y Definiciones	Dimensiones	Indicadores	Ítems
PERFIL DEL ESTUDIANTE	Datos generales (edad, sexo, etc.) Estudios previos de la danza clásica Motivos para estudiar la Licenciatura en Danza de la BUAP	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Datos generales</li> <li>2. Estudios previos en danza clásica</li> <li>3. Opinión sobre la danza clásica</li> <li>4. Familia y amistades</li> <li>5. Motivos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Edad</li> <li>2. Sexo: femenino, masculino</li> <li>3. Fecha de ingreso a la licenciatura</li> <li>4. Promedio obtenido en la licenciatura</li> <li>5. Estudios previos de la danza clásica y su duración</li> <li>6. Opinión sobre la danza clásica antes de ingresar a la licenciatura y opinión actual</li> <li>7. Entorno familiar y de amistades respecto a la danza</li> <li>8. Motivos para estudiar danza</li> <li>9. Motivos para estudiar en esta licenciatura</li> </ol>
LO INTERPSICOLÓGICO Una función psicológica que aparece inicialmente en el plano social, entre las personas, “como categoría interpsicológica” y posteriormente se transforma en “la categoría intrapsicológica” (Vygotsky, 1983: 145).	Entorno familiar, Entorno institucional	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Relación alumno-familia</li> <li>7. Relación alumno-maestro</li> <li>8. Relación alumno-institución</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Apoyo y motivación en la familia</li> <li>11. Conocimiento de la familia entorno a la danza</li> <li>12. Relación alumno- maestro</li> <li>13. Opinión sobre el profesionalismo de los maestros de la danza clásica</li> <li>14. Opinión sobre las clases de la danza clásica</li> <li>15. Acciones del profesor que ayudan al aprendizaje</li> <li>16. Opinión sobre la licenciatura</li> <li>17. Expectativas sobre su formación profesional</li> </ol>
LO INTRAPSICOLÓGICO Una categoría psicológica que “como cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, primero entre las personas	Motivación, interés, y autorregulación de aprendizajes	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Importancia de la danza clásica</li> <li>10. Interés por aprender la danza clásica,</li> <li>11. Motivación por aprender la danza</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>18. Opinión sobre la importancia de la danza clásica en la licenciatura</li> <li>19. Interés por aprender la danza clásica</li> <li>20. Interés por aprender la danza clásica</li> <li>21. Interés por aprender la danza clásica</li> <li>22. Motivación por aprender la danza clásica</li> <li>23. Motivación por aprender la danza clásica</li> </ol>

como categoría interpsicológica, después en el interior del niño como categoría intrapsicológica” (Vygotsky, 1983:145).		clásica 12. Autorregulación de aprendizajes de la danza clásica	24. Motivación por aprender la danza clásica 25. Autorregulación de aprendizajes de la danza clásica 26. Autorregulación de aprendizajes de la danza clásica 27. Autorregulación de aprendizajes de la danza clásica
ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO (ZDP) “Un área de los procesos inmaduros que se encuentran en proceso de maduración” (Vygotsky, 1999: 346). Se trata del “área de las funciones intelectuales en maduración que en el periodo cercano de desarrollo deben traer los frutos y por lo tanto trasladarse al Nivel de Desarrollo Actual” (Vygotsky, 1983: 264).	Zona de Desarrollo Variante ZDV (Kalugin, 2009)	13. Diferenciación del objeto(Kalugin, 2009) <i>“Establecer semejanzas y/o diferencias, es tomar consciencia de su propio proceso mental” (Vygotsky, 2012: 109)</i>	28. Consciencia sobre el proceso mental
	Zona de Aprendizaje Activo (ZAA) (Kalugin, 2009)	14. Reconocimiento del objeto de aprendizaje (Kalugin, 2009) <i>“Conciencia a través de conceptos científicos” (Vygotsky, 2012: 113)</i>	29. Construcción de la base de los conceptos científicos a partir del reconocimiento de nombres (términos) de los pasos 30. Construcción de la base de los conceptos científicos a partir de la escritura del nombre (término) 31. Reconocimiento del significado de un término
	Zona de Independencia Reproductiva (ZIR) “Creada en el proceso del trabajo reproductivo realizado de forma individual, permite a los conocimientos y habilidades potenciales convertirse en reales” (Kalugin, Dubynina, 2014)	15. Reproducción y operación según el modelo (Kalugin, 2009)	32. Descripción del procedimiento de un paso 33. Reconocer y operar con el patrón del procedimiento
	Zona de Independencia Creativa (ZIC) (Kalugin, 2009) “Los conceptos forman parte de un sistema” (Pensamiento y	16. Estadio de la asociación (Kalugin, 2009) 17. Traspaso (Kalugin, 2009)	34. Relación y asociación entre los contenidos de la asignatura 35. Relación del contenido con otras áreas de conocimiento 36. Relación del contenido con la vida cotidiana

