PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

PRÁCTICA DE DANZA EDUCATIVA: HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESCUELAS DENOMINADAS VULNERABLES

Estudio de caso con estudiantes de una Escuela de Danza en un establecimiento de Educación Municipal

Por

ÁNGELA VICTORIA SOTO LÓPEZ

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación de la Pontifica Universidad católica, para optar al grado de Magíster en Educación, mención Dificultades del aprendizaje

Profesora Guía: Paloma Ortega Baró
Santiago, 2018
© 2018, Ángela Victoria Soto López

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen …….

Abstract ……

INTRODUCCIÓN …… 1

CAPÍTULO I: ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN…….3

1.1 Antecedentes ……..3

1.2 Planteamiento del problema……..9

1.3 Objetivos ……..13

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Danza educativa……14

2.1.1 Definición ……..14

2.1.2 Enseñanza Aprendizaje de la danza Educativa ……16

2.2 Danza en el contexto educativo chileno……..20

2.2.1 Proyecto de escuela de danza ……..23

2.2.2 Preparación para la enseñanza: Marco para la buena enseñanza.....24

2.3 Escuelas denominadas vulnerables ……...26

2.4 Prácticas Inclusivas ……..28

2.4.1 Definición y dimensiones …… 28

2.4.2 Prácticas inclusivas en el contexto chileno……29

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DEL PROYECTO……..33

3.1 Participantes ……..34

3.2 Recogida de datos ……35

3.3 Análisis de datos……38

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1 PREPARACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE DANZA EDUCATIVA……39
4.1.1 Planificación ……..39
4.1.2 Creación de un ambiente propicio para el Aprendizaje……..46

4.2 PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE DANZA EDUCATIVA ……. 49
4.2.1 ¿Qué se hace?..... 49
4.2.2 ¿Cómo se hace? …… 54
4.2.3 ¿Qué ocurre?.....56

CAPÍTULO V: DISCUSIONES

5.1 Alcances y discusiones ……58
5.2 Proyecciones……64

BIBLIOGRAFÍA ……...66

RESUMEN

Actualmente observamos una educación en donde los cuerpos se vuelven rígidos y condicionados a propiciar ciertas acciones, dejando de lado la creatividad y el disfrute, por lo que nuestra investigación puso su foco en una experiencia de práctica de danza educativa en una escuela municipal de Santiago y la forma en que ésta estaba propiciando prácticas inclusivas. Mediante la metodología cualitativa y un estudio de caso etnográfico, utilizamos las técnicas de entrevista en profundidad, análisis de documentos y observación participante.

Los principales hallazgos nos muestran prácticas que promueven que los estudiantes progresen en la danza educativa, a partir de sus propios movimientos. Un concepto de danza que busca el desarrollo de un ser integral y como parte de un derecho al cual todos los estudiantes deben tener acceso, más allá de pertenecer a escuelas denominadas vulnerables. Una práctica de danza donde se potencia el desarrollo del pensamiento creativo, a través de la improvisación y el trabajo colectivo. Donde se busca un trabajo kinestésico que favorece el desarrollo de las otras áreas del curriculum, diversificando las metodologías de enseñanza en favor de una educación más inclusiva.

Palabras claves: Danza educativa, Prácticas inclusivas, escuelas vulnerables

ABSTRACT

Nowadays, an education in which bodies become rigid and conditioned to foster certain actions is observed, leaving aside creativity and enjoyment, therefore, our investigation was focused on an experience of practicing educational dance in a public school in Santiago and the way in which this was bringing about inclusive practices. Through qualitative methodology and an ethnographic case study, the techniques of in-depth interview, document analysis and participant observation were used.

The main findings show practices that promote students improvement in educational dance, from their own movements. A concept of dance which looks for the development of a whole human being, as a right all students should have access to, further than they belong to the so-called vulnerable schools. A dance practice where the development of creative thinking is fostered, through improvisation and collective work. Where a kinesthetic work which favors the development of the other curriculum areas is sought, diversifying teaching methodologies to prompt a more inclusive education.

Key words: educational dance, inclusive practices, vulnerable schools.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación es de carácter cualitativa de indagación, ya que se propone entrar en un campo hasta el momento casi inexplorado, que refiere a las prácticas de danza educativa en contextos de educación municipal y en particular en escuelas denominadas vulnerables.

En nuestro sistema escolar chileno se observa en las prácticas de enseñanza, un predominio de mirada academicista, con un enfoque hacia lo racional, dejando de lado la creatividad y el desarrollo corporal, una educación dirigida principalmente a buscar resultados en pruebas estandarizadas. Esto conlleva a visualizar estudiantes que no alcanzan una formación integral, sino que pasan a ser receptores de información, que un día olvidarán. Más aún cuando hablamos de estudiantes con Necesidades educativas especiales o de otros grupos marginados como migrantes y vulnerables, el sistema sigue buscando estrategias compensatorias, que no promueven aprendizajes de calidad. Como lo señala Infante, Matus y Vizcarra (2011) fundamentando que las escuelas no respetan la diferencia y el sistema de educación chilena realiza estrategias compensatorias, entregando subvenciones , que no hacen más que acrecentar las diferencias en forma negativa, sin proporcionar espacios para aprovecharla y hacerla parte importante de las comunidades educativas.

Es en este escenario y reconociendo la necesidad de inclusión que el sistema escolar chileno, propende a buscar una educación de calidad y equidad para todos y en esta búsqueda, el MINEDUC en conjunto con CNCA (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes) instauran en el año 2016, el ingreso de las artes en el ámbito de la educación. Si bien se entregan lineamientos respecto a como reproducir estas prácticas en los establecimientos, no se visualizan claramente cómo éstas se plantearán para que sean de acceso a todos los estudiantes y más

específicamente como pueden ser las prácticas de las artes para que sean inclusivas y logren el aprendizaje de todos los estudiantes.

A partir de esto es que nos planteamos la danza educativa, como una posibilidad de diversificar las metodologías de enseñanza, a través del canal kinestésico con el movimiento del cuerpo, que podría propiciar nuevas posibilidades de acceso al curriculum. En nuestra investigación buscamos indagar qué y cómo se están llevando a cabo las prácticas de danza educativa y qué parte de ellas puede potenciar una educación inclusiva, de manera de poder dar indicios, para que este ingreso de las artes en educación sea desde un comienzo una educación pensada para todos los estudiantes.

CAPITULO I : ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN

1. 1. ANTECEDENTES

Dentro del sistema escolar chileno podemos visualizar una educación academicista donde se valora el intelecto, con carga lectiva en las áreas del pensamiento, por sobre otras habilidades y/o capacidades de los individuos, como la conciencia del espacio, del cuerpo y del tiempo que se relacionan con la expresión artística y creativa .Es así como Urzúa (2008) describe lo que pasa con el cuerpo en una sala de clases, confirmando que éste se presenta quieto la mayor parte del tiempo, en base a un estereotipo ya estructurado desde el poder. Pedraz (2010) explica esta relación de poder señalando que la escuela aplica parámetros de homogeneidad, y específicamente en el área de desarrollo corporal, construyendo un cuerpo educable, dominable, calificándolo con atributos como obediente y/o atento que hacen que los estudiantes se comporten de determinadas maneras, y que ciertas formas de expresión corporal estén validadas y por lo tanto, para Pedraz (2010), la escuela:

> Obstaculiza toda posibilidad de conformar una materia escolar de carácter emancipatorio orientada al desarrollo de capacidades críticas y deliberativas respecto de los usos del cuerpo donde las habilidades corporales concretas tendrían una significación vital y una utilidad existencial más allá del ludismo complaciente. En cierta forma, han actuado como dispositivos ideológicos que han contribuido muy estrechamente al mantenimiento de las relaciones de poder. (Pedraz, 2010.p.17)

De esta manera y como lo señala Urzúa (2008), los estudiantes no sólo fijan una sola postura corporal “rígida” con su cuerpo, sino también plasman una postura frente a la vida, que los hace limitar su creatividad. Los estudiantes entran

en un mundo escolar donde escasean las posibilidades de ser original y de desarrollar las propias habilidades de un modo placentero, que incorpore la educación del movimiento y el desarrollo corporal.

Además y continuando con la idea anterior, es que las escuelas prefieren estandarizar a todos sus estudiantes a un mismo patrón, de manera de no visualizar la diferencia. Para Infante, Matus y Vizcarra (2011) esta diferencia en las políticas públicas de Chile en educación se llevan a cabo con una entrega de recursos económicos y humanos que son más bien compensatorios, sin avanzar hacia propuestas reales que reduzcan las exclusiones en las escuelas.

Desde esta perspectiva se observa a los sujetos como carentes de algo, “es así cómo se piensa que la “diversidad” es esta categoría que reúne a todas aquellas identidades que por alguna razón son pensadas como deficitarias o en necesidad de ser reparadas o compensadas” (Matus y Haye, 2015,p.p. 136).Estas entidades pensadas como deficitarias, niños con discapacidad, con déficit y/o trastornos, migrantes, y los niños de escuelas vulnerables, se ven como señala Matus y Hales (2015) como fuera de la norma, de lo aceptado y deseado, designándolos como diferentes, reproduciendo su marginalización, y más aún cuando los categorizados están insertos en una escuela vulnerable.

