

**CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS
DOCENTES DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y LA FORMACIÓN ARTÍSTICA
Y SU RELACIÓN CON LOS MODELOS PEDAGÓGICOS DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA TÉCNICA DE BALLET CLÁSICO INCOLBALLET**

**STELLA MÉNDEZ HERRERA
MARÍA ELENA MOLINA BOLAÑOS**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES
SANTIAGO DE CALI
2018**

**CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS
DOCENTES DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y LA FORMACIÓN ARTÍSTICA
Y SU RELACIÓN CON LOS MODELOS PEDAGÓGICOS DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA TÉCNICA DE BALLET CLÁSICO INCOLBALLET**

**STELLA MÉNDEZ HERRERA
MARÍA ELENA MOLINA BOLAÑOS**

**Monografía para optar al título de licenciadas en Educación Básica con
énfasis en Ciencias Sociales**

**Director
MARIO DIEGO ROMERO VERGARA**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES
SANTIAGO DE CALI
2018**

CONTENIDO

	pág.
RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	9
1. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	12
2. OBJETIVOS	13
2.1. OBJETIVO GENERAL	13
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
3. JUSTIFICACIÓN	14
4. MARCO CONTEXTUAL	17
4.1. CONTEXTO HISTÓRICO	17
4.2. EL QUEHACER DE LA IE INCOLBALLE	18
4.3. CONTEXTUALIZACIÓN ESPACIAL	19
4.3.1. Sede central	19
4.3.2. Sede Cañas Gordas	19
4.4. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN	20
4.4.1. Estudiantes	20
4.4.2. Docentes	23

	pág.
5. REFERENTES TEÓRICOS	25
5.1. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	25
5.2. MODELOS PEDAGÓGICOS	33
5.2.1. Modelo pedagógico tradicional	37
5.2.2. Modelo pedagógico constructivista	39
5.2.3. Modelo histórico-cultural	44
5.3. EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN DANZA CLÁSICA Y CONTEMPORÁNEA	48
5.3.1. Educación artística	48
5.3.2. Danza clásica y contemporánea	52
5.3.2.1. Escuelas de ballet	52
5.3.3. La enseñanza de la técnica de la danza clásica y contemporánea	56
6. METODOLOGÍA	59
6.1. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	59
6.1.1. Tipo de Estudio	59
6.1.2. Método	59
6.1.3. Técnicas de recolección de información	60
6.2. POBLACIÓN	61
7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	62
7.1. CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y ARTÍSTICA EN INCOLBallet SEDE PRINCIPAL	62

	pág.
7.1.1. Análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes del componente académico	63
7.1.2. Análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes del componente artístico	68
7.2. RELACIÓN ENTRE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y MODELOS PEDAGOGICOS	74
8. CONCLUSIONES	79
9. RECOMENDACIONES	82
BIBLIOGRAFÍA	83
ANEXOS	87

LISTA DE CUADROS

	pág.
Cuadro 1. Número de estudiantes matriculados, por grado, programa y género en la sede principal	21
Cuadro 2. Número de estudiantes matriculados, por estrato socioeconómico en la sede principal	22
Cuadro 3. Número de estudiantes matriculados, por rangos de edades en la sede principal	22
Cuadro 4. Número docentes Municipio Cali y Gobernación del Valle nombrados en la sede principal	23
Cuadro 5. Número de docentes por áreas y componentes en la sede Principal	24
Cuadro 6. Estilos pedagógicos docente IE Incolballet	74

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Formato 1. Identificación estilos pedagógicos	87
Anexo B. Formato 2. Observación de clase	88
Anexo C. Formato 3. Entrevistas a docentes académicos	89
Anexo D. Formato 4. Entrevistas a docentes artísticos	90
Anexo E. Tabulación entrevistas. Docentes componente académico	91
Anexo F. Tabulación entrevistas. Docentes componente artístico	94

RESUMEN

La presente monografía consta de tres partes fundamentales. En un primero parte, se señalan algunas definiciones importantes de los conceptos de *pedagogía* y *práctica pedagógica*. Posteriormente, se realiza una panorámica de los principales modelos pedagógicos, sus características y un primer acercamiento a la concepción de la educación artística. También se aborda algunas aproximaciones a las prácticas pedagógicas de la formación académica, la enseñanza de la danza clásica que llevan a cabo los docentes en la Institución Educativa Técnica de Ballet Clásico Incolballet de la ciudad de Santiago de Cali. Por último, se recoge las consideraciones globales que se concluyen de la indagación y se proponen algunas ideas a tener en cuenta para reducir la distancia entre la teoría y la praxis pedagógica en dicho contexto de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Educación, modelos pedagógicos, pedagogía, práctica pedagógica, formación académica, enseñanza artística.

INTRODUCCIÓN

La educación de los individuos más jóvenes de la sociedad ha sido siempre un asunto determinante en función de la preservación de las tradiciones y saberes de cada cultura, así como de mantener un orden social establecido dentro de una comunidad, sea o no apropiado, equitativo y/o beneficioso para todos. No en vano, entonces, toda forma de tiranía ha utilizado tal realidad para tratar de legitimarse en el poder, pues tanto como la educación puede abrir las ventanas de la mente a la luz del conocimiento, puede mantenerla bajo un manto de penumbra del que difícilmente logra salir como no llegue un visionario a iluminar la oscuridad. Uno de estos “iluminados” es Juan Amós Commenio, el precursor de la pedagogía. Nació en 1592 y murió en 1670.

Comenio fue profesor y director en las ciudades de Přerov y Fulnek, en Moravia. En 1638 fue invitado a Suecia para participar en las reformas educativas. Ahí, trabajó hasta 1648. Posteriormente, vivió en Polonia, Hungría y Holanda. Así logró consolidarse como el *Padre de las naciones* y hacia el año de 1657 publicó la obra con la que muchos estudiosos le recuerdan: la Gran didáctica o Didáctica magna. En esta obra se propone por primera vez, un modelo pedagógico. Allí aparece de forma detallada lo que él consideraba la forma ideal de educar, contribuyendo enormemente, a nociones contemporáneas tales como: currículo (qué enseñar), didáctica (cuándo enseñar), el concepto ideal de maestro (cómo), la importancia de la escuela, entre otras. Aquí, nacen algunas de las reflexiones más significativas sobre los términos y dinámicas que rodean todo quehacer educativo.

Con el paso del tiempo dichas nociones se han enriquecido y han dado lugar a otros conceptos que intentan dar cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, tal desarrollo conceptual conlleva necesariamente a debates, actualizaciones y/o bifurcaciones entre modelos o líneas de pensamiento. La

presente monografía tiene como tela de fondo uno de los debates que surgen en el ámbito de la enseñanza y tiene que ver con las posibles contradicciones entre la teoría y la praxis pedagógica.

Por lo anterior, se hace necesario señalar las diferencias y matices entre los conceptos de modelos pedagógicos y práctica pedagógica, para ahondar en esta última e identificar, analizar cuáles son las praxis que realmente se llevan a cabo en el contexto de la formación académica y la enseñanza de la danza clásica y contemporánea.

El presente trabajo de investigación indaga sobre las posibles discordancias existentes entre el modelo pedagógico de la Institución Educativa Técnica de Ballet Clásico Incolballet y el propio quehacer práctico de dicho modelo. Por ello, el objetivo central del trabajo recae en identificar las prácticas pedagógicas que los docentes de formación académica y de estudios artísticos realizan, caracterizar dichas prácticas y determinar la relación existente entre la praxis pedagógica de los docentes y los modelos pedagógicos propuestos por la Institución Incolballet.

Esta monografía consta de tres partes importantes a saber, la primera parte pasa revista por algunas de las consideraciones y definiciones del concepto de *práctica pedagógica*, deteniéndose en esta como aquella que se acerca los fenómenos reales de interacción entre docente-alumno para explicar y comprender como se desarrollan estas dinámicas en el aula de clase a través de las prácticas pedagógicas efectuadas. Posteriormente, se hace una panorámica de los principales *modelos pedagógicos*, sus características y un primer acercamiento a la *educación artística*.

La segunda, aborda algunas aproximaciones a las prácticas pedagógicas de la formación académica, la enseñanza de la danza clásica y los métodos y procesos

educativos que llevan a cabo los docentes de la sede principal en la Institución Educativa Técnica de Danza Clásica Incolballet de la ciudad de Cali.

La tercera y última parte, señala y recoge algunas consideraciones macro que se concluyen de la indagación, y esboza algunas ideas que pueden tenerse en cuenta para disminuir la brecha entre la teoría y la praxis pedagógica en dicho contexto de enseñanza.

1. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Esta monografía se centra en la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que los docentes de estudios artísticos y estudios generales ejercen y su relación con los modelos pedagógicos planteados en el Proyecto Educativo Institucional de la IE de Ballet Clásico Incolballet?

Con esta investigación se busca a través de un trabajo de campo cualitativo etnográfico identificar las prácticas pedagógicas que los docentes de la sede principal de esta institución ejercen tanto en el campo académico, como en el artístico y evidenciar el tipo de modelo pedagógico implementado y el diálogo dialéctico existente entre este y las mismas prácticas.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Identificar las prácticas pedagógicas que los docentes de Estudios Artísticos y Estudios Generales ejecutan en la Institución Educativa Técnica de Ballet Clásico Incolballet.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes.
- Identificar los estilos pedagógicos desarrollados por los docentes.
- Determinar la relación existente entre las prácticas pedagógicas de los docentes de estudios artísticos y estudios generales, y los modelos pedagógicos propuestos por Incolballet.
- Comprender las interacciones que se desarrollan en el aula de clase entre docentes y estudiantes a través de las prácticas pedagógicas implementadas.

3. JUSTIFICACIÓN

*“El maestro tiene que aprender a ser maestro y
el alumno tiene que aprender a ser alumno”*
(Basil Bernstein).

De acuerdo con el concepto desarrollado por la profesora e investigadora Olga Lucía Zuluaga¹, la práctica pedagógica es el escenario donde el maestro hace uso de todos aquellos elementos propios de su personalidad académica y personal. Desde lo académico sobresale lo relacionado con su saber disciplinar y didáctico al igual que lo pedagógico a la hora de reflexionar sobre las fortalezas y debilidades de su quehacer en el aula. Desde lo personal el docente hace uso de elementos como el discurso, las relaciones intra e interpersonales, dado que si no cuenta con estos seguramente no obtendrá aquellos resultados que pretende alcanzar en su quehacer pedagógico.

Se puede señalar entonces, la investigación sobre prácticas pedagógicas es pertinente para la sociedad puesto que estas son consideradas como la autonomía profesional que se aborda de una manera crítica, reflexiva y certera que promueve un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo en los estudiantes, para que estos a su vez adquieran una posición innovadora, crítica y activa dentro de la comunidad en la que se encuentra insertos.

Es así que, para abordar el tema de las prácticas pedagógicas, es necesario partir de la premisa de que la educación es el pilar de la sociedad y es en este espacio

¹ ZULUAGA, Olga Lucía. Pedagogía e Historia: La historicidad de la pedagogía. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, 1987.

donde se da la formación de aquellos sujetos que intervienen en ella y la transforman.

La educación es un proceso que involucra diversos actores entre los cuales encontramos al maestro como uno de los principales ejes articuladores que asume un papel determinante en el rumbo de la educación de una nación, puesto que, de su quehacer, de su compromiso, su vocación y formación depende el logro de los objetivos trazados a nivel educativo y pedagógico.

Ahora bien, la sociedad actual requiere para su transformación de sujetos críticos, reflexivos, autónomos y propositivos, capaces de comprender su contexto sociocultural e intervenir en él, para lo cual es primordial contar con maestros éticos, respetuosos de la diversidad cultural, creencias y valores de los estudiantes.

Así mismo, la sociedad demanda docentes competentes, con destrezas, actitudes acordes al ejercicio pedagógico, pero sobre todo comprometidos con su labor, características que se van adquiriendo durante el proceso formativo, el cual implica la adquisición de experiencias en los diferentes escenarios pedagógicos, donde se pone en juego la teoría y la práctica.

De este modo, resulta significativo para la profesión docente observar e identificar las prácticas pedagógicas, porque en ellas se evidencia el quehacer mismo que articula todas las acciones educativas del maestro y de allí depende el tipo de relación que se construye en el aula de clase entre el educador y los educandos, la cual, a su vez, a través de la tensión o armonía que se pueda generar, contribuirá o no al alcance de un aprendizaje asertivo.

Por último, para la disciplina pedagógica el ejercicio reflexivo de las prácticas, contribuye a su razón de ser, dado que es en estas donde realmente se aterrizan sus premisas y pasa de ser sólo una teoría y se vuelve tangible, orientándose el

¿qué se enseña?, ¿para qué se enseña?, ¿cómo se enseña?, ¿cuándo se enseña?, ¿con qué se enseña?, ¿cómo se evalúa lo que se enseña? y ¿cómo los estudiantes construyen el conocimiento partiendo de una prácticas pedagógicas dadas por el maestro?

De esta manera, a través de la identificación de las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes de sede principal de la Institución Educativa Técnica de Ballet Clásico Incolballet, es posible evidenciar el tipo de modelo pedagógico implementado y el diálogo dialéctico existente entre este y las mismas.

4. MARCO CONTEXTUAL

4.1. CONTEXTO HISTÓRICO

La Institución Educativa Técnica de Ballet Clásico INCOLBALLET es una escuela de formación artística y académica de carácter oficial que se encuentra adscrita a la Secretaría de Educación Municipal de Cali.

Esta institución educativa ofrece programas de educación artística formal en básica primaria, secundaria y media técnica, en las modalidades de Ballet Clásico, Danza Nacional Contemporánea y Promotores Culturales. En su modalidad de educación técnica, prepara para el desempeño laboral profesional en danza, por lo que enfatiza su formación en el ejercicio escénico y técnico de alta calidad. Es una propuesta de formación popular que convoca actualmente alrededor de 430 estudiantes provenientes en un alto porcentaje de los estratos 2 y 3.

La idea de la creación de Incolballet germina de la maestra Gloria Castro Martínez, quien en los años 70'S se desempeñaba como directora de la Escuela Departamental de Danza de Bellas Artes cuya formación era informal. La maestra Gloria como gran visionaria, soñaba con no solo llevar el arte del ballet a poblaciones menos favorecidas de Santiago de Cali sino también, brindar una formación profesional con la que se conseguía que los estudiantes tuvieran en el ballet un proyecto de vida. Dado que dentro de la estructura de la Escuela Departamental eso no era posible, en el año de 1978 autorizada por el Ministerio de Educación Nacional funda bajo la resolución 11050 del 4 de agosto al Instituto Colombiano de Ballet Clásico el cual implementa el bachillerato en Arte en Ballet Clásico.

Es así como surge entonces un proyecto educativo único y de alto impacto social en el país dado que el ballet dejó de enfocarse en las clases sociales altas y le abrió oportunidades a niños de estratos 1, 2 y 3 situando al mismo tiempo a la danza clásica en el terreno de la educación formal.

Es así, como desde el año de 1978 hasta la fecha, se han graduado 39 cohortes de Ballet Clásico y 9 cohortes de Danza Nacional, caracterizándose por ser una institución educativa innovadora y pionera a nivel nacional.

4.2. EL QUEHACER DE LA IE INCOLBALLET

La Institución Educativa Técnica de Ballet Clásico de Incolballet tiene como objeto dirigir un proceso de formación artística centrada en el cultivo y desarrollo de talentos para la danza, que garantice la formación de bailarines para el ejercicio profesional en los campos de la danza clásica, contemporánea y la promoción cultural, se sitúa a la danza clásica y la danza nacional contemporánea como eje y centro de la reflexión y la acción pedagógica.

A partir de este propósito formativo, se construye el modelo de formación, el cual tiene como actores a estudiantes, docentes y padres de familia.

En la formación de Incolballet predomina la formación artística, puesto que esta es el énfasis de la Institución y por tanto suele prevalecer sobre los estudios generales, incluso cuando los estudiantes presentan falencias en la parte académica, por lo cual el arte se protege y privilegia. Igualmente es importante resaltar, que se ha estado trabajando en mecanismos de mejora en cuanto a los estudios generales, algo que al parecer paulatinamente se ha ido mejorando ya que los estudiantes han sido posicionados en las pruebas saber 11 en nivel alto y en el índice sintético de la calidad educativa de la ciudad.

4.3. CONTEXTUALIZACIÓN ESPACIAL

La institución cuenta con dos sedes: la central que está ubicada en el Kilómetro 4 vía Cali-Jamundí, Callejón Pío XII y la sede de Cañas Gordas que tiene su domicilio en la Carrera 102 No 21- 81 en el Caserío Valle del Lili.

4.3.1. Sede central. Se localiza en el corregimiento El Hormiguero (Zona Rural) en un terreno de aproximadamente 53.125 m² en el cual se encuentra en un ámbito paisajístico muy atractivo, pues en él se encuentra una gran variedad de fauna silvestre como la rana verde arbórea, sapo común, iguanas arbóreas, tilapias, ardillas, guatines, zarigüeyas, loros comunes, búhos, pellers, patos silvestres entre otros. Cuenta con una densa vegetación constituida por árboles frutales, gualanday, samanes, guayacanes, etc. También hay gran riqueza hídrica compuesta por un lago artificial que es surtido de agua por dos riachuelos derivados del río Pance.