	lenguaje, pág. 113) “Aplicación consciente y deliberada de conceptos científicos” (Vygotsky, 2012: 122)	18. Revisión del conocimiento (Kalugin, 2009)	37. Reconocer el paso a partir de un texto escrito 38. Relación entre categorías
		19. Creación y operación con las imágenes (Kalugin, 2009)	39. Crear un ejercicio

## ANEXO F

### Cuestionario

Estimado(a) estudiante:

Reciba un cordial saludo y le invito a responder el presente cuestionario. Sus respuestas, confidenciales y anónimas, tienen como objetivo recoger la información para una investigación que realizo en la Maestría en Educación Superior de la BUAP y se trata del proceso de aprendizaje de la danza clásica. Responder el presente cuestionario no tomará más de 5-10 min de su tiempo. Agradezco su tiempo y colaboración.

*Por favor, marque con una X su respuesta, **donde se le requiera.***

1. Edad.....años
2. Sexo: ( ) Femenino; ( ) Masculino
3. Fecha de ingreso a la Licenciatura en Danza (indicar el año) .....
4. Promedio obtenido en la licenciatura:.....
  
5. ¿Ha estudiado la danza clásica antes de entrar a esta licenciatura?  
( ) Si. ( ) No
- ¿Cuántos años? \_\_\_\_ años
6. ¿Qué conocimientos, creencias y/u opinión tenía sobre la danza clásica antes de ingresar a la Licenciatura en Danza?

Y ahora ¿qué piensa?

7. ¿Tiene familiares o amigos(as) que estudian o se dedican a la danza?  
( ) Si. Especifique quién y qué tipo de danza ( ) No

8. ¿Por qué decidió estudiar danza?

9. ¿Por qué decidió estudiar en esta Licenciatura en Danza?  
( ) Por su prestigio  
( ) Por recomendación de mis familiares  
( ) Por recomendación de mis amigos  
( ) Por recomendación de un egresado(a) de esta Licenciatura  
( ) Me queda cerca de mi casa  
( ) Porque fue mi única opción
10. ¿Sus padres o familiares cercanos le motivan a asistir a clases?  
( ) Siempre. ¿Por qué? ( ) Algunas veces. ¿Por qué? ( ) Nunca. ¿Por qué?

11. ¿Sus familiares conocen las exigencias y la disciplina requeridas en la actividad dancística?

- Si, conocen completamente       Posiblemente sí, conocen       No estoy seguro(a) que conocen       Posiblemente no conocen       No, desconocen por completo

12. ¿Cómo calificaría su relación con los profesores de “Técnica clásica”?

- Excelente       Muy buena       Regular       Mala       Muy mala  
Especifique por qué

13. Los profesores que imparten las clases de danza clásica en esta licenciatura son competentes y profesionales

- Definitivamente si       Probablemente si       No estoy seguro(a)       Probablemente no       Definitivamente no

14. Las asignaturas “Técnica clásica” que ha cursado hasta el momento corresponden a sus necesidades y exigencias personales y profesionales

- Definitivamente si       Probablemente si       No estoy seguro(a)       Probablemente no       Definitivamente no

¿Por qué?