Este seguir reproduciendo, categorizando sujetos para entregar aportes del Estado, es que nos muestran repetición de estándares estructurados de planeación, como las del curriculum, en una agrupación de contenidos que en su mayoría privilegian la razón. González y Macciuci (2013) lo aborda como una educación “donde la razón opaca los sentidos, creando cuerpos rígidos, obedientes y disciplinados, faltos de coraje y valentía para expresar su propia realidad. Un modo de pensar que pondera la simplicidad mecánica sobre la complejidad de la vida.”(González y Macciuci 2013.p.2). Este curriculum que da un énfasis a las áreas intelectuales, como lenguaje, matemática y ciencias, en cuánto a contenido y cantidad de horas impartidas, dejando de lado en especial a

las escuelas públicas el acceso a otros tipos de conocimiento y cultura, para Ruiz y Llona (2011) paradójicamente el sobre acceso a información y conocimiento ha generado brechas aún más visibles en la desigualdad social y por ende en las escuelas, para lo que se requiere plantear un nuevo quehacer pedagógico que implique un curriculum más amplio y diverso que acceda a otras áreas de desarrollo del ser humano y miradas de inclusión.

Dentro de esta diversificación del curriculum podemos encontrar las artes como una ayuda de acceso al desarrollo de diversos aprendizajes y ampliación del acceso a la cultura en todas las escuelas de nuestro país y con especial énfasis en aquellas denominadas vulnerables, que hasta el momento han sido consecuencia de esta desigualdad de acceso cultural. De esta forma “Intervenir la percepción del sujeto, contemplada como una construcción activa, elaborada a partir de los sentidos y que se comparte con los demás… para que aprenda a mirar, escuchar, tocar, sentir y experimentar.” (Pérez- Roux, 2010.p.94) visualizando la educación en escuelas del sector Municipal, como establecimientos educacionales que amplíen su forma de enseñar, buscando formar sujetos integrales, con una diversidad de áreas de desarrollo.

Al respecto Ruiz y Llona (2011) analizó el estado actual de la educación artística en Chile, en variados colegios de la región metropolitana, con un 31% de colegios de dependencia municipal, un 32% particular y un 36% particular subvencionada. Encontró que existen diferencias significativas entre los establecimientos particulares y las escuelas públicas. Donde estas últimas se ven desfavorecidas en los diversos aspectos evaluados, como lo son: menor porcentaje especialización en educación artística de los docentes; consideración por parte de los docentes de una menor utilidad de los programas artísticos con los que cuenta el establecimiento, por lo tanto carencia de inclusión en los proyectos educativos institucionales del área artística, menor uso de recursos tecnológicos para las experiencias de educación artística, menos utilización de los docentes de bibliografía especializada para la preparación de sus clases en estas

disciplinas y además dificultades para sistematizar, por parte del profesorado planificaciones, propuestas didácticas y evaluaciones. Entonces para alcanzar una educación de calidad para todos, debemos disminuir aquellas barreras que está colocando el sistema para que se alcance el aprendizaje. Si visualizamos la educación a través del arte como una alternativa a la diversificación del curriculum, debemos potenciarlo en todas las escuelas, y con principal énfasis en las escuelas públicas de nuestro país.

En relación a la educación a través del arte, entre las disciplinas artísticas, la danza educativa es una posibilidad de visualizar una educación más integral, en donde se considere al estudiante con sus diversos modos de desarrollar aprendizajes. Ya que este tipo danza, según Laban (1978) es un tipo de danza libre, orientada por una secuencia de flujo de movimientos, que parten de los movimientos espontáneos y cotidianos que se manifiestan en una interrelación entre el mundo interno y externo del individuo. Por lo cual es una herramienta de educación para la integridad de los sujetos en cuanto a las emociones, sensaciones y desarrollo intelectual, que favorece la formación de un espíritu crítico.

Pérez- Roux (2010) señala que este tipo de danza le entrega al estudiante la posibilidad de descubrir las posibilidades del movimiento, acompañadas de imágenes visuales y auditivas que le entregarán una puerta de experimentación con sus sentidos, hacia la imaginación, construyendo sus propias formas de expresión artística corporal.

Desde esta mirada hay investigaciones que señalan el aporte de la danza en la escuela para el desarrollo integral del individuo, respetando la diversidad de cada educando, a través de la diversificación del curriculum. Duschatzky y Aguirre (2013), en que recopilan experiencias diversas de escuelas y docentes que proponen nuevas visiones para “desarmar escuelas”, desde el punto de vista de la inclusión, se describe una experiencia con un docente de danza, que cansado de

sus rutinas rígidas con sus estudiantes, comienza el trabajo con un grupo de jóvenes de los suburbios de Buenos Aires. A partir de las propias inquietudes de los jóvenes es que empiezan a construir esquemas nuevos, con sus propios movimientos, quizás no tan técnicos, pero diversos, donde la búsqueda cinética se realiza a través del trabajo grupal, sin reproducciones, buscando lo auténtico, el propio lenguaje de los participantes. Este trabajo generó una puesta en escena de 50 minutos que posteriormente presentan en unos de los teatros de la ciudad y que está disponible en la web. (https://www.youtube.com/watch?v=IjZBQVV_TfA)

Este caso ejemplifica la forma en que la danza educativa puede romper con esquemas establecidos, Duschatzky y Aguirre (2013) relatan que este profesor fue cuestionándose el cómo les iba a enseñar a estos jóvenes, que al final lo desafían a una nueva propuesta a través de sus propios intereses y potencialidades. Es así como la danza educativa aplicada en forma flexible, puede generar cambios en el sistema estructurado de la enseñanza, posibilitando nuevos caminos en las capacidades creativas y corporales de quiénes las experimentan, a modo de compensar el modo más academicista de la escuela.

Existen pocos estudios que aborden la danza dentro de la escuela, recién se ha comenzado con el plan nacional de artes del MINEDUC (2015) que se basó el estudio ya mencionado de Ruiz y Llona (2011) que analizó el estado actual de la educación artística en Chile, sobre algunos establecimientos de la región metropolitana. En esta investigación existe una diferencia significativa entre los establecimientos municipales y particulares en relación a la implementación de las artes en las escuelas, siendo los establecimientos municipales muy desfavorecidos.

Es por esto que se hace relevante investigar experiencias nuevas de danza educativa en contexto de escuela vulnerable, siendo el proyecto de escuela de danza, una visualización de innovación curricular en beneficio de una

educación de calidad y equidad para estudiantes en el contexto de educación municipal.

El establecimiento educacional en que se instala esta escuela de danza, declara como visión: respetar la diversidad a través del desarrollo del aprendizaje y de la creatividad artística, contando con la ejecución de talleres extraprogramáticos artístico en los que se incluyen una escuela de Danza, insertó en un proyecto externo, que fue ganador del FAE (fondo del desarrollo artístico en educación). La escuela de danza funciona dentro del centro educativo, con estudiantes de 5° a 8° básico cuyo requisito de incorporación es desear bailar, ingresando estudiantes con talento en la disciplina y aquellos con dificultades motrices.

El programa se inicio el año 2016, se desarrolla a través de la enseñanza por proyectos que dura dos meses cada uno, y durante todo año escolar. Además este proyecto se basa en la danza educativa presentada por Laban (1978), como el desarrollo de desafíos que plantea el docente de manera de alcanzar el lenguaje propio de cada estudiante y mediante esto, buscar la técnica.

En cuanto al diagnóstico realizado por el proyecto Escuela de Danza (2015) distinguen un porcentaje de estudiantes que teniendo las aptitudes para la danza, no cuentan con los recursos para acceder a una institución que les enseñe de manera más profesional, y por otra parte, existen estudiantes que presentando dificultades notorias para el trabajo corporal, están motivados por participar de esta actividad, de manera que este proyecto, a partir de este diagnóstico, postula al centro educacional, que es una escuela de escasos recursos, ofreciendo una enseñanza de la danza con estándares de calidad tanto para los que tienen talento como para los que tienen dificultades, haciéndose cargo de principios básicos de la educación inclusiva, calidad de aprendizaje para todos, considerando intereses y distintas formas de aprender, como lo señalan Ainscow y

Booth (2000) que establecen el acceso y la eliminación de barreras para la participación, en donde todos los estudiantes deben tener acceso al curriculum

1. 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Se hace preciso plantear algunos aspectos claves de la educación inclusiva, que el entorno es el que coloca barreras a los estudiantes para que accedan al aprendizaje. Ainscow, Booth y Dyson (2006) plantean la inclusión como un proceso sistemático de eliminación de éstas para lograr la presencia de los estudiantes, el aprendizaje y la participación de éstos en el contexto escolar, con mayor preocupación de aquellos denominados como más vulnerables. Es así que estas barreras, en muchas ocasiones, tienen relación con la forma en que el sistema lleva a cabo una escolarización normalizadora, que forma niños poco creativos y con escasas oportunidades de acceso a educación con un curriculum más flexible que considere las formas de aprender de todos los estudiantes y el acceso más amplio de conocimientos y cultura actual.

Dentro de este marco de acceso igualitario a los aprendizajes y a la cultura y en específico a los relacionados con el desarrollo motriz y de contenidos previos para el desarrollo de la disciplina de danza es que podemos destacar la investigación realizada por Borboa, Ochoa, Leyva, Pacheco y Ramírez (2015) en la que realizan un diagnóstico a 77 estudiantes, de los cuales eran 45 niños y 32 niñas, con un nivel socio económico medio bajo a bajo pertenecientes a cinco escuelas primarias públicas de la ciudad de Obregón en México. La edad de los estudiantes fluctúa entre los 8 y 13 años, pertenecientes a los grados de cuarto, quinto y sexto.

El objetivo del diagnóstico fue determinar las conductas iniciales que se requieren para la ejecución de un taller de danza, para crear a partir de estos datos un programa de intervención en el área, promoviendo un aula más inclusiva.