Además, la infraestructura es importante pues se cuenta con una planta física que consta de siete salas de ballet, ocho salones de clases académicos, una sala de sistemas, un restaurante escolar, un kiosko para las clases de música, una sala de profesores, diez oficinas, una cocina, seis baños, una tienda escolar y fisioterapia. Sin embargo, dadas las limitaciones de aulas académicas y salas de ballet, los estudiantes deben rotar en el transcurso de la jornada escolar por los diferentes espacios.

Aunque el terreno en el que se encuentra ubicada la institución educativa es de gran extensión, la construcción de más aulas y salas no es posible debido a que este es propiedad de Bellas Artes y por tanto, la Secretaria de Educación Municipal de Cali no puede destinar recursos para ampliar la planta física.

4.3.2. Sede Cañas Gordas. Al contrario de la sede principal, la infraestructura de la sede Cañas Gordas es deficiente para prestar el servicio educativo dado que es una

edificación de dos plantas, con aulas de dimensiones reducidas, una oficina para el coordinador académico y tres baterías sanitarias para una población de 8 docentes y 150 estudiantes matriculados en el año lectivo 2018, de los cuales, 102 son de sexo femenino y 48 de sexo masculino.

No cuenta con una zona de recreación por lo que los niños se deben desplazar diariamente hacía el polideportivo del caserío en donde no solo toman su descanso, sino que también, ven las clases artísticas comprendidas en el pensum. Tampoco se cuenta con restaurante escolar, biblioteca, sala de sistemas, sala de profesores, espacio para realizar la atención y/o reuniones con padres de familia.

4.4. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

4.4.1. Estudiantes. La sede principal de la Institución Educativa Técnica de Ballet Clásico Incolballet para el año lectivo 2018, cuenta con una población estudiantil de 297 estudiantes, de los cuales, 70 son de sexo masculino y los 227 restantes, del femenino.

La matrícula está distribuida en tres programas de formación artística; el programa de *Ballet Clásico* que inicia en el grado cuarto de educación básica primaria (I año de Ballet Clásico) y culmina en el grado once de educación media técnica (VIII año de ballet clásico) cuenta con una matrícula de 157 estudiantes (53% de la población estudiantil). El programa de *Danza Nacional Contemporánea* el cual inicia su formación en el grado sexto de educación básica secundaria (I año de Danza Nacional) y concluye en el grado once de educación media técnica (VI año de Danza Nacional) tiene una matrícula de 69 estudiantes (23% de la población estudiantil). Por último, el programa de Promotores Culturales el cual hasta la fecha, inicia en el grado sexto de educación básica secundaria (I año de Promotores Culturales) y su cohorte va en el grado décimo de educación media técnica (V año de Promotores

Culturales) consta de una matrícula de 71 estudiantes (24% de los estudiantes matriculados). (véase Cuadro 1).

Cuadro 1. Número de estudiantes matriculados, por grado, programa y género en la sede principal

Grupos del Grado	Masculino	%	Femenino	%	Total
Grado 4	11	31	25	69	36
I de Ballet Clásico	11	31	25	69	36
Grado 5	5	22	18	78	23
II de Ballet Clásico	5	22	18	78	23
Grado 6	15	27	40	73	55
III de Ballet Clásico	5	22	18	78	23
I de Danza Nacional	6	33	12	67	18
I Promotores Culturales	4	29	10	71	14
Grado 7	16	26	45	74	61
IV de Ballet Clásico	10	37	17	63	27
II de Danza Nacional	1	6	15	94	16
II de Promotores	5	28	13	72	18
Grado 8	10	24	32	76	42
V de Ballet Clásico	3	18	14	82	17
III de Danza Nacional	4	33	8	67	12
III de Promotores	3	23	10	77	13
Grado 9	3	8	34	92	37
VI de Ballet Clásico	2	14	12	86	14
IV de Danza Nacional	1	9	10	91	11
IV Promotores Culturales	4	25	12	75	16
Grado 10	2	9	21	91	23
VII de Ballet Clásico	2	15	11	85	13
V Promotores Culturales	0	0	10	100	10
Grado 11	4	25	12	75	16
VIII de Ballet Clásico	1	25	3	75	4
VI de Danza Nacional	3	25	9	75	12
Total Sede :	70	24	227	76	297

Fuente: Registro Académico Incolballet.

La variopinta comunidad educativa, tiene estudiantes pertenecientes a todos los estratos socioeconómicos, concentrando su población en los estratos 1, 2 y 3 los cuales representan un 81.82% de la matrícula actual. (véase Cuadro 2).

Cuadro 2. Número de estudiantes matriculados, por estrato socioeconómico en la sede principal

ESTRATOS	ESTUDIANTES	%
1	36	12.12
2	112	37.71
3	95	31.99
4	33	11.11
5	12	4.04
6	9	3.03

Fuente: Registro Académico Incolballet.

Las edades que promedian entre los estudiantes matriculados oscilan entre los 8 y los 20 años, concentrándose la mayor población estudiantil en un rango de edades de entre 8 y 12 años. (véase Cuadro 3).

Cuadro 3. Número de estudiantes matriculados, por rangos de edades en la sede principal

RANGOS EDADES	ESTUDIANTES	%
8 A 12 AÑOS	152	51.18
13 A 15 AÑOS	115	38.72
16 A 18 AÑOS	29	9.76
19 A 21 AÑOS	1	0.34

Fuente: Registro Académico Incolballet.

4.4.2. Docentes. La Institución Educativa Técnica de Ballet Clásico Incolballet es un híbrido de la educación en Colombia la cual, se ve regulada por la Gobernación del Valle del Cauca al ser un ente descentralizado del Departamento y por el Municipio de Santiago de Cali, al pertenecer a las 94 Instituciones educativas públicas de la ciudad. Por esta misma particularidad, es que la planta docente de la Institución cuenta con docentes nombrados por la Secretaria de Educación Municipal de Cali y otra planta, nombrada directamente por Incolballet y la Gobernación del Valle del Cauca. A esta última planta de maestros, pertenecen en su gran mayoría, los docentes técnico-artísticos de la institución. (Cuadro 4).

Cuadro 4. Número docentes Municipio Cali y Gobernación del Valle nombrados en la sede principal

PLANTA DOCENTES	Nº. DOCENTES
Gobernación del Valle	7
Municipio de Cali	20

Fuente: Registro Académico Incolballet.

Los 27 docentes de la sede principal de Incolballet están distribuidos en dos componentes, el académico y artístico que, a su vez, los cuales, a su vez, se agrupan en diferentes áreas de conocimiento. (véase Cuadro 5).

De los docentes que pertenecen a la planta del municipio de Santiago de Cali en Incolballet, 14 hacen parte del Estatuto de profesionalización docente en Colombia 1278 de 2002 y los otro 6, al 2277 de 2009. Un 100% de los docentes tienen pregrado en licenciatura, mientras que un 41% de los docentes pertenecientes a la sede principal, han realizado maestrías en diversas disciplinas.

En cuanto a la experiencia de los maestros, la gran mayoría de estos tienen un vasto recorrido en el campo educativo, pues según lo señalado de manera verbal por algunos, llevan en el oficio entre 10 y más años.

Cuadro 5. Número de docentes por áreas y componentes en la sede principal

COMPONENTE ACADÉMICO	
ÁREAS	Nº DOCENTES
Humanidades	4
Matemáticas	2
Ciencias Naturales	2
Tecnología Informática	1
Ciencias Sociales	2
Preparación Física	2
COMPONENTE ARTÍSTICO	
ÁREAS	Nº DOCENTES
Música	4
Técnica Clásica	7
Repertorio	2
Danza Contemporánea	1

Fuente: Registro Académico Incolballet.

5. REFERENTES TEÓRICOS

5.1. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Las prácticas pedagógicas son un espacio de auto-reflexión en donde se generan una serie de dinámicas y relaciones entre estudiantes y docentes que confluyen en el aprendizaje y formación de los educandos. Dichas prácticas, suelen estar inmersas dentro de las diferentes instituciones educativas y, por tanto, se ven reflejadas en todas las acciones que los maestros llevan a cabo, como de experimentación, conceptualización, didáctica e investigación.

Para la investigadora Araceli de Tezanos la idea de práctica pedagógica surge como “una expresión contemporánea para denominar el oficio de enseñar” y agrupa su acción en el estudiante como el sujeto que aprende y deja de centrarse en el oficio de enseñar del maestro enfocándose entonces en la relación del maestro-estudiante que es lo que le da el verdadero sentido al enseñar². Esto puede relacionarse también con lo expuesto por Ávalos, quien argumenta que las prácticas pedagógicas no solo deben poner a disposición de los educandos recursos para el aprendizaje que les ayude a solventar situaciones que surjan tanto fuera como dentro del aula, sino que también, para el docente, es una etapa de aprendizaje y avance puesto que con las experiencias adquiridas en su rol de docente obtiene capacidades para poder seguir enfrentándose a su labor pedagógica³.

Para Zuluaga la noción metodológica que define la práctica pedagógica y le da sentido se basa en cinco aspectos:

² DE TEZANOS, Araceli. El Maestro y su Formación: Tras las huellas y los imaginarios. Bogotá: Magisterio, 2006.

³ ÁVALOS, Beatrice. Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Chile: Ministerio de Educación, 2002.

1. Los modelos pedagógicos teóricos y prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.
2. Los diferentes conceptos que hacen parte de diversos campos de conocimiento los cuales se retoman y aplican en la pedagogía.
3. Los discursos y la manera en cómo estos se generan en las diferentes instituciones educativas.
4. Las dinámicas sociales que propician las prácticas pedagógicas en una institución educativa la cual se dinamiza y asigna funciones a los diferentes actores según su contexto.
5. Las prácticas de enseñanza en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico⁴.

Es importante entonces tener en cuenta que las prácticas pedagógicas no solo deben propiciar en los estudiantes conceptos e información sino que además, deben estar diseñadas de tal manera que permitan a los mismos, transformar dichos conocimientos para poder entonces aplicar, problematizar y transformarle según la realidad o contexto que les rodee, puesto que lo disciplinar y lo pedagógico, deben tener cierta articulación que permita que la teoría se vea integrada con diferentes oscilaciones cognitivas las cuales se suscitan en las prácticas.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) refiere que en escenarios educativos alrededor del mundo las prácticas pedagógicas en la formación inicial de los docentes son primordiales, pues presuponen, un enfrentamiento de saberes y de formación con situaciones diversas que se propician en los espacios educativos.

⁴ ZULUAGA. Op. cit., p. 24.

Dicha dinámica, genera en los docentes no solo una formación intelectual, ética y estética de estos, sino también; diálogo entre individuos, una reflexión sobre la acción pedagógica, conocimientos disciplinares y pedagógicos, una formación pedagógica, práctica y disciplinar, el reconocimiento de los diferentes contextos y el desarrollo de competencias para la profesión educativa⁵.

La guía 34 del MEN dentro del PMI (Plan de Mejoramiento Institucional) ha incluido las prácticas pedagógicas en el proceso de la gestión académica de las instituciones educativas. Aquí se hacen visible 4 aspectos importantes:

- 1. La relación pedagógica:** Interacción entre docente y estudiante la cual se suscita en un escenario educativo generándose con ello, una formación al ser humano. En dicha relación es importante tener en cuenta la relación espacio-tiempo, puesto que está es dinámica. Igualmente, se debe propiciar una comunicación recíproca y asertiva entre educandos y profesores, girando en torno al diálogo y la cooperación, es decir; el lenguaje y la acción compartida son claves en la relación de ayuda regulada, que, por cierto, en consideración a que, en la separación, cuando termina toda relación educativa, se reconoce al otro como ser autónomo e independiente (Morán, 2003, pp. 173 - 174).
- 2. La planeación en el aula.** Es el qué y el cómo enseñar en busca de un aprendizaje efectivo. En esta se planifica y organiza el trabajo del docente ayudando al proceso de evaluación de los estudiantes. Es aquí donde fundamentalmente no solo se definen los temas o contenidos a abordar, sino

⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Guía para el mejoramiento institucional de la educación de la autoevaluación al plan de mejoramiento [en línea]. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2008 [consultado el 12 de febrero de 2018]. Disponible en internet: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-177745.html>.

también la metodología, materiales e incluso, como anteriormente se mencionó el tipo de evaluación que se llevará a cabo.

- 3. El estilo pedagógico.** A grandes rasgos, los estilos pedagógicos son esas relaciones que se suscitan entre docentes y estudiantes, las cuales según Himmel K. (2011) evidencian comportamientos reiterativos que de una u otra forma terminan caracterizando las formas de enseñanza de los diferentes docentes. Estas se pueden determinar en 4 categorías: estilo planificador, investigativo, directivo y tutorial.

Tyler indica que: “Los estilos se refieren a la modalidad como los educadores se apropian de lo que para ellos es la opción, la correcta formación” considerando además como dichos estilos pedagógicos terminan cruzándose en diferentes grados de proporción”⁶.

Shapiro igualmente aduce que “son comportamientos o expresiones constantes que se hacen presentes en el arte de un grupo o una persona”⁷.

En cuanto a Callejas (2005), este menciona que los estilos pedagógicos obedecen al compromiso del educador y termina relacionando sus experiencias educativas personales y sociales con los estudiantes dentro de un contexto específico. Por este motivo entonces es que existen diferentes estilos pedagógicos pues cada persona desde su saber y experiencia construye y expresa de manera diferente el conocimiento. Este pensamiento es respaldado por Pardo (2012) quien señala igualmente, que los estilos pedagógicos son la forma particular en que cada docente representa sus

⁶ TYLER, Ralph. Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1973.

⁷ SHAPIRO, Meyer. The social bases of art. 1936. Social Realism: Art as a Weapon. New York: Edited and introduced by David Shapiro, Frederick Ungar Publishing Co, 1973.

prácticas pedagógicas poniendo en juego, su saber disciplinar, didáctico y pedagógico.⁸

Callejas y Corredor plantean tres estilos pedagógicos: un estilo desde el interés emancipatorio, el otro desde el interés práctico y un tercero desde un interés técnico.

Desde el interés emancipatorio. Este estilo reconoce la doble acción del proceso enseñanza-aprendizaje, permitiendo con esto una relación horizontal en la que tanto estudiantes como docentes pueden aprender desde sus propios conocimientos y experiencias, favoreciendo la autonomía, la creatividad, la crítica y la capacidad argumentativa. Este tipo de aprendizaje se desprende de la construcción social y democrática en las que tanto el razonamiento como el dialogo son sus bases. Aquí, las prácticas pedagógicas no son instruccionales sino de apoyo. Las actividades que comúnmente se llevan a cabo en este estilo son las de lluvias de ideas, tutorías, mesas redondas, asesorías y resolución de problemas los cuales se abordan desde la cotidianidad del estudiante.

Desde el interés práctico. En este estilo su esencia radica en los procesos de interpretación de situaciones y de dar sentido a las mismas para actuar. Aquí, el maestro no trabaja con objetivos predeterminados, sino que en el proceso van construyendo el conocimiento por medio de la crítica. El docente centra su interés en el aprendizaje del estudiante desde de la experiencia más no dentro del producto de este no implicando necesariamente, un aprendizaje significativo. Es por esto entonces que se hace necesario una evaluación puesto que se debe poder evidenciar las experiencias de

⁸ CALLEJAS, María Mercedes y CORREDOR, M. La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. En: Revista Docencia Universitaria. 2002, vol. 3, N° 1, p. 1-22.

aprendizajes alcanzadas y lo que éstas significan para cada participante del proceso. Este estilo, desde la práctica pedagógica se relaciona con la capacidad, el intervenir y el generar un conocimiento a partir de un desacuerdo. Dentro de las actividades más comunes enmarcadas en este estilo se encuentran: resolución, análisis y reflexión de problemas construyendo conceptos y conviniendo ideas con otros.

Desde el interés técnico. Es en este estilo en donde se genera una relación vertical entre estudiantes y docentes pues los saberes son elaborados y parten de un conjunto de verdades absolutas que no se pueden cuestionar pues el aprendizaje es reproducir un saber transmitido y evaluarlo en busca de un resultado más no de un proceso. Aquí, el docente es el que controla desde el saber del estudiante al educando, el ambiente, las reglas y los instrumentos con que se buscan llegar al conocimiento; no hay libre expresión y los educadores, evidencian poco interés en lo que sucede en los grupos. No hay aceptación de conocimientos previos y tampoco, se tienen en cuenta las dificultades individuales de los estudiantes⁹.

4. **La evaluación en el aula.** Según Julián De Zubiría, la evaluación es un elemento del currículo que permite a las instituciones educativas realizar diferentes diagnósticos que ayudan a la toma decisiones frente a un objetivo determinado. Dichas evaluaciones deben responder a un ¿para qué evaluar? ¿Qué evaluar y cuando hacerlo? ¿Cómo y con qué? Y ¿Cómo evaluar la evaluación?¹⁰.

Según McMillan, la evaluación en el aula son todas aquellas actividades o estrategias que usan los docentes para recolectar la información sobre el

⁹ Ibíd., p. 1-22.

¹⁰ DE ZUBIRÍA, Julián. Los Modelos Pedagógicos. Hacia una Pedagogía Dialogante. Bogotá D. C.; Magisterio, 2006.

proceso de aprendizaje de los estudiantes, evaluaciones que, en su gran mayoría, son hechas por los mismos docentes y las que presuponen un reto gigante puesto que los maestros deben poder usar sus evaluaciones de manera acertada dado que muchas de las buenas prácticas en evaluación están en conflicto con los docentes¹¹.