15. ¿Qué acciones del maestro le ayudan a mejorar el aprendizaje de la danza clásica?

Ordene por importancia (1, 2, 3, 4 y así sucesivamente).

- que explique  
 que muestre  
 que proporcione información (imágenes, textos, videos)  
 que me pregunte  
 que me corrija verbalmente  
 que me corrija, manipulando físicamente mi cuerpo  
 que estimule que yo lo haga

16. El desarrollo de esta Licenciatura en danza posee un excelente nivel académico (intelectual, reflexivo y crítico) propio de una licenciatura

- Definitivamente sí       Probablemente sí       No estoy seguro(a)       Probablemente no       Definitivamente no

¿Cómo se puede mejorar?

17. ¿Piensa que al término de los estudios usted logrará ser un especialista competente en su área?

- Definitivamente sí       Probablemente sí       No estoy seguro(a)       Probablemente no       Definitivamente no

¿Por qué?

18. ¿Es importante para usted estudiar la danza clásica en esta licenciatura?
- |  |   |  |   |   |
|--|---|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Es muy importante | <input type="checkbox"/> Es bastante importante | <input type="checkbox"/> No estoy seguro(a) que sea importante | <input type="checkbox"/> Tiene poca importancia | <input type="checkbox"/> No tiene ninguna importancia |
|--|---|--|---|---|

¿Por qué?

19. Mi interés por aprender la danza clásica ha aumentado con los años.
- |  |                                     |  |                                     |   |
|--|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo | <input type="checkbox"/> De acuerdo | <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo, ni en desacuerdo | <input type="checkbox"/> Desacuerdo | <input type="checkbox"/> Totalmente en desacuerdo |
|--|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
20. Me esfuerzo por aprender bien la danza clásica
- |  |                                     |  |                                     |   |
|--|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo | <input type="checkbox"/> De acuerdo | <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo, ni en desacuerdo | <input type="checkbox"/> Desacuerdo | <input type="checkbox"/> Totalmente en desacuerdo |
|--|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
21. Voy con buena disposición a clases de danza clásica porque me gusta
- |  |                                     |  |                                     |   |
|--|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo | <input type="checkbox"/> De acuerdo | <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo, ni en desacuerdo | <input type="checkbox"/> Desacuerdo | <input type="checkbox"/> Totalmente en desacuerdo |
|--|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
22. Siento emoción por venir a la universidad a aprender la danza clásica
- |  |                                     |  |                                     |   |
|--|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo | <input type="checkbox"/> De acuerdo | <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo, ni en desacuerdo | <input type="checkbox"/> Desacuerdo | <input type="checkbox"/> Totalmente en desacuerdo |
|--|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
23. Disfruto cuando realizo las actividades de danza clásica asignadas en clase
- |  |                                     |  |                                     |   |
|--|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo | <input type="checkbox"/> De acuerdo | <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo, ni en desacuerdo | <input type="checkbox"/> Desacuerdo | <input type="checkbox"/> Totalmente en desacuerdo |
|--|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
24. Disfruto estar en las clases de danza clásica
- |  |                                     |  |                                     |   |
|--|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo | <input type="checkbox"/> De acuerdo | <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo, ni en desacuerdo | <input type="checkbox"/> Desacuerdo | <input type="checkbox"/> Totalmente en desacuerdo |
|--|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
25. Realizo las actividades asignadas en clase sin ayuda
- |  |                                     |  |                                     |   |
|--|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo | <input type="checkbox"/> De acuerdo | <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo, ni en desacuerdo | <input type="checkbox"/> Desacuerdo | <input type="checkbox"/> Totalmente en desacuerdo |
|--|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
26. Me gustan las actividades académicas que implican retos
- |  |                                     |  |                                     |   |
|--|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo | <input type="checkbox"/> De acuerdo | <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo, ni en desacuerdo | <input type="checkbox"/> Desacuerdo | <input type="checkbox"/> Totalmente en desacuerdo |
|--|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
27. Dedico varias horas de mi tiempo libre para aprender más y conseguir un mejor aprendizaje de la danza clásica
- |  |                                     |  |                                     |   |
|--|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo | <input type="checkbox"/> De acuerdo | <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo, ni en desacuerdo | <input type="checkbox"/> Desacuerdo | <input type="checkbox"/> Totalmente en desacuerdo |
|--|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
28. ¿Cuándo aprende nuevos elementos de la danza clásica qué hace inicialmente?
- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Busco diferencias entre lo nuevo y lo que ya conozco | <input type="checkbox"/> Busco semejanzas con elementos que ya conozco |
|---|--|
29. ¿Cuándo aprende nuevos elementos de la danza clásica memoriza los nombres de estos o solo el procedimiento?
- |   |  |   |   |  |
|---|--|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> El procedimiento y el nombre | <input type="checkbox"/> Solo el procedimiento | <input type="checkbox"/> Solo el nombre | <input type="checkbox"/> Ni uno ni otro | <input type="checkbox"/> Otro. Especifique |
|---|--|---|---|--|
30. ¿Sabe escribir correctamente los nombres de los pasos de la danza clásica?
- |                             |                             |                                  |
|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Si | <input type="checkbox"/> No | <input type="checkbox"/> Algunos |
|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------------|
31. ¿Conoce el significado de *Demi-plié*?
- |  |                             |
|--|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> Si. Escríbalo | <input type="checkbox"/> No |
|--|-----------------------------|