Los sujetos fueron seleccionados por las escuelas con los criterios de bajo rendimiento, alguna discapacidad o problema conductual. Se evalúan diversos aspectos que son necesarios para el comienzo de un taller de danza en la escuela, como son cualidades del movimiento, improvisación, expresión corporal, ritmo y espacio. Del diagnóstico arrojaron que la mayoría de los estudiantes evaluados no presentaba estas habilidades esenciales, que para los investigadores potenciarían una mejor autoestima, convivencia escolar, capacidad de atención y memoria. Esto muestra que en las escuelas públicas con estudiantes de escasos recursos económicos, no se desarrolla en forma sistemática este tipo de prácticas, que propiciarían según los autores, un aula más inclusiva, favoreciendo ambientes donde se valore el respeto por el otro a partir del conocimiento del propio cuerpo y hacia una igualdad de acceso de calidad de las artes.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia, Educación y Cultura (OEI) (2010) en sus Metas Educativas 2021, avala el aporte de las artes, comprendiendo que “las artes son un componente esencial del desarrollo del individuo como medio para expresarse, conocer, desarrollar la creatividad, fortalecer la autoestima, la capacidad de sentir y ser, disposición para aprender y pensamiento abstracto” (OEI, 2010. p. 256.) Todos estos beneficios dentro de una sociedad que está en constante cambio, que requiere de individuos preparados para ir más allá al proponer soluciones a conflictos cotidianos a los que nos vemos enfrentados, sujetos con las competencias que los lleven a aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser, en igualdad de condiciones, sin importar su situación económica.

Es de esta forma que una escuela inclusiva se debe plantear, como lo señala Fernández (2003), de forma que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar aprendizajes en una escuela que otorgue la suficiente cantidad y calidad de oportunidades pedagógicas para que esto se logre de

acuerdo a la variedad de características de los estudiantes y de variedad de áreas del conocimiento.

Una de las herramientas para lograrlo según Fernández (2003) es el curriculum diverso y flexible con metodologías y estrategias que respondan a la diversidad de estudiantes en el aula.

Para este fin la danza educativa, se plantea como una alternativa que aporte al curriculum diverso. Según diversos autores (Laban, 1978; García, 1997; Urzúa, 2009) que respeta los ritmos de aprendizaje, que se relaciona con los movimientos libres de los estudiantes, buscando principalmente un trabajo con el espacio, el tiempo y energía, que permite que el cuerpo encuentre sus propias capacidades de movimiento para relacionarse consigo mismo, con el entorno y con los otros, en un proceso de creatividad progresiva.

A pesar de estos aportes al curriculum y la promoción del plan nacional de artes en educación, existe escasa información de cómo se deben desarrollar estas prácticas en nuestro país, en las escuelas municipales. Otros países como España a través del Ministerio de Educación (2014) se establece el curriculum de educación primaria, en donde se señala que a través de la Educación Musical, se tendrá un bloque destinado a las prácticas de danza, siendo, pero de este modo marginada como una asignatura en sí misma y desestimada en su valor de trabajo interdisciplinar. Nicolás, Ortín, López y Vigueras (2010) señalan que en el contexto español “no hay un reconocimiento de la danza como materia de aprendizaje, la formación del profesorado es inexistente, falta un curriculum específico de danza, faltan espacios adecuados, medios y material bibliográfico, existe una discriminación de género.” (Nicolás et al., 2010, p.43). Como se sabe, España es uno de los países que se encuentran más avanzados que Chile en términos de educación, pero como vemos en el año 2010 todavía existía una situación similar a la que ocurre hoy en Chile respecto a la disciplina.

Esta situación está a la base de lo que comienza a implementar el Ministerio de educación (2015) en conjunto con el Consejo Nacional de las Artes (CNA) quienes promueven una introducción del área de danza en el sistema escolar, con sus aportes de Plan Nacional de Artes en educación, en el cual se pone énfasis en el trabajo de todas las artes para la educación de calidad a través de líneas de acción establecidas como metas para el periodo 2015 – 2018. Junto a esto y en el contexto de la semana de educación artística, promueven un documento denominado "Aportes de los lenguajes artísticos a la educación", MINEDUC y CNA (2016) a través del cual describen formas de instaurar las distintas artes en el sistema educativo. Si bien aún se ven como disciplinas para trabajar en talleres o dentro de las asignaturas de educación física y música, podemos considerar como un avance que las comunidades escolares diversifiquen su curriculum para una educación de mayor calidad.

Indagar sobre la inclusión de la danza en la escuela denominada vulnerable tiene un valor teórico y práctica, ya que el foco de interés de este estudio es analizar las práctica pedagógica de la danza educativa, ya que se carece de programas de danza que se introduzcan en Chile, buscando poder visualizarla como un aporte al aprendizaje que diversifique el curriculum, entregando una respuesta educativa para que todos los estudiantes puedan tener acceso al arte en una escuelas públicas de nuestra país y con una metodología que elimine las barreras de inclusión.

Se puede visualizar un valor práctico al diversificar el curriculum, a otras áreas que no sean tan academicistas, formando individuos más integrales, que se potencien en ellos habilidades que les beneficien para sus vidas.

Al analizar las prácticas nos podemos plantear, ¿Cómo se realizan las prácticas de danza educativa en una escuela denominada vulnerable?¿Qué se hace en una clase de danza?¿Cuáles son las prácticas de danza que propician una educación inclusiva?

1.3. OBJETIVOS

Objetivo General

Analizar las prácticas de enseñanza de danza educativa que propician una educación inclusiva, para niños de 5° y 6° básico, en el contexto de una escuela denominada vulnerable.

Objetivos específicos

1. Describir los factores de la preparación para la enseñanza de danza educativa para niños de 5° y 6° básico, en el contexto de una escuela denominada vulnerable

2. Describir las prácticas de danza educativa con niños de 5° y 6°, en una escuela de Danza, en el contexto de una escuela denominada vulnerable

3. Identificar las prácticas de danza educativa que propician una educación inclusiva, en una escuela de danza en el contexto de una escuela vulnerable

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1. DANZA EDUCATIVA

2.1.1 DEFINICIÓN

El concepto de danza educativa surge con Laban (1978) el cual explica que a partir de la liberación de Isidoran Durcan del concepto de danza como ballet o como bailes de salón de la época, se llega a una danza libre, como él la denominó, en la cual los movimientos son una secuencia de flujo interrelacionada de movimientos cotidianos realizados por las personas. Laban (1978) entrega a este tipo de danza un carácter educativo, ya que se da en relación directa con las etapas de desarrollo de los niños, considerando sus capacidades y siendo guiadas por el influjo de movimiento que naturalmente posee el ser humano, siendo tarea de la escuela preservar este impulso de espontaneidad y desarrollarlo a través del tiempo, para que no sean posteriormente llevados a la rigidez del cuerpo y a la falta de creatividad y expresividad corporal.

Esta preservación de movimiento Pérez-Testor, y Griño (2015) las definen como la mantención de movimientos espontáneos que tiene el ser humano desde su nacimiento para provocar la toma de conciencia de los mismos, a nivel individual y con relación al grupo, de manera de potenciar la expresión artística y creativa. Para Laban (1978) los niños pueden alcanzar una conciencia del movimiento, aprendiendo a relacionar los estímulos del exterior con lo que se siente en el interior, ayudando a establecer un equilibrio corporal, espiritual e intelectual, que favorecerá cualquier área del desarrollo del individuo.

La educación del movimiento está basada en el sentido kinestésico, que como Laban (1978) fundamenta, es el sentido que se relaciona con el esfuerzo muscular, las sensaciones de movimiento y la posición en el espacio. Siendo el

sentido Kinestésico esencial en el proceso de percepción de sensaciones, posibilitando la posterior conciencia y comprensión de los elementos implicados en la actividad y por lo tanto, la autoconciencia en un medio social y objetivo, dando relevancia al impulso que viene del interior, que son manifestaciones de deseos y estados de ánimo que se transforman en movimientos por el espacio.

Es así que con estos principales fundamentos, Laban (1978) se constituye en el precursor de insertar la danza en el mundo de la escuela, ya que para él es a través de esta disciplina que el niño se desarrolla en forma integral, entremezclando espíritu, sensaciones y razón, favoreciendo una interrelación más plena con quiénes lo rodean y con el mundo circundante.

Urzúa (2008) coincide con lo que señala Laban sobre la danza educativa, presentándola como:

> El despertar de la sensibilidad para sí mismo y para con el otro, es la base de la conciencia de sí mismo y por lo tanto de la motricidad: el hombre en busca de la trascendencia…. es implicar el pensamiento crítico- creativo, la afectividad y la voluntad del sujeto. (Urzúa, 2008.p.13).

La danza educativa, entonces, nos entregará aportes en el desarrollo de las diversas áreas, en el desarrollo físico, Nicolás et al (2010) señala que la danza es una alternativa para romper con los esquemas de vida sedentaria que se presentan en estos tiempos, entregando estrategias y ejercicios para una vida más saludable, complementadas con habilidades de conciencia y control corporal, coordinación motriz y perceptivo motoras.

En el aspecto cognitivo, la danza educativa estimula el intelecto a través del conocimiento de aspectos históricos, literarios, culturales y sociales, como lo señala Nicolás et al (2010) “El aprendizaje de la danza educativa moderna ha de

basarse en el conocimiento del poder estimulante que ejercita el movimiento sobre las actividades mentales" (Laban, 1978, p. 34).