Referente a lo último expuesto, De Zubiría (2006) enfatiza que la evaluación tiene que dar cuenta a la integralidad del ser humano y de las dimensiones valorativas, cognoscitivas y praxiológicas no perdiendo de vista, las diferentes capacidades, el desarrollo y los aprehendizajes del hombre, algo que se dificulta a los maestros pues estos, no han sido formados para ello y por consiguiente no cuentan con las herramientas ni los criterios para evaluar capacidades o dichas dimensiones no generando una evaluación de calidad¹².

Las características que deben presentar la evaluación según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia son:

- Que sea transparente y continua.
- Debe ser formativa, motivadora más que sancionatoria.
- Usa diferentes técnicas de evaluación y realiza la triangulación de información para poder así brindar juicios y valoraciones según los diferentes contextos.
- Y, por último, deben convocar a todas las partes de manera democrática fomentando con ello la autoevaluación¹³.

¹¹ MCMILLAN, James. Classroom assessment: Principles and practice for effective instruction (2 Ed.). Boston: Allyn & Bacon, 2001.

¹² DE ZUBIRÍA, Op. cit., p. 119.

¹³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Evaluación en el aula [en línea]. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2009 [consultado el 12 de febrero de 2018]. Disponible en internet: <https://www.mineducacion.gov.co/html/home/1592/article-237450.html>.

Así pues, según García Ramos la evaluación debe ser una actividad sistemática de identificación con la que se recogen o tratan datos sobre elementos o hechos educativos para primero valorarles y posteriormente, orientar la acción o tomar decisiones¹⁴.

De acuerdo con Rosales existen diferentes 2 tipos de evaluación que, según la finalidad o función atienden diferentes criterios.

- **Evaluación formativa:** Este término fue introducido en el año de 1987 por M. Scriven. La evaluación formativa es la más conveniente para evaluar procesos ya que es continua y va en miras de la búsqueda de estrategias de mejora y de alcanzar los diferentes objetivos trazados en el proceso formativo. Se emplea para comprobar el nivel de aprendizaje de los estudiantes a quienes les ayuda en la identificación de fortalezas y debilidades, es decir; es la que se puede implementar en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje ubicando las deficiencias aun cuando puede trabajarse en ellas.
- **Evaluación sumativa.** En este tipo de evaluación lo que prima son los resultados más no los procesos, proporcionando tanto en estudiantes como en docentes información sobre el nivel de logro en un contenido específico. A menudo, este tipo de evaluación se transforman notas que son un punto de referencia para todos los individuos que hacen parte del proceso educativo. Esta evaluación tiene como función social asegurar que los estudiantes cumplan con las demandas y metas del sistema educativo¹⁵.

¹⁴ GARCÍA, José Manuel. Bases pedagógica de la evaluación. Guía Práctica para Educadores. Madrid: Síntesis, 1989.

¹⁵ ROSALES, María. Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. En: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación (12-14, noviembre: Buenos Aires), 2014.

5.2. MODELOS PEDAGÓGICOS

Para abordar el concepto de Modelos Pedagógicos es necesario en primer lugar puntualizar qué es un Modelo, y este se define como una representación esquemática y simplificada de una parte de la realidad con el objetivo de facilitar su comprensión. Para Aguilera (2000), el modelo hace una representación parcial de la realidad, pues no es posible explicarla en su totalidad, ni incluir todas sus variables, sino que se refiere a la explicación de un fenómeno o proceso específico, visto siempre desde el punto de vista de su autor.¹⁶

Los modelos pedagógicos en palabras de Flórez Ochoa “son categorías descriptivo-explicativas, auxiliares para la estructuración teórica de la pedagogía, pero que sólo adquieren sentido al contextualizarlos históricamente”¹⁷.

De esta definición se infiere que los modelos pedagógicos permiten describir la realidad educativa y agrupar teorías pedagógicas que se ajusten a esta realidad teniendo en cuenta su contexto social, histórico y cultural, de tal manera que permitan entender, interpretar, analizar, orientar y transformar el proceso educativo.

Para Alexander Ortiz:

“El modelo pedagógico reconoce una necesidad histórica y social específica. Dentro de sus componentes se encuentran los contenidos curriculares, el proceso de aprendizaje del estudiante y las características de las prácticas de los docentes. Con los modelos se busca representar la realidad educativa la cual se concreta en el aula de clase. Es un instrumento de investigación de carácter teórico con el que se pretende reproducir el proceso de enseñanza – aprendizaje”¹⁸.

¹⁶ AGUILERA, José. Modelo Querétaro. En: CIIDET, Maestría en Ciencias en enseñanza de las ciencias, 2000.

¹⁷ FLÓREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw Hill, 2005.

¹⁸ ORTIZ, Alexander. Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje. Cómo Elaborar el Modelo Pedagógico de la Institución Educativa. Magdalena, Colombia: Ediciones de la U, 2013.

De esta manera, los modelos pedagógicos son las representaciones de las relaciones que se presentan entre las teorías pedagógicas, es una construcción teórica que pretende dar cuenta de la realidad educativa. Son teorías y acciones que muestran la eficiencia del proceso de enseñanza. Son construcciones mentales que resumen y direccionan la teoría y la práctica pedagógica.

Para Flórez la teoría pedagógica y por supuesto los modelos, deben dar cuenta de los siguientes aspectos de manera interdisciplinar:

1. ¿Qué tipo de ser humano se desea formar? (intenciones educativas claras).
2. ¿Qué metas se desean alcanzar? (finalidades del proceso educativo).
3. ¿Cuál es el conjunto de experiencias y contenidos que nos permitirá formar el tipo de hombre deseado? (contenidos curriculares).
4. ¿En qué momento, con qué medios y bajo qué normas se propiciarán las experiencias formativas? (técnicas y métodos).
5. ¿Cómo se regula la relación maestro – estudiante?¹⁹.

Así pues, es pertinente indicar que, de las teorías pedagógicas, nacen los modelos pedagógicos, por lo cual estos tienen unos fundamentos filosóficos, epistemológicos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos que le dan sentido y coherencia.

¹⁹ FLÓREZ OCHOA. Op. cit., p. 162.

Para Julián De Zubiría, los modelos pedagógicos son un instrumento histórico – antropológico que permiten reconstruir aspectos de la vida humana y aportan a la investigación y reflexión social²⁰.

Los modelos pedagógicos no son estáticos, sino que cambian de acuerdo con el contexto educativo, social y cultural en que se desarrollan. Sus principales actores son el maestro, el estudiante y el saber, y en ellos se establece una relación singular entre estos actores.

Cada docente de Incolballet aplica de manera implícita o explícita elementos de un modelo o varios modelos y esto se puede vislumbrar en los elementos cotidianos que utiliza, tal como lo menciona De Zubiría: el cuaderno de apuntes del estudiante, el tablero, los contenidos, los textos utilizados, son herramientas que hablan mucho del modelo pedagógico y permiten identificar rasgos esenciales del docente²¹.

La finalidad de los modelos pedagógicos es brindar las herramientas necesarias para que el docente oriente su acción educativa y así pueda cumplir con el objetivo de formar al ser humano idealizado que sea capaz de transformar su realidad social y ser el protagonista de su propia historia.

Los modelos pedagógicos han surgido en determinados periodos históricos, sociales y culturales del ser humano. Los investigadores de diferentes disciplinas los distinguen tomando en cuenta ciertos criterios, así por ejemplo los sociólogos los identifican de acuerdo con el tipo de relación que emerge entre el docente y el estudiante (de autoritarismo o no), los filósofos de acuerdo con el tipo de estudiante que se quiere formar, los psicólogos según el concepto de desarrollo de los niños²².

²⁰ DE ZUBIRÍA, Op. cit., p. 8.

²¹ *Ibíd.*, p. 9.

²² FLÓREZ. Op. cit., p. 119.

Julián De Zubiría clasifica los modelos pedagógicos en dos grupos de acuerdo con su esencia:

Heteroestructurantes - Escuela Pasiva (Los modelos tradicionales): El aprendizaje se logra mediante la transmisión de información. El maestro es el centro del proceso educativo y transmisor del conocimiento, el estudiante es meramente un objeto y su papel solo se limita a ser el receptor del conocimiento impartido por el docente al igual que de los códigos culturales de comportamiento. El aprendizaje es memorístico y repetitivo. La relación docente – estudiante es de autoritarismo y rudeza. La escuela tradicional es “rutinaria, mecanicista y concentrada en aprendizajes que no logran modificar el pensamiento de los estudiantes”²³.

Autoestructurantes- Escuela nueva (Los modelos activos): Prima la acción o activismo, la vivencia y la experimentación. La acción directa sobre los objetos es la que permite el conocimiento, se aprende haciendo. El niño ya no es un objeto sino un sujeto activo de la práctica educativa. El centro del proceso educativo es el niño. No se limita solo al aprendizaje sino al desarrollo del niño para que pueda enfrentarse a la vida. Las relaciones docentes – estudiante son de respeto, amabilidad, se le da al niño libertad de pensar y actuar y la escuela propende por hacerle feliz²⁴.

Siguiendo la clasificación de los modelos pedagógicos propuesta por Flórez Ochoa²⁵, a continuación, realizaremos una descripción de los siguientes modelos pedagógicos:

²³ DE ZUBIRÍA, Op. cit., pp. 80 – 123.

²⁴ Ibíd., pp 80 – 123.

²⁵ FLÓREZ. Op. cit., p. 167

5.2.1. Modelo pedagógico tradicional. Para entender el modelo tradicional, es necesario comprender los aspectos sociales de la época en que este surgió. Este modelo trasciende como un medio de recuperación del pensamiento clásico orientado con la filosofía propia de la iglesia católica la cual tenía como fin, transmitir a los estudiantes información de tipo ético formando en ellos un carácter de voluntad, rigor, disciplina y humanista. El idioma utilizado, el latín, pues se buscaba la recuperación de tradiciones que se iban perdiendo gracias a las nuevas ideas renacentistas.

Los estudiantes se consideraban como libros en blanco y se limitaban a memorizar la información que era transmitida por sus mayores. El profesor elegía el contenido y la metodología de cada clase mientras el educando, solo se limitaba a receptar. La relación entre los estudiantes y el maestro era de tipo vertical y su base era sobre la cual, el maestro mostraba un buen ejemplo hacia sus estudiantes, desviándolos de todas las tentaciones propias de la juventud y de todos aquellos malos pensamientos naturales de la época²⁶.

Canfux considera que el docente, exige del estudiante la memorización de información que narra y expone, descifrando con ello que la realidad es algo estática y detenida pues los contenidos se ofrecen como segmentos de la realidad. El estudiante suprime casi que por completo su experiencia y toma como verídico todo lo que el maestro sugiere. Se hace a una idea abstracta de las experiencias de sus maestros como algo verídico y sin contradicción²⁷.

Por otro lado, se consideraba el castigo como medio de disciplina y la relación estudiante-maestro era autoritaria-vertical. El docente se encontraba arriba y primaba sobre el educando. Una de las desventajas que se encontraban en este

²⁶ *Ibíd.*, p. 167 - 168

²⁷ CANFUX, Verónica. Tendencias pedagógicas contemporáneas. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué, 1996.

método de enseñanza, consistía en el temor que infundía el maestro y la baja autoestima que se generaba en el estudiante.

Actualmente se aplican algunas variables propias del método pedagógico tradicional, como la memorización, la resolución de dudas al instante y el acompañamiento del maestro en el proceso de aprendizaje.

Flórez asevera que el método básico del aprendizaje en este modelo es el academista, en donde el docente dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son receptores²⁸. Con lo anterior, Canfux afirma que el profesor generalmente exige del alumno la memorización de la información que narra y expone, y en ocasiones, la disertación es completamente ajena a la experiencia existencial del estudiante. Se mantiene el precepto de que el maestro es el ejemplo de los estudiantes a los cuales, les intenta implantar comportamientos morales y de obediencia²⁹.

Adicionalmente, De Zubiría agrega que en el modelo pedagógico tradicional el aprendizaje es un acto de autoridad en donde el docente, dicta una serie de conocimientos y normas a un estudiante quien se encarga de recibir dicha información. El maestro es un transmisor mientras el estudiante cumple el rol de receptor³⁰.

Flórez asegura que el método y el contenido de este modelo pedagógico tienden a confundirse con el modelo de perfección que encarna el maestro³¹.

²⁸ FLÓREZ. Op. cit., p. 167.

²⁹ CANFUX. Op. cit., p. 11.

³⁰ DE ZUBIRÍA, Julián. Tratado de Pedagogía Conceptual: Los modelos pedagógicos. Santafé de Bogotá: Fundación Merani, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino, 1994.

³¹ FLÓREZ. Op. cit., p. 167.

Coll manifiesta lo problemático que resulta la enseñanza tradicional en el sentido que está hace uso de la memoria a corto plazo, lo que no permite un verdadero aprendizaje significativo en los estudiantes³².

La principal característica de la evaluación en el modelo pedagógico tradicional es que esta, tiende a ser un resultado o un producto y no un proceso. Dado que el aprendizaje es mecánico, suelen hacerse evaluaciones al final de periodos o año lectivos evidenciando de este modo si se produjo algún aprendizaje de tipo memorístico y/o de repetición en los estudiantes o comprobando por medio de pruebas escritas y orales si estos, fueron capaces de analizar, comprender o valorar lo aprendido en las clases. Es la reproducción de conocimientos, codificaciones y síntesis y aquí, el estudiante es el principal responsable de su proceso de aprendizaje.

5.2.2. Modelo pedagógico constructivista. Autores como César Coll³³ y Mario Carretero³⁴ indican que el constructivismo es una construcción del conocimiento que se va generando debido a ciertos factores, como los conocimientos previos e incluso las dinámicas de relación que se pueden llegar a generar con sus pares. Por tanto, el constructivismo “no es un libro de recetas, sino un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza”³⁵ y es justamente ese aspecto el que cobra relevancia, pues es importante partir de la premisa de que el constructivismo más que un modelo a seguir, es un instrumento de análisis y una herramienta para la toma de decisiones frente a las diferentes situaciones educativas que puedan generarse.

³² COLL, César. Psicología y Currículum. Buenos Aires: Paidós, 1994.

³³ *Ibíd.*, pp. 435 - 453.

³⁴ CARRETERO, Mario. Constructivismo y Educación. Madrid: Luis Vives, 1994.

³⁵ COLL. *Op. cit.*, pp. 435 - 453.

Siguiendo esta misma línea, es sustancial aclarar que no resulta preciso hablar del “constructivismo” en singular, pues “bajo la denominación de constructivismo se agrupan diversas tendencias, escuelas psicológicas, modelos pedagógicos, corrientes y prácticas educativas”.³⁶

Según Vasco Uribe, el constructivismo puede observarse, explicarse o entenderse desde varias perspectivas dentro de las cuales se encuentra el “constructivismo epistemológico” que es desde donde cada individuo intenta entender qué es saber, además de conocer y comprender lo científico de aquello que no es³⁷. Dentro de este constructivismo epistemológico podemos encontrar a su vez dos clases de constructivismos: el psicológico y el social.

El constructivismo psicológico: se basa en las teorías psicológicas de Jean Piaget, quien asegura que el conocimiento humano surge en la relación del sujeto con su medio. Los individuos entran en un conflicto cognitivo que les obliga a buscar diferentes explicaciones de todo aquellos que les rodea, obligando entonces a que se realice un reacomodo de los conocimientos previos para de este modo poder asimilar el nuevo conocimiento. Es así que las personas consiguen modificar sus conocimientos previos, logran sobrepasar los obstáculos epistemológicos para ajustar y construir un nuevo conocimiento con base a todo aquello que se ha ido adquiriendo. Todo conocimiento es una construcción activa de estructuras y operaciones mentales internas por parte del sujeto.

El constructivismo social: es aquel que se va construyendo a partir de las relaciones que cada individuo tiene con el entorno social que le rodea. La construcción del conocimiento se forma a partir de las experiencias del individuo

³⁶ ORTÍZ, Alexander. Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje. ¿Cómo elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa? Magdalena: Ediciones de la U, 2013.

³⁷ VASCO, Carlos. Constructivismo en el Aula: ¿Ilusión o realidad? Bogotá, D.C.: Editorial Universidad Javeriana, 1998.

producto de su realidad junto con la realidad de sus pares. Su principal exponente es Lev Vigotsky quien es considerado el precursor del constructivismo social. Lo más importante dentro del constructivismo social de Vigotsky está en creer que el resultado del proceso histórico y social es el individuo.

Flórez Ochoa diferencia cuatro corrientes del constructivismo³⁸:

La primera corriente se enfoca a que el niño alcance su desarrollo intelectual a un nivel superior concordante con sus necesidades y sus condiciones. El maestro propicia un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño el alcance de este nivel. Lo que importan aquí no son tanto los contenidos, sino el proceso para que el estudiante llegue a un nivel de pensamiento y reflexión significativo. Aquí priman realmente las experiencias de los estudiantes pues estas son la base de donde parte su desarrollo.