32. Describe el procedimiento de *Demi-plié* en cualquier posición.

33. ¿Puede componer una secuencia de “Demi-plié” parecida a la que realizó en sus clases de danza clásica? Escríbala aquí. Trate de especificar los tiempos musicales y los movimientos de brazos

34. ¿Considera que *Demi-plié* se relaciona con otros elementos de la danza clásica?  
( ) Si. ( ) No  
¿Cómo? Escriba un ejemplo de relación aquí

35. ¿Considera que otras áreas de conocimiento utilizan las habilidades que desarrolla *Demi-plié*?  
( ) Si. ( ) No  
¿Cuáles y cómo? Escriba un ejemplo aquí

36. ¿Saber hacer *Demi-plié* te sirve en tu vida cotidiana?  
( ) Si. ( ) No  
¿Cómo? Anótelo aquí

37. Lea la siguiente descripción:

Posición inicial: 5ª de los pies.

- En el *uno* y *dos* y: incrementando la rotación de la parte superior, dirigiendo las rodillas hacia las puntas de los pies, que están colocadas en el piso, lentamente flexionar las rodillas, alcanzando la máxima flexión del tobillo, fijando por completo los talones en el piso. Cuerpo erguido y alargado.
- En el *tres* y *cuatro*: las piernas, asegurando la rotación y la fuerza muscular, se estiran lentamente a la posición inicial, el cuerpo incrementa alargamiento.<sup>1</sup>

¿Reconoce este paso? Escriba su nombre aquí.....

Dibuje este paso

38. ¿Los pasos mencionados abajo pueden realizarse con Demi-plié? Marque con una X los que sí pueden.

- 1er arabesque
- Attitude croisé
- Battement developpe
- Pas glissade
- Pas assemblé
- Releve lent
- Temps levé sauté

39. Por favor, crea y escriba un pequeño ejercicio de ballet que incluya Demi-plié.

Nombre (título) de ejercicio.....

Descripción de ejercicio:

¿Algún comentario que desee realizar?\_\_\_\_\_

¡GRACIAS! ☺

---

<sup>1</sup> Basarova, N., Mey, V.(1983). "ABC de la danza clásica". Rusia. Ed. Arte. Pág. 24. (traducción propia)