Y por último, y para trascender en los beneficios de la danza educativa, dará cuenta de una forma de desarrollo creativo, a través de la imaginación, como señala Urzúa (2009) donde la capacidad de expresión corporal, podrán dar paso a una enseñanza que está a la base de la epistemología de la complejidad, donde se entretejen educación, danza y sujeto. Siendo este último el que experimenta a través de las sensaciones diversas relaciones con el entorno y con los demás provocando en el afectos que le son propios y que se establecen como fuente de su bienestar global.

Por lo que en última instancia la danza educativa promoverá una educación integral, que para Urzúa (2008) sería un desarrollo de la persona para enfrentarse a la vida, aplicando el conocimiento en resolver conflictos diarios en todas las esferas de la vida, a través del respeto hacia otros y la valoración de sí mismo, abriendo de este modo la percepción utilitaria de la danza hacia una verdadera oportunidad de acceso a un arte completo, que desarrolle potencialidades diversas en los sujetos.

2.1.2 ENSEÑANZA DE LA DANZA EDUCATIVA

Para la enseñanza de la danza educativa se debe considerar ir más allá de seguir estereotipos, como lo señala Urzúa (2009) la danza educativa no debe ser una mera transmisora de técnica, sino que busca crear nuevas experiencias significativas a través de situaciones corporales placenteras con el fin de que el estudiante aprenda a aprender en todos los contextos a los que se ve expuesto. Este aprender a aprender en la danza en un contexto educativo debe verse como un proceso flexible en que el docente actúa como mediador de acuerdo a los intereses, potencialidades y debilidades de cada estudiante, de manera que cada

uno construya su propio aprendizaje y descubra por sí mismo, cómo será capaz de posicionarse de los desafíos que se le plantean.

Sánchez (2009) caracteriza lo que Patricia Stoke señala de la danza, que es un proceso creativo desde lo más personal, entregando un derecho a toda persona a poder bailar y expresarse, por lo que debe ser considerado en el curriculum de las escuelas, para Stoke la danza y expresión corporal de la escuela es un derecho y un deber que se debería ejercer, afirmando a las personas como sujetas de derechos a experimentar y conocer todos los medios de lenguaje, de manera que los individuos tengan la posibilidad de desarrollo integro. Ella presenta la disciplina como una mezcla de elementos básicos sobre la educación integral, ella considera como elementales los componentes físicos y anímicos, creativos, integrativos, recreacionales, de aprendizaje, de adaptación y de sensibilización.

García (1997) señala que este aprendizaje de la danza en la escuela debe comenzar por estimular una actitud positiva hacia la disciplina y trabajar con los conceptos básicos: cuerpo, espacio, tiempo, energía y relaciones. Estos contenidos pueden ir siendo trabajados de manera transversal a través de la malla curricular de cada nivel.

En la misma línea Unesco (2001) a través de su conferencia sobre educación artística en América Latina y el Caribe, propone elementos curriculares fundamentales para la enseñanza en la escuela.

Dentro de estos elementos se encuentran el conocimiento del cuerpo y sus posibilidades de movimiento dentro del espacio y el tiempo, además de una percepción corporal desarrollada a partir de técnicas específicas de danza y del conocimiento de música (desde la clásica a la popular), llevando a la improvisación y la creación. Además no deja de lado el trabajo más teórico y cognitivo que tienen relación con saber analizar y apreciar danza, todo en un

contexto específico desde el momento en que se vive en sociedad y el entorno más cercano en que se desenvuelve el sujeto.

Lo que Laban (1978) traduce como el principal objetivo de la danza educativa, que el ser humano por medio de la danza, encuentre una relación de su propio cuerpo con toda la existencia, “buscando el beneficio de la capacidad creadora del baile sobre la personalidad y no la producción de danzas sensacionales” (Laban, 1978.p.111) como se puede visualizar el autor, quiere reflejar este legado, de que la danza libre, disponible para la educación, no tiene fines estéticos establecidos, sino que busca la expresión del cuerpo para el desarrollo del ser humano, siendo una energía vital que se expresa a través de lo corporal.

De esta manera no cualquier baile que se realice en la escuela, podrá tener carácter de danza educativa, y es esto es lo que los docentes deben considerar al enseñar la disciplina.En la escuela pueden existir diversas formas de enseñar la danza como lo señalan Hermoso y Padilla (2003) danza clásica, jazz, étnicas y folclóricas por nombrar las principales, sin embargo es el trabajo con danza educativa, la que se acerca más a lograr otros objetivos. Ya que está es la que contempla, según Hermoso y Padilla (2003), que tanto profesores como estudiantes deban investigar e ir más allá, a través de la exploración con diversos materiales, espacios y consignas para presentar creaciones que propicien el lenguaje propio, alcanzándolo con improvisaciones. Además permitiendo el trabajo en conjunto, donde no hay protagonistas sino que nuevas relaciones con compañeros. Por lo que “la Danza tiene mucho más que decir y mucho que aportar en el ámbito educativo abriendo campo para el trabajo de la creatividad, la relación entre compañeros, el conocimiento de sí mismo, de otras culturas y de la propia” (Hermoso y Padilla, 2003.p.4)

Los materiales a disposición del trabajo en la danza educativa, son uno de los elementos que complementan el trabajo en esta área y potencian la

creatividad, es así como Pérez-Testor, y Griño (2015) dentro de sus experiencias con trabajo con personas de diversas edades y características, usan diversidad de recursos relacionados con la estimulación de los sentidos, como aros, telas con diversas texturas , pelotas de distintos colores, sonidos, objetos para percutir, elementos de la naturaleza, fotografías, estos elementos se transforman en un medio entre el exterior y el cuerpo y acercan a los niños y niñas hacia nuevos movimientos, convirtiéndose en objetos transitorios que apoyarán el trabajo del docente, para alcanzar creatividad y representación de ciertos movimientos corporales. Estos elementos transitorios deberán ir siendo eliminados con el tiempo a medida que el estudiante se sienta capaz de realizar improvisaciones sólo a través de su imaginación, llegando a la abstracción de conceptos. Estos materiales deben ser seleccionados por el docente con objetivos específicos de acuerdo a los contextos, entregando la flexibilidad a los participantes para la propuesta de nuevos contactos.

También se requiere de un trabajo corporal a través de la experiencia y capacidades de quiénes la viven, sin imponer rutinas rígidas para alcanzar la perfección, que por si, es algo subjetivo y normalizador. Ossona (1984) en su libro Educación por la Danza, en el cual señala que existen dos tentaciones en el profesor “una consiste en pretender la perfección de cada uno de los movimientos. Esta perfección es imposible en los primeros tiempos y la repetición exhaustiva de un gesto, en lugar de contribuir a su perfeccionamiento, hace perder la visión de conjunto y llega a aburrir al alumno” (Ossona, 1984.p.145) es de esta manera que el docente debe preocuparse del trabajo en su totalidad, no perdiendo de vista el trabajo kinésico en su conjunto y el trabajo que se realiza de movimientos como un todo, en el desarrollo de movimientos grupales. Como segunda tentación Ossona (1984) señala que en ocasiones los docentes que trabajan esta área se preocupan en forma casi exclusiva a aquellos más aventajados, provocando el desgaste de éstos y por otra parte el sentimiento de incapacidad de quiénes no reciben atención.

Este último error debe quedar en evidencia para tener claro, que el trabajo en danza educativa se debe dar con todos los participantes, de manera de potenciar sus capacidades, a partir de sus propias realidades, dirigiendo el esfuerzo del docente en forma equitativa, sin evidenciar preferencias.

Es de relevancia destacar que en nuestro país no se encuentran proyectos de danza sistematizados para educación en escuelas municipales.

2. 2 DANZA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO CHILENO

En el contexto chileno, el Consejo Nacional de Cultura y Arte (CNCA) (2013) realizó un estudio de “12 prácticas de educación artística, completando el modelo educativo”, a través de estas descripciones de experiencias artísticas el CNCA pretende fundamentar el por qué las artes son de gran importancia para la educación. CNCA (2013) señala que se hace relevante volver a visibilizar las artes en el sistema educativo, como disciplinas mas integrales respetando la diversidad de individuos y la complejidad que significa cada mundo de los educandos, por lo que no es posible que nos quedemos sólo con la educación tradicional heredada del positivismo, donde son sólo válidas las ciencias duras.

Entre las experiencias relatadas, se quiere resaltar los beneficios que están tienen, colocando un principal énfasis en lo que aportan a la comunidad educativa en general. Destacando la contextualización de los curriculum, con las artes se escuchan los intereses y la visión del mundo de los que participan en el establecimiento, haciendo que se produzca un desarrollo local comunitario, fortaleciendo los vínculos y la identidad. Por otra parte también en algunas experiencias de CNA (2013) se plasman articulaciones significativas entre los aprendizajes esperados establecidos en el curriculum nacional y habilidades enseñadas en arte que siendo trabajadas de manera transversal potencian un desarrollo más integral de los sujetos.

Recién el año 2015, y después de estos diagnósticos realizados, se está considerando la danza como un eje que debe incluirse en el sistema educativo. El gobierno a través de MINEDUC (2015) propone un plan nacional de artes en educación donde señalan entre otras líneas de acción, la de crear programas para danza y teatro en los establecimientos públicos. Si consideramos el documento de aportes de los lenguajes artísticos a la educación MINEDUC.,CNAC. (2016) indica que el área de danza sería tomada dentro de los contextos de educación física o música, no como una disciplina propia, definiéndola como:

> Una disciplina artística en donde se utilizan el ritmo y el movimiento del cuerpo a través de técnicas corporales específicas. Usualmente se acompaña de música, o incluso de la palabra, y constituye una forma de expresión, comunicación e interacción social. La danza es la transformación de funciones cotidianas y expresiones habituales del cuerpo para ejecutar bailes con finalidad artística o ritual. (MINEDUC., CNA, 2016 .p.32).