La segunda corriente, a diferencia de la primera, sí privilegia los contenidos y se basa en los conceptos y estructuras de las ciencias, pues estos permiten que el estudiante desarrolle una capacidad intelectual alta y un pensamiento complejo. Según Julián De Zubiría³⁹, J. Bruner apuesta por este enfoque y en el cual postula que es posible llevar al lenguaje del niño, el lenguaje y enseñanza científica, por tanto, el aprendizaje se enfoca en el descubrimiento y la experimentación. Sin embargo, Ausubel contrarresta esta teoría de corte radical y considera que el niño no aprende por su propio descubrimiento, el cual sino es dirigido, lo puede llevar a interpretaciones erróneas, sino por un *aprendizaje significativo* a través de su experiencia personal, pero esto se dará también con la intervención del docente quien a partir de las experiencias del estudiante y sobre un tema específico, debe generarle interrogantes y dudas de tal manera que el estudiante pueda plantear

³⁸ FLÓREZ. Op. cit., p. 235.

³⁹ DE ZUBIRÍA, Op. cit., p. 149

problemas y soluciones correctas (el maestro es un guía y un facilitador del aprendizaje).

En la tercera corriente el currículo y la enseñanza se enfocan a la formación de habilidades cognitivas, las cuales son consideradas de mayor relevancia que los contenidos.

En la cuarta y última corriente, la base de la enseñanza es la interacción, el debate y la crítica argumentativa de los estudiantes en un marco grupal, por lo cual se logran resultados cognitivos y éticos de manera colectiva⁴⁰.

Características generales del constructivismo⁴¹:

- Los docentes enfocan su enseñanza en que los estudiantes aprendan a pensar, analizar, interpretar y resolver apropiadamente situaciones académicas y de la vida cotidiana. Para Flórez, “los aprendizajes en la perspectiva cognitiva deben ser significativos y requieren la reflexión, comprensión y construcción de sentido”⁴².
- No se prima la enseñanza memorística o mecánica sino el análisis, la comprensión y la interpretación.
- El conocimiento no parte de lo simple a lo complejo sino que se avanza hacia la comprensión de niveles de profundidad, por tanto es un proceso y no solo resultados.
- Los estudiantes no son receptores pasivos de la información, sino que la información que reciben la reinterpretan de acuerdo con su pensamiento interior para entenderla y así construir el conocimiento.

⁴⁰ FLÓREZ. Op. cit., p. 235.

⁴¹ Ibíd., p. 238.

⁴² Ibíd., p. 238.

- Se ensayan y prueban las experiencias e hipótesis planteadas de tal manera que el aprendizaje aparte de ser significativo también sea un aprendizaje confirmado⁴³.

En concordancia con los postulados de De Zubiría, para la elaboración de diseños curriculares enfocados en la perspectiva constructivista son importantes cinco elementos: Propósitos, contenidos, secuencia, estrategias metodológicas y evaluación⁴⁴.

Los propósitos del modelo constructivista no son otros que el estudiante logre la comprensión cognitiva y por tanto el desarrollo intelectual.

En cuanto a los contenidos estos no deben ser solo una lista de temas y habilidades que se le imparten al estudiante, pues se estaría repitiendo el patrón de transmisión de conocimientos propios del modelo tradicional, y los contenidos son los que plasman las intenciones educativas, sino que deben ser pensados y planificados desde los conceptos fundamentales de las ciencias a trabajar, de tal manera que el conocimiento pueda ser construido⁴⁵.

Curricularmente se deben seguir unas secuencias que permitan jerarquizar los contenidos, de esta manera los contenidos más relevantes están primer lugar.

De acuerdo con De Zubiría, en las estrategias metodológicas deben primar las actividades, el uso del taller, el laboratorio, los mapas conceptuales⁴⁶. En la didáctica constructivista los conflictos cognitivos de los estudiantes son importantes

⁴³ Ibíd., p. 238

⁴⁴ DE ZUBIRÍA, Julián. ¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategias. Bogotá DC: Cooperativa Editorial Magisterio, 2013.

⁴⁵ Ibíd., pp. 250 – 252.

⁴⁶ Ibíd., p. 168

y se utiliza el error con el fin de que se manifiesten las preconcepciones que tienen y así se pueda generar el nuevo conocimiento.

Para De Zubiría, es didácticamente esencial que los docentes diagnostiquen las ideas con las que llegan sus estudiantes al aula por medio de preguntas, elaboración de mapas conceptuales y pruebas que permitan detectar las representaciones de los estudiantes, pues esta es una manera en que “se puede alcanzar el desarrollo de los procesos de pensamiento y favorecer una representación científica de la realidad”⁴⁷.

La evaluación en el constructivismo se enfoca en el proceso y las actividades desarrolladas por el estudiante y niveles de desarrollo y pensamiento que ha alcanzado y no en un aprendizaje particular.

La evaluación es subjetiva, cualitativa e integral. Es subjetiva porque se aplica al individuo, pues el proceso alcanzado por un estudiante no es igual al proceso alcanzado por otro. Al ser subjetiva no se puede cuantificar, por lo cual termina siendo de tipo cualitativo y es integral porque se toma el desarrollo del estudiante como un todo.

5.2.3. Modelo histórico-cultural. Este modelo se basa en los postulados del psicólogo soviético Liev Vigotsky, quien planteó que el conocimiento del ser humano tiene una naturaleza histórico – social, por tanto los procesos cognitivos y valorativos están enmarcados por los contextos históricos y culturales en los que viven los sujetos⁴⁸.

Vigotsky afirmaba que la educación no solo influye sobre unos u otros procesos del desarrollo, no solo es mirar la educación a nivel del desarrollo cognoscitivo sino que

⁴⁷ Ibíd., 164.

⁴⁸ Ibíd., 200.

debe incluir el desarrollo de manera integral el cual es influenciado por mediadores culturales (el aprendizaje y el desarrollo interactúan entre sí y se considera el aprendizaje como un factor de desarrollo)⁴⁹.

El desarrollo de la personalidad está mediado por la interacción con los otros y el medio en el que se encuentra inmerso, en el cual el lenguaje es la herramienta principal de interacción. Los efectos de la interacción y comunicación del niño entre sus pares tienen implicaciones en su desarrollo. Destacó la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje⁵⁰.

De estos postulados se desprende que el niño se constituye en ser social a partir de sus experiencias sociales y no se enfrenta a la vida sólo con el componente biológico proporcionado por la naturaleza (el ser humano es más una construcción social que biológica), sino que su forma de comportarse está orientada por la interacción con los adultos quienes le transmiten las creencias, convicciones, conocimientos, valores y normas, es decir que los adultos son los responsables de transmitir y asegurar que el niño se apropie de la cultura, de las construcciones mentales y lingüísticas de la misma. En esta perspectiva, el lenguaje se constituye en un sistema de signos y significados aún desde que el niño está en el vientre de su madre y por supuesto durante todo su proceso de desarrollo mental y social.

El enfoque histórico-social supera la concepción de que el hombre construye su conocimiento de manera individual tal como lo plantea Piaget y establece que el conocimiento se construye con base en la interacción con los otros, tomando no solo lo cognoscitivo sino el desarrollo integral del ser. Para Vigotsky el aprendizaje es una actividad social y no un proceso de realización personal. Julián De Zubiría expresa que de acuerdo a esta teoría “resulta preocupante presentar el

⁴⁹ PATIÑO, Luceli. (2007). Aportes del Enfoque Histórico – Cultural Para la Enseñanza. En: Revista Educación y Educadores. 2007, vol. 10, no. 1. p. 53-60.

⁵⁰ *Ibíd.*, pp. 53 - 60

conocimiento como una construcción individual que se realiza de una manera aislada de un medio, una época y una cultura, como hace el constructivismo”⁵¹.

De acuerdo con Patiño⁵², estos postulados vygotskianos son oportunos al contexto educativo dado que favorecen el proceso de transformación de las prácticas pedagógicas partiendo de los aspectos esenciales de la enseñanza: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿para qué enseñar? y ¿a quién enseñar?, pues así se puede reflexionar sobre las condiciones dadas para la enseñanza y se puede comprender el rol de cada uno de los actores que intervienen en el proceso. Vigotsky le da especial relevancia a las relaciones que estos actores tienen entre sí centradas a nivel de desarrollo y aprendizaje, pues estas repercuten en el diagnóstico de las capacidades intelectuales.

Para Vigotsky es fundamental lo que el individuo logra hacer con la ayuda de otros⁵³, por ello planteó el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” que es la distancia que existe entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial, el primero se refiere a las capacidades reales que tiene el estudiante a nivel individual para resolver un problema y el segundo se refiere a la resolución del problema con la guía de un adulto o la ayuda de pares más capacitados o aventajados.

En esta perspectiva el maestro juega un rol importante como guía y orientador del aprendizaje, y como un *mediador de la cultura*. Debe conocer el contexto socio-cultural de sus estudiantes, crear estrategias metodológicas que permitan que el estudiante alcance un nivel de pensamiento y aprendizaje complejo. Procurar que el estudiante cree significados y analizar cómo pueden los estudiantes, con su ayuda, apropiarse del conocimiento y utilizar ese conocimiento para transformar otras situaciones de aprendizaje⁵⁴.

⁵¹ DE ZUBIRÍA, Los Modelos Pedagógicos. Hacia una Pedagogía Dialogante, Op. cit., p. 183.

⁵² PATIÑO. Op. cit., pp. 53 -60

⁵³ Ibid., pp. 53 - 60

⁵⁴ DE ZUBIRÍA, Op. cit., 57.

De esta manera se interpreta que el maestro debe:

- Conocer y analizar a sus estudiantes.
- Conocer el contexto social y cultural en que se encuentran inmersos sus estudiantes
- Desarrollar en el aula un clima de confianza, afecto, colaboración y seguridad,
- Propiciar el trabajo colaborativo
- Plantear actividades que les permitan a los estudiantes reflexionar y analizar sobre una problemática.
- Propiciar el diálogo, el debate y el análisis colectivo
- Indagar sobre los saberes previos que sus estudiantes tienen
- Generar en los estudiantes curiosidad e interés por el conocimiento
- Potenciar las capacidades que tienen los estudiantes para que alcancen su máximo desarrollo⁵⁵.

El estudiante por su parte tiene un rol protagónico, activo y una gran responsabilidad con su proceso de aprendizaje, aprovechando todas sus capacidades para el desarrollo tanto a nivel individual como grupal⁵⁶. Debe ser un estudiante inquieto por el conocimiento, analítico, crítico y reflexivo que transforme su proceso de aprendizaje en significativo.

La evaluación en este modelo es dinámica y de tipo cualitativo, dado que se evalúa el potencial del estudiante para apropiarse y dominar el aprendizaje. No se enfoca al logro de los estudiantes en las destrezas (producto), sino en el uso cooperativo de

⁵⁵ *Ibíd.*, 229.

⁵⁶ PATIÑO. *Op. cit.*, pp. 53 -60.

los instrumentos. La evaluación va muy ligada con la enseñanza para así detectar la ayuda que requiere del maestro y poder resolver las situaciones por su cuenta⁵⁷.

Para concluir, este modelo indica que la enseñanza se constituye en un proceso participativo, dialogante y cooperativo entre el estudiante y sus pares y entre el estudiante y el docente. Es una construcción histórico-cultural que se desarrolla en un espacio y tiempo específico, condicionada por el contexto, es intencional y con una dinámica integradora de la teoría y la práctica pedagógica. Se genera una práctica analítica y reflexiva que le permitirá al estudiante convertirse en un agente activo, participativo y transformador de las dinámicas sociales, culturales e históricas en la que se desenvuelve.

5.3. EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN DANZA CLÁSICA Y CONTEMPORÁNEA

5.3.1. Educación artística. Para hablar de la educación artística en danza clásica y contemporánea, se hace necesario primero departir sobre la educación artística en general.

La educación artística fue introducida en el mundo occidental en la primera mitad del siglo XIX. El dibujo surge como obligatorio en las escuelas de primaria y secundaria, lo que significó una problemática a la hora de su enseñanza pues obligó a la sociedad del momento a formar docentes cualificados en dicha área. Ya en la segunda mitad del siglo XIX con los problemas de formación de docentes superados, la enseñanza del dibujo se hizo más técnica pues está buscaba la exactitud. Pero no fue hasta la primera mitad del siglo XX que la educación artística toma una fuerza arrolladora y que deja su proyección de oficio para convertirse en una enseñanza. Se descubrió el arte infantil el cual empieza a adquirir un verdadero estilo artístico hasta el punto de que fomenta su creación en el currículo de las

⁵⁷ FLÓREZ. Op. cit.,62.

escuelas y se introduce la enseñanza de las artes plásticas en los mismos. A partir de aquí, el arte adquiere un objetivo de desarrollo personal en el que, el aprendizaje humano a través de este es lo esencial.

Es en esta misma línea entonces que en la actualidad, se encuentran los postulados de los lineamientos curriculares en Educación artística formulados por el Ministerio de Educación Nacional en los que la educación artística constituye un terreno fundamental de la formación integral del individuo y de su relación con el medio que le rodea.

“Las artes son principalmente herramientas de comunicación entre las gentes, como lo son la lectura y la escritura. La pintura, la escultura, los textiles, así como la danza o la poesía, son lenguajes que abren posibilidades alternativas de entendimiento; son maneras de comunicar ideas que enriquecen la calidad de vida, medios para canalizar y transformar expresivamente la agresividad connatural al ser humano. Las artes le dan al hombre la posibilidad de superar los golpes como medio de expresión, de elaborar duelos y superar la violencia”⁵⁸.

Tradicionalmente, en el ámbito de la educación artística se estableció una dicotomía interesante entre el deber ser de la educación artística derivada, como se explicaba anteriormente, de dinámicas históricas y sociales. Por un lado, se observa la educación artística desde un punto de vista historicista, casi enciclopédico, donde se buscaba que el estudiante fuese un experto conocedor de las distintas épocas del arte universal; y de otro lado, se plantea más bien la enseñanza a través de los objetos artísticos, del acercamiento a estos que posibilitan la experiencia íntima, transformadora del sujeto y el conocimiento de la cultura. A propósito, Imanol Aguirre Arriaga explica:

“El desplazamiento del centro del arte desde la obra maestra hasta el interior del sujeto creador trae aparejada consigo la idea de que la capacidad para la creación está en íntima relación con las facultades innatas del sujeto. Que la calidad de las obras de arte producidas dependa de la impronta del sujeto, empujó a la estética

⁵⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Op. cit., p. 3.

modernista a asociar el buen producto con la genialidad del artista, más que con el trabajo o el aprendizaje.

El encuentro de la visión innatista del artista, con la del niño como ideal antropológico y la de la creatividad como expresión del ser interior configuran el triángulo sobre el que se sustenta un modelo formativo que renuncia al aprendizaje y la relación con la cultura en beneficio de la libre expresión de la natural espontaneidad y creatividad del sujeto”⁵⁹.

En este contexto, la educación y especialmente la educación artística tienen un papel relevante como aquella que posibilita la adquisición de saberes y el desarrollo de habilidades que permitan realizar distintas interpretaciones de la realidad en pro de reconocer sus diferencias y enriquecerse de ellas.

Imanol Aguirre igualmente realiza una reflexión sobre la encrucijada en la que se encuentra la educación artística actualmente, su paso y trayectoria, los problemas que debe encarar, las perspectivas que se presentan hacia el futuro y su implantación en nuestro entorno cultural y educativo⁶⁰.

Uno de los tres primeros aspectos que Aguirre considera a tener en cuenta para el diseño curricular de educación artística, es “la imbricación que este tiene con la realidad cultural y el valor asignado al arte en la comunidad para la que esté planificando”⁶¹, sin embargo; destaca que en la sociedad española de la cual proviene, todavía es necesario argumentar la necesidad y el valor de la educación artística.

Un segundo aspecto que Aguirre considera que incide en las dificultades para materializar un currículo de educación artística, tiene que ver con “el tipo de valoración que se hace de las artes en relación con otros saberes pues

⁵⁹ AGUIRRE, Imanol. (2005). Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión Pragmatista de la experiencia Estética. Navarra: Octaedro – EUB, Universidad Pública de Navarra, 2005.

⁶⁰ *Ibíd.*, p. 16.

⁶¹ *Ibíd.*, p. 214.

generalmente, las artes son concebidas más como una cuestión netamente lúdica y la sociedad actual no concede un valor cognitivo al saber artístico y por ello queda por fuera del sistema social competitivo, productivo, y eficaz que busca modos útiles de desarrollo de racionalidad”.⁶²

Según Aguirre, en la educación artística se pueden distinguir tres modelos formativos: *El modelo logocentrista, el expresionista y el filolingüista*⁶³. De estos tres modelos, el logocentrista y el expresionista son los más cercanos a Incolballet.

Modelo formativo Logocentrista: Se centra en la otorgación de herramientas y conocimientos precisos para la producción de un producto artístico. Aquí no son importante los gustos o intereses del estudiante, sino, el hecho de que este domine los preceptos importantes para el desarrollo de su actividad o disciplina artística.

Las principales estrategias metodológicas presentes en este modelo son:

- Respeto por las normas y los procedimientos.
- La adecuada orientación de parte del maestro.
- El uso de una práctica didáctica sistematizada.
- Predominios de los procesos productivos.

Este modelo es entonces, en la clasificación del arte como un ideal estético al que se llega por medio de una correcta ejecución de dicho ideal.

Modelo formativo expresionista: Este modelo, contrario al anterior, centra la acción formativa en el sujeto el cual, debe poder transmitir las emociones y

⁶² Ibíd., p. 10.

⁶³ AGUIRRE, Imanol. Modelos Formativos en educación artística: imaginando nuevas presencias para las artes en educación. Madrid: Universidad Pública de Navarra, 2006.

sentimientos a través del arte, pues este es la manifestación más legítima del ser interior.

Este modelo no presenta programas definidos y se caracteriza por la escasa formación de los docentes, haciendo con ello que la intervención educativa sea ausente. El estudiante no requiere de normas o valores rectores para la creación, más si de un ambiente propicio que le permita desarrollar plena y libremente sus capacidades innatas.

Teniendo en cuenta lo anterior, la evaluación por tanto no es posible puesto que al partir del precepto de que la creación artística es subjetiva, no resulta fácil objetivar en unas tareas concretas para el enjuiciamiento y/o evaluación⁶⁴.

5.3.2. Danza clásica y contemporánea. El ballet es uno de los artes más antiguos de la historia pero solo fue hasta el año de 1661 que el compositor francés Jean Baptiste Lully fundó “La Real Academia de la Danza”. A partir de 1671, dicha academia fue dirigida por Pierre Beauchamp a quien se le acredita la codificación de las cinco posiciones clásicas de los pies, al igual que el desarrollo de la utilización de los brazos, lo cual fue un punto de partida para tener un patrón de enseñanza del ballet el cual, fue enriqueciéndose cada vez más con el desarrollo y la evolución del arte.

5.3.2.1. Escuelas de ballet. Según el maestro Alvarado⁶⁵, la escuela de ballet no se refiere precisamente a institutos formadores de bailarines sino a la forma, la técnica, la estética entre muchos otros factores de varias generaciones de bailarines que, por lo general, tienden a pertenecer a un mismo país. Para una persona familiarizada con la danza, al ver a un bailarín en un escenario, por la manera en

⁶⁴ Ibíd., pp. 4 – 8.

⁶⁵ ALVARADO, Antonio. La Révolution Pédagogique de la Danse Classique. París: Editorial Letras Libres, París, 2006.

que ejecuta los movimientos y la técnica impresos en ellos puede descifrar a que corriente o escuela pertenece, si a la escuela danesa, italiana, rusa, francesa o cubana. Es así entonces, como las escuelas de ballet se caracterizan en primera instancia por una cultura nacional del país y luego, por su base académica que es igual en todas las partes del mundo.

Escuela francesa. La transmisión de la Escuela Francesa empezó en el año de 1661, cuando el rey Louis XIV crea la Academia Real de la Danza y por medio de su Consejo Directivo, encabezado por reconocido Maestro Pierre Beauchamps. Más tarde, cuando el profesionalismo arriesgaba desviar de su forma académica, surgió la voz de Jean Georges Noverre para reestablecer las bases esenciales de la danza, teniendo en cuenta los progresos adquiridos. Por creer en la única transmisión oral, los franceses no se dedicaron a la redacción del método que se extendió universalmente. La Opera de París, mantuvo los fundamentos pedagógicos a través de la enseñanza del Maestro Gustave Ricaud y sobre todo, de uno de sus estudiantes el Maestro Raymond Franchetti, quien fuera a su vez director de la Danza de Opera de París durante seis años.

La escuela de danza francesa como tal fue ya fundada en 1713 y en la actualidad se le conoce como “La Escuela de Danzas del Teatro Nacional de la Opera”.

Esta escuela se hizo conocida más por la suavidad, elegancia y gracia de los movimientos que por su misma técnica. Pone especial énfasis en los movimientos elegantes y fluidos al igual que, realizan un excelente trabajo de pies y brazos.

Escuela italiana. Enrico Cecchetti de origen italiano, fue bailarín de la Scala de Milano entre 1885 y 1887, pero su carrera, principalmente la hizo en Rusia en donde inicio su labor de maestro de ballet en diversos teatros imperiales. Se instaló en Londres abriendo una Escuela y en 1923, regreso a Italia para poder retirarse del campo de la danza. El Maestro compositor Arturo Toscanini le invitó a enseñar

en el Teatro de la Scala de Milán en donde años después, sufrió un ataque cardíaco y falleció. Fue considerado un gran virtuoso que estableció su propio modo de enseñanza, pero fue su hijo Gracioso Cechetti quien escribió a metodología que está aplicada en parte, en la escuela de Scala de Milán, la cual en la actualidad, y después del periodo de dirección del Ex bailarín de la Opera de París, Eric Camillo, se ha visto influenciada por Vaganova y la escuela francesa.

Esta escuela se caracteriza por su técnica fuerte y brillante que continuamente logran deslumbrar a los espectadores con pasos complicados y giros brillantes.

Escuela rusa. La Escuela Imperial del Ballet fue fundada en 1738 por iniciativa de la Zarina Ana Ivavnova quien deseaba disfrutar del ejemplo de Louis XIV que tenía una fuerte influencia en el mundo del arte. La zarina invitó al francés Jean Baptiste Landet el cual realizó una copia exacta de la Academia Real de Danza. Pero solo fue a manos del francés Marius Petipa, el más grande coreógrafo de la época romántica y quien fuera director de la Compañía de Ballet del Teatro Mariinsky y director de la Escuela Imperial del Ballet que el sueño de Ivavnova tuviera su gran apogeo y se cristalizará al punto que, las más grandes obras del repertorio universal del ballet surgieran en dicha escuela. Este desarrollo se vio estancado después de octubre de 1917, fecha en la que el Zar Nicolás II fuera destituido y posteriormente asesinado después del golpe de Estado Bolchevique. El ballet estuvo prohibido entre 5 y 6 años hasta que un ministro de la Educación, salvador de los palacios imperiales que Stalin quería derrumbar, consiguiera, de manera astuta, rehabilitar el ballet que Lenin había acusado de ser el símbolo de una sociedad decadente. En este momento hace su aparición Agrippina Vaganova ex bailarina de Petipa, quien fue encomendada por Stalin para dirigir la danza en su forma soviética, y en el año de 1934, Vaganova, editó su método y desarrolló un sistema planeado de instrucción que más tarde se hizo conocido en el mundo entero como el sistema “Vaganova”, sistema en el cual está creado el método básico de la escuela rusa y

el cual, tiene una técnica que responde a movimientos más fluidos y naturales, despojados de todo adorno algo muy auténtico del pueblo ruso.

El método de Vaganova enfatiza en la articulación suave y poética de la interpretación rusa con las alargadas líneas y la progresiva técnica italiana, presentando una mayor fortaleza en las puntas y en la dinámica de los giros. Tiene un trabajo muy expresivo de la parte superior del cuerpo con menor atención a la precisión de la parte baja del cuerpo. Este método presenta entre sus características principales, las clases bien pensadas y preparadas que incluyen en el proceso a los estudiantes pues les obliga a analizar cada caso en particular y a discutir con el docente las dificultades, las combinaciones y la plástica de los ejercicios.

Escuela danesa. Esta es descendiente de la Escuela francesa. Esta Escuela, en manos del maestro August Bournonville logró encumbrarse en el mundo del ballet europeo. El maestro Bournonville creó una técnica muy particular del ballet en donde la armonía entre el cuerpo y la música son la base de la misma. Con movimientos fluidos y sin aparente esfuerzo la gracia natural se expresa en desplazamientos vertiginosos y saltos continuos. Es fiel a la elegancia y ligereza de los movimientos de la escuela francesa. Se caracteriza por la agilidad de los pies en los movimientos del allegro y por generar una sensación de sencillez y naturalidad de movimientos.

Escuela cubana. Esta escuela nace con el triunfo de la revolución cubana. Su método se ha ido perfeccionando a través de los años. Presenta una formación estrictamente clásica en donde se estudian características propias de las danzas nacionales, el físico y la coquetería de las mujeres latinas y la masculinidad del hombre cubano. Al igual que las otras escuelas, esta se nutre de todas, pero no llegando a perder en ese proceso las características y estilo que tanto le define.

Presenta una técnica muy fuerte y limpia y al servicio de la escena haciendo avanzar la idea dramática de las diferentes obras. Les distingue las fuerzas en las baterías, y la forma de bailar tiene un acento y velocidad muy propia de los bailarines latinos. Se da vital importancia a los cuerpos de baile, pues estos no son un adorno más en las puestas escenas sino que tienen protagonismo activo⁶⁶.

5.3.3. La enseñanza de la técnica de la danza clásica y contemporánea.

González y Rodríguez⁶⁷ ponen en contexto una situación muy recurrente en la enseñanza de la danza, aquella problemática que deja en evidencia que los docentes de este arte, por lo general tienden a confundir conceptos como método, metodología y didáctica, algo que de un modo u otro puede poner en vilo sus prácticas pedagógicas.

Es importante recalcar que la enseñanza de la danza hoy en día ha adquirido diversas metodologías y didácticas que se han ido enriqueciendo con el paso del tiempo gracias al aporte de maestros, coreógrafos y bailarines implicados en el proceso. No hay una didáctica única para enseñar técnica clásica y menos, una metodología que sea validada. La enseñanza de la técnica clásica requiere dos aspectos vitales que son el entrenar y el educar. En el primer aspecto es en donde se desarrollan aptitudes para la danza, se crean hábitos físicos y mentales del movimiento tecnificado y en el segundo, se estimulan valores propios y se brindan los conocimientos necesarios para el arte de la danza.

González y Rodríguez⁶⁸ proponen entonces los siguientes principios generales para la enseñanza de la técnica clásica:

⁶⁶ *Ibíd.*, p. 32.

⁶⁷ GONZÁLEZ, Miriam y RODRÍGUEZ, José. Técnica de la danza clásica. Nivel elemental. México, Michoacán: Talleres de gráfica, creatividad y diseño S. A. de C. V., 2004.

⁶⁸ *Ibíd.*, p. 15.

Primer principio: Se debe articular la teoría con la danza, teniendo en cuenta la realidad del individuo, los avances científicos, culturales y sociales. La enseñanza de la danza es de carácter práctico, no puede ser estática y el maestro, por ende, debe estar al día en cuanto a transformaciones y nuevos aportes sin descuidar el patrimonio del repertorio tradicional.

Segundo principio: La sistematización. La enseñanza para lograr el alcance de sus objetivos debe estar organizado en tres etapas: Planeación, Instrumentación y Evaluación. La planeación implica el análisis y conocimiento de los planes de estudios y programas de curso, el plan de trabajo, el cronograma y la dosificación de los contenidos. La instrumentación se refiere tres aspectos: el desarrollo del conocimiento, fragmentación del conocimiento nuevo para mejorar su entendimiento y por último establecimiento del paso o concepto del paso estudiado.

Tercer principio: La relación y cooperación entre estudiante-docente, en donde el maestro adquiere un rol de dirigente responsable del objetivo de la clase, planificando y conduciendo mediante su plan de clases y sus saberes de la danza. En cuanto al estudiante, este obtiene un rol participativo en donde logra un conocimiento y significa los contenidos en su cuerpo, entendiendo la clase como una construcción de saberes individuales dentro de un grupo.

Cuarto principio: Graduación y comprensión. La coordinación en los ejercicios o pasos debe darse de manera gradual. Al inicio se estudian movimientos de manera aislada y luego se combina., es decir, partiendo de lo simple a lo complejo.

Quinto principio: Atención individual en la enseñanza grupal. Se debe tener presente que como cada cuerpo es diferente, los avances y desarrollo también lo son. Se deben tener en cuenta las diferencias de cada individuo sin descuidar el grupo, lo que requiere de un entrenamiento especial de parte del docente ya que no debe conducir ninguna clase sin hacer correcciones individuales, al igual que

tampoco se puede estar interrumpiendo constantemente para corregir, es por eso que el maestro debe desarrollar un discurso comprensible, puntual y rápido para dar las correcciones⁶⁹.

Parafraseando a González y Rodríguez, el docente debe fomentar en los estudiantes un sentido artístico de la danza. Educar en danza es enseñar, la conciencia corporal en donde los movimientos se deben sentir en el cuerpo⁷⁰.

⁶⁹ *Ibíd.*, p. 16.

⁷⁰ *Ibíd.*, p. 16.

6. METODOLOGÍA

6.1. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

6.1.1. Tipo de Estudio. Para los autores Hernández, Collado y Baptista describir es indicar todas las características del fenómeno que se estudia, además, argumentan que “...desde el punto de vista científico, describir es medir”⁷¹, algo que se debe tener en cuenta puesto que esto permite entrever la capacidad y disposición del investigador a la hora de evaluar y exponer las características arrojadas por la observación en su objeto de estudio, además de que permite poner de manifiesto los conocimientos teóricos y metodológicos del autor del estudio, ya que evidencia el nivel cognitivo y operativo de conceptos y categorías relacionados con el tema.

Una serie de estudios descriptivos permite ir acumulando una considerable cantidad de conocimientos sobre el mismo tema, por lo que entonces, la investigación que realizamos es de tipo descriptiva, puesto que buscamos identificar las diferentes prácticas pedagógicas que los maestros en estudios generales y artísticos ejecutan en Incolballet, estableciendo criterios para seleccionar la información la cual será sistematizada y finalmente presentada.

6.1.2. Método. Según LeCompte, la investigación cualitativa es “una categoría de diseño de investigación que extrae descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos”⁷². Con base en dicha definición, podemos decir que en nuestro trabajo investigativo, se hizo uso del método cualitativo puesto que

⁷¹ HERNÁNDEZ, Roberto; COLLADO, Carlos y BAPTISTA, Pilar. Metodología de la investigación. México: Editorial McGraw-Hill Interamericana, 1998.

⁷² LECOMPTE, Margaret. Un matrimonio conveniente: Diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. En: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. 1995, vol. 1, no. 1.

involucra la observación de clases tanto artísticas como académicas para su posterior descripción, análisis y contraste entre la educación artística, específicamente la enseñanza de la danza y la educación básica que se imparte en la Institución.

De acuerdo con Losada y López-Feal⁷³, en el método cualitativo existe una forma específica de recogida y tratamiento de datos diferente a la del método cuantitativo, en el cual los datos son medidos y valorados en términos de cantidad, intensidad o frecuencia.

En el método cualitativo la producción del conocimiento científico tiene su fundamento en principios epistemológicos que se preguntan más por el *por qué* de los fenómenos que por el *cómo* y los datos se recogen en un escenario natural, teniendo en cuenta las experiencias y comportamientos humanos, desde las acciones y palabras de las personas y se da una explicación y un significado a esta información.

6.1.3. Técnicas de recolección de información. Las técnicas de recolección utilizadas fueron:

- Observación en el lugar.
- Entrevistas.

Observación en el lugar: Esta fue la técnica primordial de recolección de información, teniendo en cuenta que “observar, con un sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de captar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir

⁷³ LOSADA, José y LÓPEZ-FEAL, Rafael. Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales. Madrid: Editorial Thompson, 2003.

inductivamente la dinámica de la situación”⁷⁴. Entre los tipos de observación que encontramos, está la observación participante y la no participante.

Se llevó a cabo la observación participante, aproximándonos a las clases de los docentes tanto académicos como artísticos con el fin de captar las experiencias y prácticas pedagógicas que se desarrollaban en las aulas y salas de clases.

Entrevista: Es una técnica de investigación en la que un individuo solicita información a otro con el fin de obtener datos sobre un problema determinado. Por ende, la entrevista requiere de al menos dos personas para poder llevarse a cabo y presupone la interacción verbal entre las mismas. El objetivo es conocer la perspectiva y el marco de referencia a partir del cual las personas organizan su entorno y orientan su comportamiento⁷⁵.

Para la recolección de datos, se aplicó la entrevista estructurada en la cual se definen previamente un conjunto de tópicos que deben abordarse con los entrevistados y se debe tratar los mismos temas con todas las personas para garantizar que se recolecte la misma información. Este tipo de entrevista permitió un proceso de recolección más sistemático y un mejor manejo de la información.

6.2. POBLACIÓN

La población con la que se realizó el estudio investigativo y a quienes se les aplicó las técnicas de recolección de datos, fueron 4 docentes del componente académico pertenecientes a las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales y Preparación Física y 4 docentes de los estudios artísticos de las áreas de Técnica Clásica, Repertorio, Danza Contemporánea y Música.

⁷⁴ BONILLA-CASTRO, Elssy y RODRÍGUEZ, Penélope. Más allá del dilema de los métodos. La investigación en la Ciencias Sociales. Bogotá: Ediciones Uniandes, 1997.

⁷⁵ BONILLA CASTRO y RODRÍGUEZ Op. cit., p. 97.

7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

7.1. CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y ARTÍSTICA EN INCOLBALLE- SEDE PRINCIPAL.

En este apartado se exponen los resultados arrojados en el trabajo de campo realizado con el fin de identificar las prácticas pedagógicas de los docentes de la formación artística y académica. Se llevaron a cabo entrevistas y observaciones en el lugar a cuatro docentes académicos pertenecientes a las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales y preparación física y cuatro docentes del componente artístico de las áreas de Danza Contemporánea, Técnica Clásica, Repertorio y música.

Para la identificación de las prácticas pedagógicas, se tuvieron en cuentas los siguientes aspectos:

1. Relación pedagógica.
2. Planeación en el aula.
3. Estilos pedagógicos.
4. Evaluación.

Posteriormente relacionamos el tipo de prácticas identificadas con los modelos pedagógicos contemplados en el Proyecto Educativo Institucional de Incolballet (Constructivista y Socio-Cultural).