No obstante, en el mismo documento, se declaran aportes en el ámbito educativo no contemplados en la definición, los cuales indican que la ejecución de la danza, activa la percepción, desarrolla las inteligencias múltiples y la creatividad a través del cuerpo como medio de comunicación. Destacando la valoración y el conocimiento del propio cuerpo para potenciar el desarrollo de la personalidad y promoviendo la integración en los espacios sociales.

Además MINEDUC.,CNAC (2016) entrega recomendaciones para un taller inicial, cuyos ejes centrales deberían ser: La exploración de las capacidades del cuerpo, la creación y la apreciación artística. Como ejes temáticos se plasman la capacidad de expresión individual y colectiva, desarrollo de las capacidades físicas, expresivas y creativas.

Dentro de los nuevos lineamientos para potenciar el arte en educación del MINEDUC y el CNAC, se crea un Fondo para potenciar que los establecimientos generen proyectos para fomentar el arte en sus proyectos educativos institucionales. Fondo del cual recibe financiamiento la Escuela de danza estudiada en la presente investigación.

> El **Fondo de Fomento al Arte en la Educación (FAE)** es un concurso nacional categorizado como fondo concursable, destinado a financiar proyectos artísticos culturales presentados por establecimientos educacionales municipales, instituciones y organizaciones artísticas que desarrollan procesos de formación y promoción de la educación en artes con niños, niñas y jóvenes en edad escolar. Su objetivo principal es contribuir al fortalecimiento de los procesos de formación en educación artística impartidos por las instituciones antes mencionadas. (Fuente: http://www.fondosdecultura.cl).

Este fondo tiene dos lineamientos, por un lado fortalecer la gestión institucional con educación artística especializada y por otra parte apoyar a los establecimientos públicos que integren de forma explícita en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) lineamientos relacionados con el arte, proporcionando aportes totales o parciales para sus proyectos.

Sus objetivos son:

- Fomentar el perfeccionamiento de los equipos directivos y docentes de establecimientos educacionales que desarrollan procesos de formación en educación artística.

- Promover el mejoramiento y/o actualización de los programas de formación en artes y cultura que desarrollan los establecimientos educacionales.

- Potenciar la colaboración y los vínculos entre establecimientos educacionales que desarrollan procesos formativos en arte y otras comunidades.

- Apoyar el desarrollo de talentos sobresalientes en disciplinas artísticas de estudiantes de enseñanza básica (4to. a 8vo. Básico). (fuente: http://www.fondosdecultura.cl).

Es con este fondo que se propicia la oportunidad para que la fundación Fundarte pueda postular y crear su Escuela de Danza.

2.2.1 PROYECTO ESCUELA DE DANZA

La enseñanza de danza educativa podemos verla concretizada en Escuela de danza, en la cual basamos la presente investigación. Esta escuela sigue los lineamientos de educación que presenta la Fundación Fundarte Chile, una organización sin fines de lucro, que ejecuta proyectos que fomentan el acceso al arte a la sociedad en su conjunto, estableciendo nexos entre escuela y artistas, para contribuir al desarrollo del conocimiento en arte y generando instancias de bienestar a través de las artes escénicas. La línea de acción educacional se fundan, como se señala en proyecto para postulación (2016), que el arte favorece la visión integradora del ser humano vinculando la razón y la sensibilidad, que potencia el bienestar personal y comunitario.

El proyecto de escuela de danza surge a partir de un diagnóstico realizado, a los estudiantes del establecimiento educacional, de los cuales el 44% señala una preferencia hacia la disciplina de danza, surgiendo estudiantes con notorio talento y otras con dificultades para su ejecución, ambos grupos con el deseo de bailar, sin embargo sin los recursos para integrarse a una escuela de danza formal.

Es de este modo que su objetivo general es:

“Fundar las bases de una escuela de Danza en la comuna, que surgida de la propia comunidad acoja a niños, niñas y jóvenes que posean interés en la disciplina, independiente de su situación de evidente talento o dificultad, y se articule con la Jornada Escolar Completa con enfoque artístico del establecimiento y el programa municipal de escuelas abiertas”

Destacan entre sus objetivos específicos:

“Elaborar e implementar el plan y programa de estudio del primer año de la escuela de danza, considerando dos niveles: uno enfocado a estudiantes con facilidades para la danza y otro para aquellos que poseen dificultades.”

Los participantes son 68 estudiantes, de los cuales 28 son varones y 40 mujeres desde 5° a 8° básico, en edades comprendidas entre los 11 y 14 años.

El programa se desarrolla a través de metodología por proyectos, que durarán dos meses cada uno, que se basan en la progresión presentada por Laban, en su libro Danza educativa, desarrollando desafíos que se plantean en buscar la interpretación y la consecución de alcanzar el lenguaje propio de cada estudiante y a través de esto, buscar la técnica.

2.2.2 Preparación para la enseñanza: Marco para la buena enseñanza

Otro de los lineamientos entregados por el MINEDUC, trascendentales para nuestra investigación es el Marco para la Buena Enseñanza. Este Marco, MINEDUC (2008) nos entrega orientaciones claras de cómo los docentes de nuestro país pueden propiciar una enseñanza de calidad, favoreciendo la equidad en la entrega de aprendizajes, para que todos los estudiantes desarrollen

habilidades, conocimientos y actitudes que beneficien su vida. Este Marco se constituye en una base desde la cual todas las asignaturas se pueden planificar y preparar el proceso de enseñanza.

En el Marco se establecen criterios divididos en cuatro dominios, estos son: A. Preparación para la enseñanza, B.Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y D. Responsabilidades profesionales, *MINEDUC (2008)* Haciendo referencia a pasos de la enseñanza, pasando por la planificación, organización y preparación de la enseñanza, hasta la enseñanza propiamente tal. Para efectos de esta investigación profundizaremos en la preparación de la enseñanza.

En la preparación para la enseñanza, MINEDUC (2008) establece criterios en los que se destacan un conocimiento profundo de la disciplina que enseña, y esta saber llevarla a cabo de tal forma que todos los estudiantes desarrollen aprendizajes. Pero esto no es suficiente, es necesario que el docente conozca los intereses, habilidades y conocimientos que sus estudiantes traen, para que sean la base del proceso actual de enseñanza –aprendizaje.

En el dominio de la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, MINEDUC (2008) el docente debe procurar propiciar interacciones en el aula que favorezcan un buen clima, llegar a acuerdos para seguir normas y por sobre todo resaltar las potencialidades de los estudiantes, para que estos se sientan en un ambiente de confianza, donde el error sea parte importante del aprendizaje.

En el dominio C, los docentes deben tener habilidades para monitorear los procesos de aprendizaje de los estudiantes, retroalimentarlos y detectar cuando los aprendizajes se hacen más complejos, disponiendo formas diversas para que todos los estudiantes avancen en relación a sus propias potencialidades.

El último dominio tiene relación con la responsabilidad docente más allá del aula, considerando procesos de reflexión que involucren a sus pares, comunidad educativa y sistema nacional educacional. De manera que los procesos de reflexión propicien una mejor enseñanza en su aula.

Con estos dominios entregados por el MINEDUC, podemos establecer lineamientos básicos de preparación de la enseñanza y enseñanza que buscan mejorar la calidad y equidad del acceso a los aprendizajes para todos los estudiantes.

Entonces es interesante hablar de este Marco, ya que dado que no hay programas o propuestas pedagógicas de cómo preparar la enseñanza de la danza educativa en Chile, pareciera que este marco al menos expone ciertos dominios desde los cuales es posible indagar en las prácticas de esta disciplina que se realizan en las escuelas. Escuelas que específicamente para esta investigación será una escuela denominada vulnerable. Es así como nos podemos plantear: ¿Cómo se realizan las prácticas de danza educativa en escuelas municipales denominadas vulnerables?

2.3. ESCUELAS DENOMINADAS VULNERABLES

Las escuelas municipales en Chile, reciben una subvención estatal de acuerdo al índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE):

> "Que se puede resumir como una medición anual de los establecimientos educacionales subsidiados por el Estado, que arrojaba un estadístico que permitía la clasificación y jerarquización de escuelas y liceos de acuerdo al porcentaje de alumnos vulnerables matriculados. El cálculo del IVE se realizaba a través de la medición de una serie de variables asociadas a la

condición socioeconómica de los estudiantes" (JUNAEB,2005.p.70)

Es de esta manera que la educación chilena categoriza a las escuelas y a los estudiantes, para lo que Infantes, Matus y Vizcarra (2011) denominan un sistema que a través de leyes como diversidad, integración e interculturalidad, constituyen grupos de características estáticas y definidas, estableciéndolas como minorías, perpetuando sus diferencias en forma negativa, ya que siguen llevando a estos grupos a ser excluidos.

Las escuelas denominadas vulnerables pasan a ser fruto de prácticas discursivas de poder "donde esta se instala como un sistema de razonamiento, como una verdad que produce sujetos, crea jerarquías y produce un conocimiento específico acerca de las prácticas y significados escolares" (Infante, Matus, Paulsen, Salazar y Vizcarra, 2013.p.282). Es así que se naturaliza la idea de que son sujetos que carecen de algo y esto debe ser compensado de una manera asistencial sin considerar las diferencias reales de los sujetos y de los contextos educativos.