7.1.1. Análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes del componente académico. Se realizó la observación a la docente del área de *Lengua Castellana* en la cual se evidenció un rol facilitador el proceso de aprendizaje de los estudiantes generando en ellos, cuestionamientos y problemáticas que les obliga a la construcción de su proceso de aprendizaje.

Esta no fue una clase propiamente magistral, sino que el conocimiento como antes se mencionó, se construyó entre todos. Se evidenció una relación horizontal de cordialidad, respeto confianza y armonía entre estudiantes y docente y entre los mismos educandos, demostrando con esto que se tienen establecidos unos acuerdos previos en cuanto al comportamiento dentro del aula. Esto propició un ambiente escolar idóneo que permitió que los objetivos pedagógicos trazados por la docente para la clase se cumplieran.

En cuanto al manejo de los saberes de la docente y el desarrollo de estos en el aula, se observó un dominio del tema destacándose la transversalización que se hizo del mismo con la realidad social cercana a los estudiantes, esto permitió un aprendizaje significativo en los jóvenes propiciando un espíritu investigativo y reflexivo.

La docente manejó la práctica con un estilo práctico en su gran mayoría puesto que generó espacios para el debate mediante temas de la cotidianidad. Permitted que los estudiantes expresaran de manera libre sus opiniones en donde ella intervino haciendo orientaciones más no dando conceptos técnicos sobre el tema abordado.

En el tema de la evaluación, la docente puede ubicarse en un estilo práctico y técnico, práctico porque como lo indica en la entrevista “sé que debo evaluar después de cada tarea o actividad para ver cómo va el proceso” y técnico porque hace pruebas escritas para medir lo que estudiantes han aprendido o no (los resultados).

En la entrevista la docente expresó que se apoya en la corriente pedagógica constructivista porque sus estudiantes construyen su conocimiento por la acción y ella en su rol de docente los anima y acompaña, pero en la metodología que emplea, señala que hace uso de las clases magistrales, evaluaciones escritas y orales y trabajos individuales demostrando con esto que presenta en su método rasgos que la acercan también a un estilo técnico.

La segunda docente del área de *Matemática* generalmente presentó rasgos de una relación vertical con los estudiantes, en donde el conocimiento principal del área recaía sobre ella, sin embargo, también generó espacios para el trabajo cooperativo convirtiendo el proceso educativo en una experiencia de interacción social para los educandos puesto que permitió que los estudiantes más avanzados, apoyaran a los que tenían dificultades en la asignatura.

Es importante recalcar el uso del trabajo colaborativo por parte de la maestra, puesto que este es un constante en sus clases tendiendo incluso a recargar demasiado el trabajo, las explicaciones, revisiones de talleres y acompañamiento de parte de los estudiantes aventajados hacía aquellos que presentan dificultades.

La maestra se enmarca en una práctica con un estilo técnico dado que además de su relación vertical para con los educandos, no se evidencia intercambios de ideas entre docentes y estudiantes y hay una aceptación total de estos últimos frente a los saberes impartidos por parte de la maestra. El tipo de evaluación que maneja demuestra que está en búsqueda de resultados más que de procesos de pensamiento y análisis del estudiante. Se realizan talleres y tareas individuales para llevar a casa. Hace uso de un texto guía de clases el cual sigue de manera estricta frente a los temas que deben abordarse. Sus clases suelen ser magistrales, aunque en pocas ocasiones, toma aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes o del contexto educativo para generar un aprendizaje significativo.

El estilo práctico se evidenció en una menor medida en esta docente, identificándose en el acompañamiento continuo a estudiantes con deficiencias, un ambiente que propicia el respeto de las diferencias de los niveles de comprensión y apropiación de los contenidos y en la relación de la temática con situaciones reales de la vida cotidiana del estudiante.

Aunque en la entrevista efectuada a la docente, esta expresó que emplea una metodología activa centrada en el estudiante, la zona de desarrollo próximo, el trabajo cooperativo en determinados momentos y acompañamiento en cada uno de los procesos que vive el educando, en la observación en el lugar se evidenció que, aunque trata de aplicar estas teorías pedagógicas no logra en su totalidad hacer uso de todos los rasgos y aspectos que les caracterizan. Esto se puede evidenciar en la implementación de la zona del desarrollo próximo el cual la docente reduce solo al trabajo colaborativo, pero deja lado, los procesos cognitivos que los estudiantes deben desarrollar puesto que las insuficiencias de estos, no evidencia que estén preparados para una autonomía total dentro del aula.

El tercer docente pertenece al área de *Ciencias Sociales*. En su práctica pedagógica se evidenció una fuerte tendencia al estilo técnico. El maestro, presentó una relación de verticalidad con los estudiantes en donde él es el que enseña y el estudiante es el que aprende. Transmitió un saber ya elaborado y se enfocó en que los estudiantes dieran cuenta de los conceptos de la asignatura, haciendo preguntas puntuales sobre el tema más no dando espacio al análisis, la retención y la crítica por parte del educando. Esto demuestra que el docente se preocupó más por la retención mecánica del saber de parte de los estudiantes que por propiciar un aprendizaje reflexivo en sus clases.

Sus clases fueron de tipo magistral y aunque manejó de manera adecuada los saberes y trató de dar ejemplos aterrizados a la realidad social, no logró que los estudiantes dieran cuenta de la construcción de su propio conocimiento.

Los materiales usados de manera recurrente por parte del docente son guías escritas las cuales, se desarrollan en grupo o de manera individual sin que los estudiantes lleguen a alcanzar un aprendizaje significativo o reflexivo con dichas actividades.

El docente en su entrevista expresó hacer uso de una metodología constructivista y social, saberes previos, aprendizajes significativos y problematización de saberes, aspectos que no solo en su práctica no se lograron evidenciar, sino que muestra la poca claridad de los conceptos pedagógicos que como docente maneja.

El tipo de evaluación que el docente manifiesta aplicar es una evaluación sumativa, en busca de resultados de los estudiantes más no de los procesos de los mismos, un indicativo más del estilo técnico que predomina en la práctica docente del maestro.

Aunque el docente intenta aplicar algunos rasgos del constructivismo, en su práctica no logra realizarlo pues ésta, se contradice completamente con las teóricas pedagógicas en las que se soporta.

Igualmente, se observó la clase de *Preparación Física* la cual dejó en evidencia una tendencia muy marcada a las prácticas pedagógicas con un estilo técnico dado que se enfocó solo al cumplimiento de unas metas planteadas como la adquisición de aprendizajes motrices: Coordinación, Flexibilidad, Fuerza, Elasticidad y Flexibilidad, Equilibrio, Resistencia y el acondicionamiento físico para la práctica de la danza clásica o contemporánea.

La docente es la que da las instrucciones que los estudiantes deben cumplir al pie de la letra pues un mal movimiento puede afectar su cuerpo, es decir, el estudiante es un sujeto pasivo que sigue las órdenes dada por la docente quien dice en todo

momento ¿cómo actuar? ¿Cuándo parar? ¿Qué movimientos realizar? No hay espacio a debates por el carácter físico de las actividades que se realizan, actividades que, en sí, están destinadas y orientadas a la mecánica del cuerpo.

La docente planteó ejercicios de coordinación y acciones de aprendizaje utilizando materiales educativos como los aros, la escalera, con el fin de alcanzar las metas de aprendizaje. Se trazaron actividades individuales como desplazamientos libres con comandos dirigidos y siguiendo un estímulo auditivo y grupales como la lleva en cadena o juego de bandejas.

Se evidencia las tareas guiadas donde los y las estudiantes resuelven desafíos físicos planteados por el docente por medio de actividades lúdicas, juegos que permiten la interacción y socialización entre los diferentes estudiantes del grupo.

Otro rasgo de las prácticas de estilo técnico de la docente es el tipo de evaluación que realiza la cual va en mira del cumplimiento de objetivos, es decir es una evaluación sumativa en busca de resultados más no del proceso del estudiante. Mediante la observación de parte de la docente, en cada clase se obtienen los resultados inmediatos de cada estudiante.

La docente señala en su entrevista que las clases se dan bajo la instrucción directa, es decir, la cual se basa en la imitación o seguimiento de modelos en donde el maestro transmite los conocimientos para que el estudiante los adopte con la mayor exactitud posible. Esta técnica de enseñanza se hizo más que evidente en las observaciones de la clase pues en todo el tiempo de observación la docente estaba indicando a los estudiantes qué ejercicios realizar y cómo ejecutarlos de manera correcta, haciendo las pertinentes correcciones cuando fuera el caso.

7.1.2. Análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes del componente artístico. En la observación aplicada a la docente de Danza *Contemporánea* se evidenció que refleja una marcada tendencia a la práctica de estilo técnico, pues en la relación pedagógica ella es la poseedora y transmisora del conocimiento, los estudiantes solo cumplen el rol de ejecutantes de los movimientos propuestos por la docente. No hay ningún tipo de interacción entre la docente y los estudiantes sobre la construcción del conocimiento, aunque ella se muestra siempre atenta a corregir las ejecuciones de los pasos que los estudiantes no logran realizar. De esta manera, la práctica se configura como un proceso de repetición constante de los movimientos propios de este tipo de danza, los cuales deben ser ejecutados con pulcritud y exactitud por los estudiantes. Son clases que se han realizado una y otra vez durante varias sesiones cuyo fin es lograr la perfección del movimiento, es así como el estudiante se limita solo a seguir y ejecutar las indicaciones de la docente.

El ambiente de la clase es ameno, de respeto mutuo, los estudiantes se muestran siempre atentos a las instrucciones de la docente, están en silencio y en las respectivas posiciones que ocupan dentro de la sala, las cuales previamente la docente les ha señalado. La maestra utiliza un lenguaje suave, palabras con afecto que los animan y motivan así los estudiantes no realicen los movimientos adecuadamente, no abusa de la autoridad, esto es importante resaltar dado que en la medida en que el estudiante no es juzgado ni desanimado su autoestima aumenta y potencia las capacidades que posee para este arte.

Entre los estudiantes no se observa ningún tipo de interacción ni trabajo colaborativo, pues cada uno está concentrado en realizar los movimientos de la mejor manera posible. Se destaca que los estudiantes tienen gran capacidad de memoria corporal

En cuanto a los saberes se evidencia que la docente sigue una planificación que obedece estrictamente a la consecución de unos objetivos específicos en cuanto al

logro de las habilidades técnicas propias de este arte y que los estudiantes deben poner todo su empeño y capacidades para alcanzarlos. La docente es la que toma las decisiones dentro de la clase: cuándo iniciar, cuándo parar, qué posturas deben tener los estudiantes, el ritmo de la clase, los movimientos a ejecutar, la música utilizada, por lo que se puede interpretar que es sobre ella que recae mayor responsabilidad en que los objetivos de la clase se alcancen o no.

La evaluación se enfoca en el resultado de las acciones de los estudiantes y no en el proceso. Los resultados se evidencian de manera inmediata en la medida que los estudiantes ejecutan los movimientos.

En la entrevista, la docente manifestó que su práctica la desarrolla desde una estructura definida previamente donde el cuerpo va adaptándose a la técnica desde la disposición para la clase. La pedagogía en la que se apoya es la misma que utilizaron sus maestros para enseñarle a ella, lo cual evidencia que desde las bases pedagógicas y metodológicas de los docentes de danza se aplican también patrones de repetición, por lo cual el rol del maestro cobra aún mayor importancia, pues se aprende por imitación tanto los aciertos como los errores y estos serán replicados por el estudiante y quizás futuro docente.

En las observaciones realizadas a la maestra de *Técnica Clásica* se evidencia una marcada tendencia a la repetición en donde en cada clase, se hace necesario el estar retomando y trabajando sobre los temas o pasos abordados anteriormente una y otra vez. El objetivo que se percibe que la docente busca con esto es que los estudiantes dominen la técnica clásica correctamente, de manera limpia y no dando espacio a errores pues estos pueden llegar a convertirse incluso, en lesiones que podrían afectar el proyecto profesional de cada educando. El ballet es un arte muy técnico, con pasos ya preestablecidos que no permiten que se salgan de los cánones que las diferentes escuelas o academias clásicas infieren.

La relación entre estudiantes y docente evidencian una autoridad completa por parte del último, autoridad que se genera en medio de un clima de cordialidad, respeto y deja en evidencia extrema, la relación de verticalidad entre maestro y educando. Se puede identificar de manera contundente que el maestro es el “dueño” del conocimiento que es transmitido al estudiante, el cual, adopta un papel completamente receptor y pasivo. Los estudiantes no construyen un conocimiento en clase, solo se dedican a ejecutar de manera muy mecánica, los ejercicios y pasos que la profesora les suele indicar.

Todo lo anterior, deja ver de manera evidente la práctica de estilo técnico empleado por la docente de Técnica Clásica, algo que se afianza aún más con la forma de evaluación usada por la profesora la cual, siempre va en miras de la búsqueda de un resultado que es el lograr la ejecución correcta de determinado paso más no, el desarrollo que el estudiante lleva a cabo para la obtención de dicho tecnicismo práctico de la danza. No hay un intercambio de saberes entre los sujetos que intervienen en esta relación pedagógica, ni tampoco un diálogo o acercamiento entre estudiantes en las clases, pues, en estas, la única voz que hace eco de manera constante en la sala es la de la docente.

Es de resaltar que la docente ha adquirido una destreza al poder hacer correcciones individuales a los estudiantes sin interferir de manera alguna en el trabajo grupal que se está realizando.

Las respuestas dadas por la maestra en la entrevista dejan entrever una coincidencia entre el tipo de pedagogía en el que apoya su enseñanza, puesto que ella admite que, dado el mismo tecnicismo de la profesión, el modelo pedagógico que más se aproxima a sus prácticas pedagógicas es el heteroestructurante.

Es importante recalcar que la maestra sigue un programa de curso técnico el cual es otorgado por la institución antes de iniciar el año lectivo. Dicho programa, está

enfocado especialmente a la asignatura y grado con el que ella trabaja, no permitiéndole el mismo sistema, salirse de los objetivos previstos para su curso pues, lo importante en esta especialidad clásica, es que el estudiante maneje según el año que corresponda ciertos códigos técnicos, comunicativos y artísticos para poder desarrollar el potencial en la profesión de la danza clásica. Pese a que hay ya una planeación preestablecida, basada especialmente en la metodología cubana del ballet, la maestra manifiesta no estar segura de que dicha metodología sea la más correcta para los estudiantes Incolballet pues considera que los resultados al final del año no resultan tan efectivos como ella espera.

La docente de *Repertorio* mostró una práctica pedagógica con un estilo de tipo técnico por los siguientes aspectos: Los roles docente – estudiante se encuentran bien demarcados entre la docente que enseña y el estudiante que aprende existe una relación vertical donde el conocimiento se halla en la maestra quien dirige el desarrollo de las clases y los contenidos a desarrollar. Las relaciones maestras – estudiantes son de total autoridad, la maestra usa un tono de voz alto, llama constantemente la atención de los estudiantes que se encuentran dispersos, utiliza comandos como dar palmadas, hacer conteo para que los estudiantes se ubiquen espacialmente. Les amenaza con lo que ella denomina “puntos rojos” que se los “ganan” los estudiantes que no prestan atención, hablan y no tienen disposición para la clase y les recalca que los puntos “dorados”, son para los estudiantes que tienen un buen comportamiento y ejecutan las instrucciones dadas por la docente de manera correcta. Sin embargo, la maestra escucha con atención a los estudiantes cuando estos tienen algunas inquietudes y les responde. La docente se preocupa mucho porque el ambiente de la clase sea el propicio, que los estudiantes estén en silencio, levanten la mano para hacer preguntas.

En la evaluación la docente privilegia los resultados inmediatos que muestran los estudiantes en los procesos; elabora juicios cualitativos, pero su registro es

sumativo. Los estudiantes demandan el juicio de valor del docente, lo que permite ver la marcada disposición a la práctica pedagógica de estilo técnico.

Aunque propone actividades que son del interés y disfrute de los estudiantes, el desarrollo de los contenidos obedece al cumplimiento de un programa ya establecido que no permite salirse del marco trazado y por tanto generar un nuevo conocimiento que sea acorde y aterrizado a la realidad de los estudiantes.

A pesar de que en la entrevista la docente manifiesta que entre sus objetivos está el desarrollar la capacidad en los estudiantes para crear e improvisar a partir del movimiento libre y dirigido, en su práctica no se manifiesta, pues los estudiantes están ceñidos a las directrices dadas por la docente quien tiene total dominio de los movimientos que deben ejecutar, los tiempos en que se desarrolla la clase, el proceso de enseñanza y aprendizaje es mecánico.

El último docente del componente artístico al que se realizó una observación en el lugar, fue al maestro del área de Música. En sus clases logró evidenciarse un dominio más que adecuado del tema abordado por parte del maestro, demostrando seguridad en la presentación de los diferentes contenidos que hacen parte de un programa previamente establecido para la asignatura.

Mediante preguntas relacionadas con las diferentes posiciones de los dedos para alcanzar notas en la flauta, se generan espacios para el debate en donde las intervenciones de los estudiantes son más de carácter expositivo que de una creación de conocimiento. Y es en este tipo de intervenciones que se propician por parte del maestro, donde empieza a observarse las prácticas de estilo técnico del mismo, ya que de manera muy palpable, queda en evidencia la autoridad que ejerce el docente sobre los estudiantes. Esta autoridad se forja en razón al manejo que el maestro tiene del conocimiento en donde el aprender es un saber transmitido

mientras que el estudiante, no deja de ser un sujeto receptivo el cual no pone en tela de juicio los contenidos, sino que simplemente, les acepta sin refutarles.