Es entonces que una escuela vulnerable, debe buscar avanzar hacia una identidad propia, donde para Matus y Haye (2015) no sea una escuela que siga los parámetros impuestos de competición y crecimiento económico, sino más bien lugares de producción del conocimiento creativo y transformador. Para que dejen de ser categorizadas y "Así, por ejemplo, la imagen de la escuela pública chilena como contenedora de sujetos vulnerables puede ser cuestionada y abandonada, por un espacio en continuo devenir de multiplicidades y heterogeneidades." (Infante et al, 2011,p.p.302). En que las escuelas denominadas vulnerables dejen de recibir ayuda asistencial y construyan sus propias formas de educar en la diferencia, en esa diferencia que no excluye, sino que considera a la multiplicidad de sujetos que la habitan.

Guasp (2013) lo va a traducir en el respeto por la diversidad, a través de diseños de actividades flexibles que permitan el aprendizaje de todos los estudiantes, terminando con el concepto de homogeneidad y normalización, propiciando un cambio significativo en una comunidad que se compromete con la diversidad, en un proceso de mejora e innovación que contribuya a una educación de calidad para todos. De esta manera las comunidades que se comprometen a establecer lineamientos para el respeto por la diversidad, buscan una educación inclusiva donde todos los estudiantes aprendan.

2.4. EDUCACIÓN INCLUSIVA

2.4.1 Definición y dimensiones

La educación inclusiva para Echeita y Ainscow (2011) tiene como objetivo final eliminar las exclusiones de todo tipo que se producen en la sociedad, formando personas para una visión más amplia, que les permita presentar actitudes de respeto frente a la diversidad. Siendo la educación un derecho humano que beneficia una sociedad más justa.

Para Ainscow y Booth (2002) lograr una escuela inclusiva, requiere influir en toda la comunidad educativa, a través de tres dimensiones fundamentales: Crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas. Estas dimensiones van desde lo más general hasta lo particular del aula y en cada una se busca cambiar el paradigma establecido en relación a qué sólo son necesidades educativas especiales aquellos niños con un diagnóstico establecido o categorizados, en este caso como vulnerables, promoviendo sujetos que pertenecen a una comunidad que piensa, cree y ejecuta en la diversidad.

Ainscow y Booth (2002) señalan que la *cultura inclusiva* debe construir comunidad, a través del respeto mutuo y la colaboración entre todos los participantes, quienes se sienten acogidos y parte de ésta. Además se establecen

valores inclusivos, donde los docentes tienen altas expectativas en todo el alumnado, propiciando las condiciones para la eliminación de barreras de aprendizaje para que todos los estudiantes puedan acceder a ella.

Ainscow y Booth (2002) proponen la dimensión de *Política inclusiva*, donde los lineamientos y formas de actuar de sus miembros propenden a desarrollar una escuela para todos, donde cada nuevo miembro se sienta bien recibido y valorado. Además de organizar los apoyos para la diversidad, coordinando entre distintos profesionales para adscribir al curriculum formas diversas de enseñanza aprendizaje, preocupados en su totalidad por presentar una comunidad en donde disminuya el ausentismo escolar y el bullying.

Para Ainscow y Booth (2002) la dimensión de *práctica inclusiva*, en la cual enfocamos el presente trabajo, debe ser el reflejo de las culturas y políticas establecidas en cada centro educacional. En donde se establecen estrategias que se ven manifestadas en las actividades cotidianas de aula y extraprogramáticas, motivando la participación de todos, coordinando apoyos que derriben las barreras de acceso al aprendizaje y participación, colocando principal énfasis en el aprendizaje de todos a través de diversas estrategias que respeten la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje.

2.4.2 Prácticas inclusivas en el contexto chileno

En Chile se establecen nuevas políticas de inclusión a partir del año 2015, a través del decreto 83/2015

> "Las disposiciones para la inclusión educativa en el sistema educacional chileno se inspiran en la Constitución Política y en el ordenamiento jurídico de la Nación; en la Ley General de Educación y en los objetivos generales de aprendizaje para el nivel de educación parvularia y nivel de educación básica que ésta señala, así como en las Bases Curriculares que permiten

> su concreción y logro; en las Normas sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, así como en la concepción antropológica y ética que orientan la Declaración Universal de los Derechos Humanos. (MINEDUC,2015,pp 12)

A través de este decreto se establecen lineamientos para que los establecimientos faciliten un acceso al curriculum nacional sin ser segregados, a través de diversas estrategias sugeridas, dentro de las *prácticas inclusivas*:

a. Adaptación curricular : MINEDUC (2015) la establece como una herramienta para que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan acceder al curriculum. Es decir se aplica cuando la planificación del curso no es suficiente para que un grupo de estudiantes alcance los objetivos de aprendizaje, modificando estos en beneficio del o los estudiantes.
b. Diversificación Curricular : para Duk y Loren (2012) es una propuesta de atención a la diversidad, que propone una reorganización curricular, como propuesta diferente de qué, cómo y cuándo enseñar , para una parte del estudiantado, sin perder como orientación los objetivos generales que debe alcanzar.
c. Diseño Universal de Aprendizaje: Una de las formas de promover prácticas inclusivas e ir más allá de la adaptación del curriculum, es el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) Cast (2011), el cual señala que las condiciones para el aprendizaje de todos los estudiantes deben ser previas, y no realizar adaptaciones durante el proceso. Parte de la premisa de que todos los estudiantes adquieren el aprendizaje de diversas formas, que tienen diferentes intereses y maneras de expresar lo aprendido, dejando atrás el paradigma normalizador, de alumno tipo medio.

Los principios de DUA son tres:

- *Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos* (el qué del aprendizaje), al elegir el qué se aprende el docente debe considerar las diversas formas cómo los seres humanos percibimos la información a través de los distintos canales y cómo comprendemos. De manera que, MINEDUC (2015), no hay formas globales o una sola metodología de enseñanza que favorezca a todos, ésta por el contrario debe ser variada, identificando modalidades sensoriales, estilos de aprendizaje, intereses y preferencias. Es así que el aprendizaje se puede mostrar por diferentes medios, modificando aquellos que sean sólo visuales o auditivos por ejemplo. Además, es importante favorecer el acceso a símbolos, apoyando con patrones, dibujos y/o esquemas entre otros. Por último es necesario facilitar el acceso a la comprensión de la información, por ejemplo a través de la estimulación de los conocimientos previos de manera que se hagan conexiones con los nuevos conocimientos.
- *Principio II. Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje* (el cómo del aprendizaje), el docente debe considerar las diferentes formas de expresarse al momento de dar a conocer qué aprendió. Por un lado entregar múltiples medios físicos de acción por ejemplo con medios tecnológicos. Por otra parte, el docente debe incorporar niveles graduales de apoyo, siendo una guía en el establecimiento de metas, apoyándose en la elaboración de estrategias, facilitando la gestión y manipulación de información.
- *Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación o motivación* (el porqué del aprendizaje). El compromiso con lo que se va a aprender es fundamental para que el aprendizaje sea significativo, el estudiante debe entregarle un sentido real y propicio para su vida. Por lo que aquí se deben incluir opciones para captar el interés, para mantener el esfuerzo y la persistencia y para la autorregulación.

A través de estos tres principios podemos guiar e identificar una práctica de enseñanza que nos entregue orientaciones para propiciar que todos los estudiantes alcancen los aprendizajes.

Es de este modo, que entenderemos como prácticas inclusivas aquellas que consideran una educación para todos los estudiantes, a través del respeto y la diversidad del curriculum, coincidiendo con lo que señala Fernández (2003), que las comunidades que asumen la heterogeneidad de quienes se encuentran en su establecimiento, avanzan progresivamente hacia un respeto por la diversidad valorándola como un aporte al crecimiento personal y social de todos, adaptando sus curriculum en forma flexibles, a través de innovación de estrategias y metodologías que se adaptan a las distintas formas de aprender, a las motivaciones y capacidades de los estudiantes.

Ainscow (2001) lo complementa y detalla mayormente señalando que las *prácticas inclusivas* deben promover aprendizajes significativos, promoviendo en los estudiantes ser protagonistas de su propio aprendizaje, autorregulando los procesos que le llevan a éste, considerando sus conocimientos y experiencias previas por parte del docente e integrando un trabajo colaborativo con sus pares.

Es entonces que se hace interesante conocer cómo se prepara y se instalan prácticas de danza educativa en Chile, a la luz de los lineamientos ministeriales.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DEL PROYECTO

La presente investigación se adscribe a una investigación cualitativa ya que, “refleja, describe e interpreta la realidad educativa con el fin de llegar a la comprensión o la transformación de la realidad” (Bisquerra, 2004. p.283) en este caso es la comprensión del significado que le entrega la profesora a la experiencia de práctica de danza en un contexto específico. Para Bisquerra (2004) en la metodología cualitativa se vuelve importante lo que los sujetos hacen y dicen, entregándoles un protagonismo para que entreguen su propia visión de la situación estudiada. Son importantes también los contextos naturales los fenómenos ocurren, ya que el investigador los abarca holísticamente, participando del estudio, interfiriendo lo menos posible en esta realidad.

El diseño es un estudio de caso, que para Stake (2005) es como funcionan todas las partes del caso y comprenderlos, siendo uno entre muchos, es así como buscamos analizar las prácticas de Danza Educativa en contexto de una escuela denominada vulnerable, experiencia que no ha sido común encontrar desde fundamentos teóricos ni prácticos, siendo un caso único intrínseco, ya que nace, Stake (2005), de una inquietud de nosotros por investigarla y es en este centro educativo que la propuesta se plantea.