Si resulta relevante aclarar, que aún en medio de aquel ambiente de autoridad, la relación entre docente - estudiante es de extrema cordialidad y armonía. El maestro si se ve abocado en varias ocasiones a llamar la atención a estudiantes por su falta de concentración, pero dichos llamados al orden, los hace desde un lenguaje tan informal que no genera ningún tipo de incomodidad en el estudiante y, por el contrario, estos actúan de manera más receptiva frente a los temas que se están abordando.

En cuanto al tipo de evaluación llevado a cabo por parte del docente, está, igual que en todos los docentes observados en el componente artístico se caracteriza por la aplicación de un sistema de evaluación sumativo, en donde lo que le interesa al maestro es que el estudiante adquiera ciertos contenidos los cuales tiende a evaluar de manera más general a finales de cada periodo. El docente privilegia el resultado de las actividades realizadas en clase.

En la entrevista dada por el docente, este asegura hacer uso de una pedagogía crítica y del constructivismo, acoplando incluso evaluaciones formativas en las que se supone, se generan aprendizajes significativos y reales para el estudiante. Es evidente la discrepancia entre la teoría y la práctica del maestro pues su clara tendencia al estilo técnico en sus prácticas pedagógicas no solo se hace visible en su discurso magistral, sino en las relaciones pedagógicas verticales, la evaluación sumativa adoptada y en las mismas dinámicas que en sí, se propician en su cátedra.

7.2. RELACIÓN ENTRE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS.

En el siguiente cuadro se consignan los resultados del análisis realizado a las observaciones en relación con las prácticas y los estilos pedagógicos que se lograron evidenciar en los docentes de los componentes académicos y artísticos:

Cuadro 6. Estilos pedagógicos docente IE Incolballet

Docente	Estilo Emancipatorio	Estilo Técnico	Estilo Práctico	Observaciones
Lengua Castellana		X	X	Mayores rasgos en el estilo práctico.
Matemáticas		X	X	Mayores rasgos en el estilo técnico.
Ciencias Sociales		X		
Preparación Física		X		
Danza Contemporánea		X		
Técnica Clásica		X		
Repertorio		X		
Música		X		

Fuente: elaboración propia.

Los resultados arrojados en el cuadro anterior señalan que dos docentes del componente académico presentan rasgos tanto del modelo técnico como del modelo práctico, lo que demuestra que hacen intentos válidos de incluir en sus prácticas elementos de teorías pedagógicas de corrientes constructivistas donde el

centro del aprendizaje es el estudiante y este es un actor activo en la construcción de su propio conocimiento; sin embargo, teniendo en cuenta que sólo hacen un acercamiento, las docentes deben seguir profundizando en la búsqueda de herramientas pedagógicas y continuar alimentando este estilo para que así sus prácticas pedagógicas evolucionen, se innoven y por tanto, se produzca una transformación significativa del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los dos docentes académicos restantes mostraron una predisposición muy marcada al estilo técnico, pues en sus prácticas primaron el rol del docente que transmite unos saberes ya elaborados y el de unos estudiantes que solo reciben estos saberes, pero no son activos ni protagonistas en su proceso de desarrollo. Se observaron prácticas rutinarias donde no hubo construcción de nuevo conocimiento sino una formalización de la metodología de enseñanza.

Las prácticas pedagógicas de estos docentes no generaron espacios de interacción, discusión, reflexión y análisis por parte de los estudiantes, y aunque algunos indicaron que aplican elementos de corrientes constructivistas, esto no es tan real. Por ejemplo, en el caso del docente de Ciencias Sociales quien en la entrevista manifestó que se apoya en los postulados pedagógicos del modelo histórico-cultural, en el cual prima el rol del estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje junto con la interacción con sus pares, la colaboración de sus maestros, el trabajo colaborativo, el conocimiento del contexto socio-cultural del estudiante y la propiciación del debate y el análisis, contrario a esto, el docente realizó clases magistrales, aplicación de talleres grupales que no presentaron ningún tipo de trabajo colaborativo y una clase muy sistemática donde la reiteración de conceptos previamente enseñados fue una constante. En la entrevista mostró contradicción al indicar que su evaluación es una evaluación de resultados lo cual se contrapone a los postulados del modelo histórico-cultural.

En el caso de los cuatro docentes artísticos, las observaciones a sus clases dejaron en evidencia ciertas características pedagógicas que demuestran la predisposición hacia el modelo pedagógico tradicional en el que el conocimiento y la acumulación de aprendizaje es primordial para poder avanzar en el programa técnico de cada año. Se logró evidenciar una práctica de carácter vertical, en donde evidentemente el maestro es el transmisor de los diferentes conocimientos técnicos, mientras el estudiante generalmente tiende a ser un emisor activo y participante pasivo que se limita a seguir instrucciones y correcciones. No se da espacio a las sugerencias o creatividad por parte de los estudiantes puesto que, al ser pasos preestablecidos, no se puede construir un conocimiento diferente al ofrecido por el docente.

La relación entre docentes y estudiantes tiende a ser de respeto mutuo, evidenciándose con esto un interés marcado en la mayoría de los estudiantes en aprender aquel conocimiento que sus maestros les están brindando. Se observa igualmente, una cercanía y confianza basta entre ambas partes, permitiendo por momentos disipar tensiones recurrentes cuando algún educando no logra ejecutar correctamente un paso. Es importante recalcar que las comparaciones y las felicitaciones en todas las clases se hacen evidentes, al igual que, las correcciones, cuando se le realizan a un estudiante en particular no las hacen a nivel individual sino grupal, enfatizando siempre en que es importante observar el error cometido por el estudiante para que el resto de sus compañeros no tengan el mismo traspié.

Los maestros en general tienen un buen manejo de grupo, aunque en ocasiones, es necesario para ellos subir el tono de voz para no sólo captar la atención de algún estudiante que se disipa sino también, para hacer alguna corrección y marcar los pasos. Hay un pertinente manejo de recursos didácticos como música y videos los cuales, demuestran mejor muchas de las acciones que deben llevar a cabo los estudiantes en las diferentes clases artísticas.

La docente de Repertorio y el docente de Música en las entrevistas aplicadas, manifestaron apoyarse pedagógicamente en los postulados constructivistas, pero en la observación de sus prácticas, esto no logró evidenciarse, pues sus prácticas realmente son del estilo técnico primando la instrucción y la repetición. Teniendo en cuenta lo expuesto por González Hernández y Rodríguez Ocampo en el libro “Las Bases Metodológicas Referenciales”, existen teorías pedagógicas para el caso de la danza, que permiten la aplicación de metodologías que se acercan medianamente a corrientes constructivistas que pueden generar la transformación de las prácticas tan tradicionales de los docentes artísticos, en prácticas innovadoras que garanticen otros tipos de aprendizajes.

En general, en las prácticas pedagógicas de los docentes de la sede principal de la Institución Técnica de Ballet Clásico Incolballet, predomina un estilo técnico característico del modelo pedagógico tradicional que dista en gran manera de los dos modelos que la Institución contempla en su Proyecto Educativo Institucional: Modelo Pedagógico Constructivista y Modelo Pedagógico Histórico – Cultural, pues tanto los docentes artísticos como académicos.

Es importante resaltar que en las revisiones previas que realizamos a los programas de área y asignatura que nos fueron facilitados para consulta en la institución, los docentes referenciaron que se apoyan en los dos modelos pedagógicos contemplados en el Proyecto Educativo Institucional, lo cual contradice no solo sus prácticas sino algunas respuestas que dieron en las entrevistas aplicadas. De esta manera, podemos decir que lo dicho por Pozo cobra más vigencia que nunca:

El constructivismo en las escuelas está empezando a ser un slogan o una imagen de marca y, del mismo modo que los adolescentes presumen de la ética cosida a sus vaqueros, muchísimos maestros, pero sobre todo investigadores educativos, exhiben su vitola de constructivistas, de manera que, desde finales del siglo pasado podemos

observar que casi todas las teorías educativas y/o instruccionales parecen haber abierto sucursales constructivistas (Tolchinsky, 1994)⁷⁶.

La relación que se logró evidenciar entre las prácticas y los modelos pedagógicos planteados en el P.E.I., es una relación distante en la que de una manera muy somera los docentes intentan incluir en sus prácticas pedagógicas uno que otro elemento de estos modelos, sobre todo de tipo didáctico, lo cual no las hace prácticas que materializan los modelos.

⁷⁶ POZO, Juan. Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial, 2005.

8. CONCLUSIONES

- El proyecto educativo de la institución es innovador y único en Colombia al fusionar la enseñanza académica definida por el Ministerio de Educación Nacional con la enseñanza de la Danza Clásica y Contemporánea, lo cual permite que los estudiantes logren una formación integral y en el campo laboral se puedan desempeñar como grandes bailarines o puedan optar por la formación universitaria en otras disciplinas. Es una institución muy interesante y con mucho potencial para convertirse en un modelo educativo a seguir en Colombia.
- En cuanto a las prácticas pedagógicas, los docentes de ambos componentes desarrollan prácticas de estilo técnico que refleja una marcada tendencia hacia el modelo pedagógico tradicional.
- No se evidencia una relación estrecha y total entre las prácticas pedagógicas de los docentes de ambas formaciones con los modelos pedagógicos planteados en el Proyecto Educativo Institucional, pues el modelo que prima en la Institución es el tradicional, el cual no está incluido en el mismo. Sin embargo, los docentes de la formación académica realizan importantes esfuerzos por incorporar en sus prácticas pedagógicas elementos del modelo Constructivista, Histórico-Social, entre otros, con el fin de innovar en su quehacer pedagógico y contribuir al logro de las metas institucionales. Los docentes artísticos tratan de hacer algunos acercamientos a los modelos pedagógicos de la formación académica por medio de la investigación, la lectura y la realización de talleres docentes.

- Los estudiantes de la institución son en gran manera comprometidos, responsables, competitivos y disciplinados, pues por la esencia misma de la danza, sobre todo el ballet clásico que es un arte cuyos movimientos van en contra de las leyes naturales del cuerpo humano, se requiere de mucho esfuerzo y sacrificio a nivel corporal para alcanzar los objetivos pedagógicos trazados. Estos aspectos que se encuentran implícitos en su formación, les permite ser exitosos en todos los proyectos que emprendan tanto a nivel personal, profesional y laboral.
- La formación en danza despliega en los estudiantes una sensibilidad especial que los lleva a relacionarse y comunicarse de manera asertiva en su contexto socio-económico, cultural e histórico y se convierte en un elemento emancipatorio al permitirles expresar con su cuerpo creatividad, emociones y sentimientos.
- Los docentes de ambos componentes se encuentran completamente identificados con el proyecto educativo, demuestran compromiso, entrega, responsabilidad, sentido de pertenencia y esto se refleja en sus prácticas pedagógicas. Son docentes que realizan una planificación a conciencia de sus clases, que brindan más de su tiempo laboral para el logro de objetivos institucionales, que están preocupados por la formación de sus estudiantes y porque estos puedan alcanzar grandes triunfos en el panorama de la danza o en el panorama académico.
- Las relaciones entre los estudiantes y los docentes (artísticos y académicos) son muy cercanas y se dan en un clima de confianza, cooperación, solidaridad y comunicación recíproca lo cual es muy importante en el desarrollo de las prácticas pedagógicas.

- Debido a las diferencias que hay entre los objetos de enseñanza de los componentes académicos y artísticos, la articulación o transversalización de saberes no es efectiva en la actualidad. Las disciplinas se enseñan de manera independiente y no hay un eje articulador que las integre. Sin embargo y a pesar que en la institución predomina la enseñanza de la danza por encima de los estudios académicos, ha alcanzado muy buenos resultados en las pruebas Saber y en el Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) que le han permitido posicionarse a nivel local entre las 5 mejores instituciones educativas oficiales. Así pues, se demuestra que los estudiantes deben hacer un doble esfuerzo y arduo trabajo para rendir en los dos componentes y que tal vez la danza, de cierta manera, contribuye a potenciar en ellos los aprendizajes académicos.
- Se presenta una gran dificultad a nivel institucional para definir y establecer un solo modelo pedagógico convencional para las dos formaciones, dado que los procesos de enseñanza-aprendizaje son completamente distintos, por lo que se resalta que la institución tienen el gran reto por delante de crear su propio modelo pedagógico que le permita integrar adecuadamente los dos componentes.

9. RECOMENDACIONES

- Se recomienda a la institución educativa buscar un eje articulador entre los estudios artísticos y académicos en miras de un proyecto educativo más integral.
- Es necesario que la institución analice la posibilidad de constituir un modelo pedagógico que cubra los estudios artísticos y académicos.
- Se requiere fortalecer aspectos pedagógicos como las prácticas de enseñanza para que la institución educativa, logre el impacto a nivel nacional e internacional que se ha trazado en su horizonte institucional.
- Se invita a los docentes académicos y artísticos al fortalecimiento de su formación pedagógica reflexionando en su quehacer como maestros formadores de los futuros bailarines profesionales de nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE, Imanol. Modelos Formativos en educación artística: imaginando nuevas presencias para las artes en educación. Madrid: Universidad Pública de Navarra, 2006.

AGUIRRE, Imanol. Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión Pragmatista de la experiencia Estética. Navarra: Octaedro - EUB, Universidad Pública de Navarra, 2005.

ALVARADO, Antonio. La Révolution Pédagogique de la Danse Classique. París: Editorial Letras Libres, París, 2006.

ÁVALOS, Beatrice. Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Chile: Ministerio de Educación, 2002.

BONILLA-CASTRO, Elsy y RODRÍGUEZ, Penélope. Más allá del dilema de los métodos. La investigación en la Ciencias Sociales. Bogotá: Ediciones Uniandes, 1997.

CALLEJAS, María Mercedes y CORREDOR, M. La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. En: Revista Docencia Universitaria. 2002, vol. 3, no.1, p. 1-22.

CANFUX, Verónica. Tendencias pedagógicas contemporáneas. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué, 1996.

CARRETERO, Mario. Constructivismo y Educación. Madrid: Luis Vives, 1994.

COLL, César. Psicología y Currículum. Buenos Aires: Paidós, 1994.

DE TEZANOS, Araceli. El Maestro y su Formación: Tras las huellas y los imaginarios. Bogotá: Magisterio, 2006.

DE ZUBIRÍA, Julián. ¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategias. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio, 2013.

DE ZUBIRÍA, Julián. Los Modelos Pedagógicos. Hacia una Pedagogía Dialogante. Bogotá D. C.; Magisterio, 2006.

DE ZUBIRÍA, Julián. Tratado de Pedagogía Conceptual: Los modelos pedagógicos. Santafé de Bogotá: Fundación Merani, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino, 1994.

FLÓREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw Hill, 2005.

GARCÍA, José Manuel. Bases pedagógica de la evaluación. Guía Práctica para Educadores. Madrid: Síntesis, 1989.

GONZÁLEZ, Miriam y RODRÍGUEZ, José. Técnica de la danza clásica. Nivel elemental. México, Michoacán: Talleres de gráfica, creatividad y diseño S. A. de C. V., 2004.

HERNÁNDEZ, Roberto; COLLADO, Carlos y BAPTISTA, Pilar. Metodología de la investigación. México: Editorial McGraw-Hill Interamericana, 1998.

LECOMPTE, Margaret. Un matrimonio conveniente: Diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. En: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. 1995, vol. 1, no. 1.

LOSADA, José y LÓPEZ-FEAL, Rafael. Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales. Madrid: Editorial Thompson, 2003.

MCMILLAN, James. Classroom assessment: Principles and practice for effective instruction (2 Ed.). Boston: Allyn & Bacon, 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Guía para el mejoramiento institucional de la educación de la autoevaluación al plan de mejoramiento [en línea]. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2008 [consultado el 12 de febrero de 2018]. Disponible en internet: <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-177745.html>.

ORTIZ, Alexander. Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje. Cómo Elaborar el Modelo Pedagógico de la Institución Educativa? Magdalena, Colombia: Ediciones de la U, 2013.

PATIÑO, Luceli. (2007). Aportes del Enfoque Histórico – Cultural Para la Enseñanza. En: Revista Educación y Educadores. 2007, vol. 10, no. 1. p. 53-60.

POZO, Juan. Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial, 2005. pp. 61-62.

ROSALES, María. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. En: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación (12-14, noviembre: Buenos Aires).

SHAPIRO, Meyer. The social bases of art. 1936. Social Realism: Art as a Weapon. New York: Edited and introduced by David Shapiro, Frederick Ungar Publishing Co, 1973.

TYLER, Ralph. Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1973.

VASCO, Carlos. Constructivismo en el Aula: Ilusión o realidad? Bogotá, D.C.: Editorial Universidad Javeriana, 1998.

ZULUAGA, Olga Lucía. Pedagogía e Historia: La historicidad de la pedagogía. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, 1987.

ANEXOS

Anexo A. Formato 1. Identificación estilos pedagógicos

NOMBRE DOCENTE: _____

ÁREA: _____

Marcar con una “equís” el estilo pedagógico del docente, que más se acerca a los referentes de observación.

REFERENTES DE OBSERVACIÓN.	ESTILO EMANCIPATORIO.	ESTILO PÁCTICO	ESTILO TÉCNICO
Relación Pedagógica.			
Planeación en el aula.			
Evaluación.			

Anexo B. Formato 2. Observación de clase

NOMBRE DOCENTE: _____

ÁREA: _____

Marcar con una “equís” si se evidencian o no cada uno de los aspectos a observar.

PLANEACIÓN EN EL AULA.		
<u>ASPECTOS POR OBSERVAR.</u>	<u>SI</u>	<u>NO</u>
1. El docente saluda al llegar a clase.		
2. El docente presenta una relación autoritaria para con los estudiantes.		
3. Hay una relación mutua entre docente y estudiantes.		
4. El docente y los estudiantes tienen una relación mutua.		
5. Hay una relación de indiferencia entre docentes y estudiantes.		
PLANEACIÓN EN EL AULA.		
<u>ASPECTOS POR OBSERVAR.</u>	<u>SI</u>	<u>NO</u>
6. El docente activa presaberes con respecto al tema a trabajar.		
7. El docente retoma el tema anterior.		
8. El docente indica el procedimiento a llevar acabo con cada actividad o ejercicio que realiza en clase.		
9. El docente socializa los ejercicios dejados en clase.		
10. El docente propicia el aprendizaje crítico en los estudiantes.		
11. El docente propicia el aprendizaje memorístico en los estudiantes.		
12. La cognición se logra por medio de la experiencia y/o la experimentación del estudiante.		
13. El estudiante logra observar y definir una situación problema.		
EVALUACIÓN EN EL AULA.		
14. El docente evalúa durante toda la clase la obtención de resultados de los estudiantes.		
15. El docente evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada clase.		

ASPECTOS ADICIONALES OBSERVADOS:

Anexo C. Formato 3. Entrevistas a docentes académicos

NOMBRE:

ASIGNATURA QUE ENSEÑA:

NIVEL FORMATIVO:

GRADOS ESCOLARES A LOS QUE LES DICTA CLASES:

1. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente?
2. ¿En qué institución terminó su formación profesional?
3. ¿Para usted, qué significa ser docente?
4. ¿Por qué decidió ser docente?
5. ¿Cuál es la metodología empleada por usted para enseñar
6. ¿Se apoya en alguna pedagogía reconocida académicamente? ¿Cuál (es)?
7. ¿Qué elementos emplea para enseñar?
8. ¿Cómo evalúa lo que enseña?
9. ¿De qué manera identifica los problemas de aprendizaje de sus estudiantes y qué acciones toma para solucionarlos?
10. ¿Desde su punto profesional, qué espera de sus estudiantes?
11. ¿Desde su punto personal, qué expectativas tiene frente a sus estudiantes?

Anexo D. Formato 4. Entrevistas a docentes artísticos

NOMBRE:

ASIGNATURA QUE ENSEÑA:

NIVEL FORMATIVO:

GRADOS ESCOLARES A LOS QUE LES DICTA CLASES:

1. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente?
2. ¿En qué institución terminó su formación profesional?
3. ¿Para usted, qué es el Ballet / Danza Nacional / Música?
4. ¿Para qué enseña Ballet / Danza Nacional / Música?
5. ¿Cuál es la metodología empleada por usted para la enseñanza del Ballet / Danza Nacional?
6. ¿Se apoya en alguna pedagogía reconocida académicamente para la enseñanza del Ballet / Danza Nacional? ¿Cuál (es)?:
7. ¿Qué elementos emplea para enseñar?
8. ¿Cómo evalúa lo que enseña?:
9. ¿De qué manera identifica los problemas de aprendizaje de sus estudiantes y qué acciones toma para solucionarlos?
10. ¿Desde su punto profesional, qué espera de sus estudiantes?
11. ¿Desde su punto personal, qué expectativas tiene frente a sus estudiantes?

Anexo E. Tabulación entrevistas. Docentes componente académico

PREGUNTAS	RESPUESTAS
¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente?	23 años (Ciencias Sociales).
	20 años (Preparación Física).
	Aproximadamente 20 años (Lengua Castellana).
	34 años. (Matemáticas).
¿En qué institución terminó su formación profesional?	Universidad del Valle (Ciencias Sociales).
	Universidad del Valle (Preparación Física).
	Universidad del Valle (Lengua Castellana)
	Universidad Santiago de Cali. (Matemáticas).
¿Para usted qué significa ser docente?	Es una vocación (Ciencias Sociales).
	Es un desafío para con uno mismo como para los otros. Es un compromiso y una oportunidad de compartir lo aprendido estudiado (Preparación Física).
	Es ser una facilitadora o mediadora del aprendizaje de mis estudiantes (Lengua Castellana).
	Es entrega y compromiso. Es educar con el ejemplo, es amor incondicional, es dar lo mejor de ti sin esperar nada a cambio. Es ser testigo de la transformación y aportar para ese logro. (Matemáticas).
¿Por qué decidió ser docente?	Por vocación y por sugerencia de amigos (Ciencias Sociales).
	Porque es una posibilidad de hacer lo que me gusta: compartir, crear vínculos, aprender y ver los resultados. (Preparación Física).
	Sinceramente la vida me puso en el salón de clase, primero como profesora de arte dramático y luego como profesora de Lengua Castellana. (Lengua Castellana).
	Porque observé que podía con el reto, pues cuando salgo de bachiller se me brindó la oportunidad y me fue súper bien. (Matemáticas).
¿Cuál es la metodología empleada por usted para enseñar?	Metodología constructivista y social. Saberes previos, aprendizajes significativos, problematización de saberes, trabajo esperativo. (Ciencias Sociales).
	Instrucción directa. (Preparación Física).
	Clases magistrales, clases prácticas, debates, discusiones y/o mesas redondas, talleres, evaluaciones, trabajos individuales y grupales. (Lengua Castellana).
	Metodología activa, centrada en el estudiante. Trabajo cooperativo en determinados momentos y acompañamiento en cada uno de los procesos que vive el estudiante. (Matemáticas).

PREGUNTAS	RESPUESTAS
¿Se apoya en alguna pedagogía reconocida académicamente?	Socio-cultural y significativa. (Ciencias Sociales).
	Instrucción directa (Preparación Física).
	Constructivismo (Lengua Castellana).
	Zona de Desarrollo Próximo y aprendizaje significativo. (Matemáticas).
¿Qué elementos emplea para enseñar?	Salón de clases, elementos tecnológicos (Video Beam, T.V., PC, internet, guías). (Ciencias Sociales).
	Planteamiento de objetivos, registros, control de asistencia, evaluación, test. (Preparación Física).
	Tres textos literarios durante el año, películas, dramatizaciones, audiciones, video beam, proyecto de aula que recoja los contenidos del periodo. (Lengua Castellana).
	Libros de texto, implementos de Geometría. (Matemáticas).
¿Cómo evalúa lo que enseña?	Participación en el aula: mesa redonda, discusión, resultados. (Ciencias Sociales).
	Cumplimiento de objetivos a nivel físico. (Preparación Física).
	Participación, evaluaciones formales, talleres, dramatizaciones, mesa redonda y/o conversatorios, exposiciones grupales, registro en el cuaderno por parte de los estudiantes. (Lengua Castellana).
	Evalúo de manera individual, trabajos en pareja, participación, realización de actividades y talleres. (Matemáticas).
¿De qué manera identifica los problemas de aprendizaje de sus estudiantes y qué acciones toma para solucionarlos?	De acuerdo con su nivel de atención, su manejo del lenguaje y el historial proporcionado para ciertos casos por el director de grupo. (Ciencias Sociales).
	Por su parte actitudinal y de motivación, por su memoria corporal, por sus intereses y preferencias. Se habla con el estudiante, se le motiva a la participación. (Preparación Física)
	Cuando reviso sus producciones escritas: registro en el cuaderno, textos escritos en clase. Siempre son revisados con anotaciones y sugerencias, además cuando leen en voz alta les hago saber sus dificultades (problemas de dicción, comprensión de lo leído). (Lengua Castellana).
	Mediante evaluaciones diagnósticas, analizando los trabajos en parejas o individual. Revisando las tareas o mediante salidas al tablero, también mediante preguntas. (Matemáticas).

<u>PREGUNTAS</u>	<u>RESPUESTAS</u>
¿Desde su punto profesional, qué espera de sus estudiantes?	La mejor disposición, aprendizaje aplicativo a la vida cotidiana, mejoramiento continuo a nivel cognitivo, actitudinal y convivencial. (Ciencias Sociales).
	Respuestas positivas en mostrar su actitud y motivación, Adquisición de hábitos para trabajar en su memoria corporal. (Preparación Física).
	Que las herramientas que logré proporcionarles les sirvan para desenvolverse en la vida. (Lengua Castellana).
	Que si desean, tengan las competencias necesarias para ingresar a la universidad. (Matemáticas).
¿Desde su punto personal, qué expectativas tiene frente a sus estudiantes?	Una excelente empatía, confianza, comunicación asertiva, respeto y tenacidad para persistir ante cualquier obstáculo. (Ciencias Sociales).
	Espero que aprendan, que trabajen con agrado y que se cumplan los objetivos. (Preparación Física).
	Antes que todo, que entienda que el área de Lenguaje les brinda la oportunidad de ver el mundo de una manera más sensible. Quiero que disfruten la lectura y la escritura de distintos textos. (Lengua Castellana).
	Principalmente compromiso con su aprendizaje el cual se observa en el cumplimiento de actividades y talleres. También en la preparación de las evaluaciones. (Matemáticas).

Anexo F. Tabulación entrevistas. Docentes componente artístico

<u>PREGUNTAS</u>	<u>RESPUESTAS</u>
Tiempo en la profesión docente.	Técnica Clásica (TC): Luz Mónica Guerrero. 25 años ejerciendo la labor docente.
	Danza contemporánea (DC): Verónica González Roldán. 24 años ejerciendo la labor docente.
	Música (MC): Alex Marlon Salazar. 20 años ejerciendo la labor docente.
	Repertorio (RP): Angélica María Suárez Becerra. Ejerciendo labor docente 9 años.
Institución de egreso.	TC: ISA. Instituto Superior de Arte de la Habana Cuba.
	DC: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
	MC: Universidad de Manizales.
	RP: Instituto Colombiano de Ballet Clásico Incolballet y Universidad del Valle.
Definición personal ballet, danza contemporánea o música.	TC: Es un lenguaje, una técnica danzaría que sirve como medio de expresión.
	DC: Es un lenguaje de expresión corporal que transmite emociones tanto al ejecutante como al espectador.
	MC: La música es un arte que posee la capacidad de despertar en las personas sentimientos de diversa índole, experimentando reacciones de alegría, melancolía, tensión, relajación, etc.
	RP: El ballet es una técnica desarrollada para los bailarines clásicos que junto con la expresividad se convierte en arte. La danza nacional es una carrera diseñada para futuros bailarines de danza contemporánea.
Para qué enseñar ballet, danza nacional, danza contemporánea o música.	TC: En Incolballet, como profesión, siempre pensando en que los estudiantes sean seres integrales. En otros lugares ejerzo la enseñanza pensando en la formación del niño.
	DC: Para que el estudiante tenga una herramienta técnica-corporal más y un plus, en las competencias necesarias del estudiante para cuando se gradué.
	MC: Porque la música aporta al bailarín/a la fuerza y la motivación que necesita para comunicarse, por lo que resulta esencial para el estudiante de danza contemporánea o de clásico identificar aquellas estructuras que van a permitir desarrollar al máximo la expresión y la interpretación en escena del bailarín.
	RP: Para ofrecerle a los niños y niñas con facilidades y condiciones para la danza, elementos que les permita ver el ballet y la danza como profesión de vida.

<u>PREGUNTAS</u>	<u>RESPUESTAS</u>
Metodología empleada para la enseñanza de la danza o la música.	TC: La metodología más usada por mí es la de la escuela cubana de ballet, aunque cabe recalcar, que me encuentro en un periodo de exploración y cuestionamiento pues no se cuán efectivo sea dicho método. Suelo combinar y hacer uso igualmente de otras metodologías como son la de la escuela rusa, la escuela francesa, la escuela italiana, la escuela danesa y la metodología del maestro Franco Español, Antonio Alvarado.
	DC: Una clase práctica, bien desarrollada estructuralmente en donde el cuerpo va adaptándose a la técnica desde la disposición para la clase. Explico también teóricamente cada cosa, siempre paso a paso desglosado. Hay una búsqueda corporal todo el tiempo.
	MC: Hago uso de la pedagogía crítica. Mis métodos se fundamentan en el constructivismo.
	RP: Mis clases son enfocadas hacia la composición, coreografía y creatividad a través de la improvisación en los primeros años y con mayor uso de los lenguajes superiores.
Pedagogía reconocida académicamente en la que apoya la enseñanza de la danza o la música.	TC: Modelo heteroestructurante: Tradicional por la especialidad ya que como docente, soy la que tengo el saber propio de la especialidad el cual, transmito a los estudiantes siguiendo por supuesto un programa específico que va en mira del cumplimiento de objetivos técnicos.
	DC: El conocimiento global de las técnicas y la pedagogía con la que le enseñaron sus maestros.
	MC: Mi trabajo lo realizo desde la pedagogía crítica, conceptual y constructivista.
	RP: Me apoyo en el constructivismo.
Personalmente ¿Qué espera de los estudiantes?	TC: Que sean humildes en el conocimiento y generosos ayudando a otros.
	DC: Que con las herramientas y reflexiones hechas en clase, busquen siempre ser mejores personas.
	MC: Siempre espero que alcancen la felicidad a través de lo que hacen, su proyecto de vida e intento orientarlos para que así sea.
	RP: Que logren desarrollar sus talentos para la danza y vean el mundo de la danza a nivel profesional.

<u>PREGUNTAS</u>	<u>RESPUESTAS</u>
Elementos con los que apoya la enseñanza.	TC: Para el desarrollo de mis clases hago uso de: Los programas (pasos obligatorios por año cursado), el afecto (dimensión afectiva) pasión por la clase, música, zapatillas de puntas, vídeos y televisores.
	DC: Hago uso de un salón adecuado, equipo, música de diferentes artistas, pero en sí, ningún elemento extra al cuerpo.
	MC: Utilizo los materiales disponibles como son los instrumentos musicales, tablero, computados, audio, video, celulares.
	RP: Para la realización de la asignatura de Repertorio la cual se desarrolla a través de Talleres prácticos en los cuales es fundamental la asistencia regular del estudiante y docente, son necesario los siguientes recursos: • Sala de ballet con sus piso adecuado para el movimiento. • Sonido que permita reproducir la música escogida para la clase • El uniforme adecuado por parte de los estudiantes • Reproductor de Video cuando las coreografías lo requieran
Evaluación.	TC: Los procesos se evalúan semanalmente a través del resultado de la ejecución de los pasos a dominar (temas trabajados). La evaluación se realiza una vez cada 15 días, es decir; dos veces al mes. Los criterios de evaluación se basan en las competencias artísticas y técnicas.
	DC: Evaluó teniendo los objetivos muy claros en la búsqueda de cada clase montada.
	MC: Para evaluar, genero espacios de discusión que me permitan hallar respuesta y reconocimiento a los logros alcanzados y dificultades durante el proceso de aprendizaje en el periodo que tiene cada estudiante. Las reflexiones de estos ejercicios son tenidas en cuenta para modificar, ajustar y o enriquecer el proceso en el periodo siguiente. Verificó igualmente, el aprendizaje y la comprensión de los estudiantes a través de estrategias de socialización y evaluación formativa como la presentación individual de una pieza musical en flauta dulce, la cual se socializa interpretándose en público.
	RP: A través de la práctica escénica los talleres prácticos y ejercicios de aplicación de los estudiantes.

<u>PREGUNTAS</u>	<u>RESPUESTAS</u>
Identificación problemas de aprendizaje y acciones para solucionarlos.	TC: En las clases de danza las dificultades se evidencian de inmediato una vez se aborda un nuevo tema. Las clases siempre se darán por el estudiante más aventajado del grupo, teniendo en cuenta que las bases del trabajo de la técnica clásica y de la punta, son importantes para todos y que cada día se debe buscar estrás dentro de las características de cada paso. En los inicios diarios de todas y cada una de las clases se pueden recordar, reforzar, trabajar y buscar esas sensaciones que a todos les hace falta en el proceso de aprendizaje diario.
	DC: La docente expresa no haber enfrentado a dichos problemas y siempre ha considerado que cada estudiante tiene su tiempo para su proceso de aprendizaje.
	MC: A través de las prácticas y las evaluaciones identifico los problemas singulares a ello y realizo nuevas estrategias de enseñanza.
	RP: Por medio de ejercicios grupales y delegando responsabilidades y motivando para lograr una confianza.
Profesionalmente ¿Qué espera de los estudiantes?	TC: Que disfruten de la clase y que regresen con el deseo de aprender. Que los estudiantes tomen la asignatura como un medio y no como un fin. Que los estudiantes sean capaces de interpretar al final de su proceso formativo todas las formas (ballet tradicional y romántico o clásico).
	DC: Como mínimo, sembrar la semilla de la pasión y la disciplina por y para lo que se hace. La limpieza, las líneas, las elongaciones, impulsos, y disfrute artística al bailar (proyección del movimiento y la expresión).
	MC: Espero primero, que disfruten de la clase, segundo que puedan utilizar el aprendizaje de la clase como una herramienta para su labor profesional.
	RP: Que logren desarrollar sus talentos para la danza y vean el mundo de la danza a nivel profesional.