Por ser un estudio de caso exploratorio inicial, de indagación, utilizamos la etnografía educativa, ya que queremos explorar el qué se hace dentro de la comunidad escolar. Según González (1997) al ingresar a los micro escenarios, el etnógrafo no sólo busca las interacciones sino comprender el significado que se imprimen en las conductas de los participantes. Pero para llegar a esta comprensión, es de importancia la triangulación de información entre observaciones participantes en clase, entrevistas y análisis del programa de la Escuela de Danza.

Es así que “el objetivo de la triangulación es dar un cuerpo sustancial a la descripción incuestionable… que lo que decimos del caso casi cualquiera lo hubiese registrado y hubiese tenido la misma oportunidad de nosotros de observarlo” (Stake, 2005.p.96) de esta manera triangular información, entre lo que observamos en la realización de las clases de Danza, con la percepción de la profesora de la Escuela y la jefe técnico del establecimiento a través de las entrevistas y confrontar con los programas establecidos para esta práctica, de manera que permitirían conocer si las descripciones se están dando de la misma forma a través de diversos observadores, incluyendo al investigador, entregándole más rigurosidad al manejo de los datos.

3.1 Participantes

Este estudio de caso etnográfico se lleva a cabo manera intensiva y profunda limitado por contexto de una escuela en particular, es un establecimiento educacional de una comuna de Santiago, siendo un Liceo con alto índice de vulnerabilidad (75% IVE) y un entorno socio económico medio – bajo. Con una matrícula de 617 estudiantes, con 29 alumnos promedio por curso.

El establecimiento ha comenzado como escuela experimental hasta llegar a la actualidad como un centro educacional, que con la base de un diagnóstico en sus necesidades socioeconómicas y artístico culturales, el 2008 con aporte de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) declara tener un enfoque artístico y ciudadano implementando talleres JEC, propiciando el concepto de Liceo artístico experimental. Destacando en su visión “aspira a ser una comunidad inclusiva que respete la diversidad en todos sus ámbitos (cultural, étnico, político, religioso, sexual) desarrollando el interés por el aprendizaje y la creatividad artística en un clima acogedor y motivador” (proyecto educativo institucional CEAPC), lo cual hace de este contexto un foco importante de ser estudiado, al ser una escuela denominada vulnerable y con prioridades en respeto por la diversidad desarrollando la creación artística.

La Escuela de Danza se lleva a cabo dentro del contexto de Escuelas Abiertas realizado por la Municipalidad, funcionando de lunes a jueves después del horario JEC. La escuela de Danza presenta 68 estudiantes divido en cuatro grupos, separados por edades. Este estudio de caso se enfoca en el grupo de estudiantes de 5° y 6° año básico, cuyas edades fluctúan entre los 11 y 12 años. Siendo esta la selección de escenario, “mediante la cual se designa un espacio para localizar personas implicadas en un acontecimiento concreto, es preferible cuando la investigación se centra en microprocesos complejos… con una clara definición de los criterios para la selección del escenario” (Martínez, Murillo, 2010, p.p 407) para los propósitos de este estudio de caso los criterios son una experiencia de Danza Educativa dentro de una escuela denominada vulnerable.

3.2 Recogida de datos

La técnica de recogida de datos serán entrevistas “una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la personas, como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando” (Bisquerra, 2009.p.336)

Comenzamos con una entrevista estructurada como acceso al campo, una entrevista exploratoria o de diagnóstico como lo describe Bisquerra (2004) en esta se planifica previamente la batería de preguntas con un guión preestablecido y se realiza para tener una primera visualización y acercamiento al caso, cuyo principal informante fue la directora del Proyecto Escuela de Danza.

Con esta información recolectada realizamos posteriormente una entrevista en profundidad en una etapa de desarrollo que para Bisquerra (2004) tiene como objetivo comprender más que explicar desde la mirada de los sujetos, por lo tanto no se rige por un patrón preestablecido, buscando la relación más emocional con

el entrevistado de manera que este se sienta cómodo y logre reflejar todo lo que piensa, siente y ha vivido, las preguntas son abiertas y flexibles al cambio , a la evolución del transcurso de la misma. El guión de la entrevista fue validado previamente por expertos en el ámbito de la metodología y de educación inclusiva.

Los informantes claves para ésta, son tanto la profesora de Escuela de Danza como la Jefa de Unidad técnica pedagógica. Estos fueron seleccionados, ya que la profesora era la que desarrollaba las clases de danza educativa,que eran de nuestro interés y la jefatura técnica, para establecer la información que ésta tenía respecto a la realización de las clases desde una mirada más administrativa, de cómo se llevaban a cabo la preparación y la práctica de la enseñanza de danza educativa. Informantes a los cuales explicamos con anterioridad los objetivos del estudio, firmando ellos el consentimiento informado, teniendo claros sus derechos como informantes, de manera que fuera una participación libre y sin consecuencias posteriores, con esto establecimos los resguardos éticos de la investigación.

Otra técnica utilizada fue la observación participante de las clases, que para Serra (2004) el etnógrafo pretende integrarse a las experiencias cotidianas de los sujetos investigados, los participantes de la Escuela de Danza son observados de manera prologada en el tiempo, acostumbrándose a la presencia del investigador y aceptándolo en las clases consecutivas, no provocando cambios en sus conductas, al contrario, siendo parte de ellas, el investigador participa de las clases en su inicio y cierre, conversando en las evaluaciones, realizando ejercicios como ellos. Esta observación participante se prolongo por el período de tres meses, fueron diez observaciones de sesiones de alrededor de una hora treinta, además se incluye la presentación final de coreografías en el establecimiento.

Se registra la información con una observación de campo que para Martínez y Murillo (2010) debe adoptar las formas verbal, no verbal y conocimientos sobreentendidos, demostrándolo a través de sus acciones, por lo

que el investigador debe recoger estas pautas lingüísticas particulares, que para el presente estudio de caso se configuró en la comprensión por parte del investigador en el conocimiento del trabajo dancístico en forma anterior, lo que facilitó la comprensión de ciertos trabajos corporales. Además realizamos video de una clase, la cual fue analizada por el investigador en conjunto con la profesora de danza, para establecer que es lo que la profesora estaba visualizando en su experiencia, de manera de contrarrestar información con las notas de campo del investigador.

"El investigador etnográfico debe tratar de responder a las preguntas de *quién qué, dónde, cuándo, cómo y por qué* alguien hizo algo; es decir, se consideran importantes los detalles. Este conjunto de interrogantes centran su actividad en la ubicación de los datos más significativos" (Martínez,1994,p.p 64) Durante las sesiones de clases vamos dando respuesta a estas interrogantes, siempre orientado hacia las preguntas de investigación.

Además realizamos registros inmediatos, Martínez y Murillo (2010), después de abandonar el campo de observación, en donde se anotan posibles interpretaciones, relaciones con el marco teórico y planteamiento de preguntas sobre aspectos que han llamado la atención. Estas establecen una mirada a nosotros mismos como investigador, así sacamos prejuicios y realizamos una autocrítica tanto a nuestra participación como a lo analizado.

Durante todo el período de acceso al campo realizamos un análisis documental, que para Bisquerra (2009) es una fuente fidedigna para recopilar información que muestra las visiones de los participantes, que quizás el investigador no tendrá acceso de otra manera. Este análisis incluyo planificación de las clases, fundamentos y reflexiones en torno al proyecto, todos los cuales nos proporcionaron directrices para ir visualizando otras perspectivas de lo que íbamos recolectando.

La retirada del campo es para Martínez y Murillo (2010) “cuando la realidad en la que está inmerso el etnógrafo no le aporta información nueva y con ello, sus preguntas de investigación están resueltas” (Martínez y Murillo,2010,pp.10). En este, caso la llevamos a cabo con una tercera entrevista a la docente, en la cual vio el video de su clase y analizó la información que el investigador percibió.

3.3 Análisis de datos

Martínez y Murrillo (2010) señalan que durante el proceso analítico de la metodología cualitativa como investigadores debemos construir de manera inductiva categorías que nos permitan clasificar la información recolectada y dar respuesta a las interrogantes de la investigación, dándole sentido para lograr analizar las prácticas de Danza Educativa, que en este estudio de caso será a través del programa Atlas Ti. Analizamos las entrevistas, documentos y notas de campo de observaciones de campo, codificándolas. En primera instancia realizamos una codificación abierta que para Strauss y Corbin (2002) consiste en un análisis para entregar propiedades y dimensiones, denominando los hechos bajo una clasificación común. Luego pasamos a una codificación axial, que para Strauss y Corbin (2002) es donde se enlazan una categoría con otras o con subcategorías en construcción de familias temáticas que nos ordenan la información y nos guían hacia responder las interrogantes en relación a la práctica de danza educativa.

Será importante, según señala Sandín (2000) considerar que la validación de los estudios cualitativos, se proyecta en la reflexividad, transformándose en una perspectiva que va más allá, donde nosotros como investigadores revisamos aspectos relacionados con nuestro sesgo personal tanto en el proceso, como en los resultados, por lo que es de gran importancia realizar una autocrítica a los procedimientos realizados y como se están analizando los resultados. Buscamos no una verdad absoluta de realidad, sino que una comprensión de ella a través de los diversos accesos a la información obtenidos.

A continuación se dan a conocer las nomenclaturas para comprender de mejor forma los resultados:

E1: Jefe técnico del establecimiento
E2: Docente de la escuela de danza, con un total de tres entrevistas
OBS: observación de clases, a su costado se registra el número, que en este caso van de la 1 hasta la 10.
Doc: Documento de la fundación, con un total de tres, incluyendo planificación, descripción del proyecto y Reflexiones una vez terminado este
P: profesora
Ns: niños(as) cuando todos hablas o realizan una acción en conjunto
N0-9: Niños y niñas individualizados, que permanecen con la misma numeración durante todas las sesiones.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1 Preparación para la enseñanza de danza educativa

El análisis de resultados lo realizamos con el programa Atlas Ti, con una codificación abierta y posteriormente axial analizando datos de las entrevistas y documentos de la Escuela de Danza.

A partir de la literatura, específicamente en el Marco para la Buena Enseñanza MINEDUC (2008) y del trabajo en el campo, establecimos dos grandes categorías: Planificación y creación de un ambiente para el aprendizaje, que responden a cómo se realiza la preparación de la enseñanza de danza educativa en una escuela denominada vulnerable.

Es relevante dejar establecido que la descripción de la preparación de la enseñanza esta basada en las entrevistas realizadas y en los documentos analizados, de manera de establecer la diferencia con la descripción de la práctica, donde se analizan principalmente las observaciones de clases. Aún de esta manera hay aspectos que se cruzan y vuelve a aparecer ya que debemos considerar que preparación y práctica muchas veces se presentan en forma simultánea.

4.1.1 PLANIFICACIÓN

Esta categoría habla sobre la organización de la enseñanza en relación con el dominio del docente de la disciplina que enseña, como las características que se presentan en el proceso para involucrar a todos los estudiantes en el aprendizaje. Surge a partir de la frecuencia con que aparece el tema, en la construcción conjunta con la experiencia de los entrevistados. La planificación es una parte de la preparación de la enseñanza en dónde se organiza el trabajo posterior que se dará en aula, en dónde quienes participan del proceso, como docente, jefatura técnica y quienes establecen los documentos dan prioridad a ciertas áreas que propiciarán una educación inclusiva. Con la información recolectada podemos establecer tres subcategorías: concepto disciplinar, consideraciones al momento de planificar y metodología.

1.1 Concepto danza

Antes de planificar quiénes participan del proceso, tanto coordinadores de proyecto como docentes enfatizan que se debe tener un concepto y dominio de la disciplina que se enseña en sus aspectos más teóricos, es así que, con base en lo señalado por la docente y la jefe técnico en las entrevistas realizadas, y a los documentos técnicos entregados por la Fundación, desprendemos dos miradas de la danza educativa en este contexto:

1.1.1 Danza educativa que promueve una educación integral: Esta disciplina artística que se integra a la educación va más allá de lo estético y un producto coreográfico, incluye otros factores que promueven una persona integral. Además la docente tiene la visión de un cuerpo que se si bien se desarrolla en lo físico, interactúa con otros elementos, un cuerpo emocional, social y que piensa a través de lo cognitivo, coincidiendo con lo estipulado por el documento “Reflexiones en torno al proyecto”.

> “Creo que la danza educativa debiera integrar lo técnico , lo creativo, lo .. la experiencia como estudio coreográfico y a mismo tiempo y todo eso y en forma transversal debiera estar el aspecto valórico, actitudinal, claro danza educativa es algo tan amplio, porque estamos hablando de una disciplina que es danza y educación

también por definición es algo tremendamente amplio." (E2, 2016, N°1)

"Que en realidad la danza es una herramienta de transformación humana y social, no sólo una herramienta para generar un lindo producto estético, una linda coreografía." (E2, 2016, N°2).

"Trabajar la danza por medio de la enseñanza por proyectos, y como una instancia que engloba lo cognitivo, lo afectivo y psicomotor y de manera transversal la capacidad de gestionar proyectos" (Doc. Fundación,2016, p.p 11)

Este cuerpo desarrollado por el trabajo de la danza educativa se sub divide en tres aspectos fundamentales: Físico, Cognitivo y Socio Afectivo, coincidiendo tanto los informantes entrevistados como los documentos revisados.

a) Desarrollo físico: en este aspecto las entrevistadas coinciden en el beneficio físico que propicia el trabajo corporal, pero lo focalizan de diversas maneras, por un lado, la docente lo centra en un desarrollo corporal, a través del lenguaje del movimiento, para relacionarse de mejor forma consigo mismo, con otros y con el espacio circundante, en cambio la Jefa técnica lo relaciona con la salud de los diversos sistemas de nuestro organismo.

"Los niños que bailan con regularidad normalmente crecen en óptimas condiciones físicas , ya que aprenden a tener una vida activa, el baile les ayuda a mejorar la postura, la circulación y a desarrollar buena coordinación, una práctica de baile también les ayuda a tener una buena salud cardiovascular",
(E1,2016,N°1)

"Ellos conectan con su propio cuerpo, con sus propios movimientos y a partir de eso con el cuerpo del otro, con la relación con el otro y también con relacionarse con la corporalidad del otro y también desde algo lúdico, desde algo des erotizado, desde algo alegre y con respeto y con cuidado" (E2, 2017, N°3)

En el documento de la fundación se declaran objetivos del desarrollo físico que complementan estas dos visiones:

" Detecta , identifica y selecciona estímulos respecto su corporalidad"
"Reconoce con sus sentidos y cuerpo la disposición física y ambiental que lo rodea" (Doc. Fundación,2016, p.p 18)

b) Desarrollo cognitivo: desde el desarrollo cognitivo se visualiza un énfasis del proyecto y de la docente en formar habilidades del siglo XXI, como creatividad y pensamiento crítico y trabajo colaborativo, estas desarrolladas a través de la creación propia de coreografías por parte de los estudiantes, presentando

propuestas en las que deben involucrar estas tres habilidades. Por otra parte jefatura técnica presenta una visión de procesos más básicos, como la atención y concentración.

> "Por otro lado lo que ocurrió acá con este grupo, que en definitiva los chicos se expresaban creativamente, creaban coreografías y tenían la capacidad de gestionar sus ideas, de proponer, aunque después ya no sea danza, de proponer sin miedo lo que ellos piensan , lo que ellos quisieran, ser capaces de idear un plan de acción y gestionarlo, esas son como habilidades para el siglo XXI" (E2,2016,N°1)

> "En ello la danza surge como una herramienta "comprobadamente" útil respecto de desarrollar o potenciar las tan de moda "habilidades para el siglo XXI", las cuales son creatividad, colaboración, capacidad de adaptación, y pensamiento crítico" (doc fundación, 2016. p.p.29)

> "Para la danza se necesita el poner atención, escuchar, el identificar un movimiento de mi cuerpo y para eso también tengo que concentrarme, qué es lo que me están pidiendo, para poder hacer el baile y poder tener una coordinación de lo que está haciendo el otro" (E1,2016,N°1)

c) Desarrollo socio afectivo

c.1 Danza para el desarrollo afectivo: Una danza educativa que puede y debe generar lazos afectivos, que conecte a los estudiantes con su mundo interior y genere lazos con los otros, resolviendo problemas personales y que surgen colectivamente. En este aspecto coinciden los objetivos del área afectiva del documento y la docente, sin embargo Jefatura técnica no señala nada respecto a este tema.

> " Participa activamente en la creación de danza con inspiración en problemáticas propias y grupales" " (Doc. Fundación,2016, p.p 18)

> "La posibilidad de generar unos de los vínculos que uno genera con los niños, que es muy lindo el intercambio afectivo que se produce y también poder generar lazos y vínculos positivos entre ellos" (E2, 2016, N°1)

> "Es muy bello como los alumnos conectan la danza con un algo interior y lo proyectan hacia lo externo y ese algo tan profundo e interno, une y comunica, genera lazos entre ellos, me parece hermosos eso"(E2, 2016, N°1)

c.2. Danza para el desarrollo social: dentro de este lineamiento surge la danza como una forma de aprender a relacionarse con los otros, generando respeto y un trabajo en conjunto.

> "Es un baile para generar también la aceptación de uno a otro, el perder la vergüenza,

el darnos cuenta que podemos compartir y que podemos hacer un proyecto de grupo y que podemos presentar" (E1, 2016, N°1)

" Aprender a danzar es aprender a estar con uno mismo y a la vez en comunidad (Doc. Fundación,2016, p.p 11)

"Ahora una danza educativa bien enfocada, ahora permitiría también que esta persona pueda relacionarse también desde la corporalidad con el otro también con mucho mayor cuidado, entonces hay cosas como relacionarme con el otro desde respetar mi espacio, respetar tu espacio, mirarte a los ojos y creo que esas son nociones muy básicas para que en las relaciones humanas haya cordialidad" (E2,2016, N°1)

1.1.2 Danza educativa como un derecho y proyección de vida: Los lineamientos de la Fundación promueven el acceso a la danza como un derecho y no como una ayuda asistencial, siendo una oportunidad "real" de que los estudiantes lo visualicen como una alternativa a su futuro, coincidiendo con lo señalado por las entrevistadas:

" Desde la perspectiva de que la situación de vulnerabilidad estigmatiza a grupos y personas como "receptores de ayuda", y no como "promotores culturales" o artistas. No aludimos sólo a talentos sobresalientes, sino a que toda persona sin diferencia social, merece hacer arte. (doc. Fundación, 2016, p.p.8)

"Se empiezan a creer el cuento del profesionalismo, de que soy capaz de bailar en público yo sola y creer que soy una bailarina, empiezan a generar un proyecto de vida… La Escuela de Danza ha hecho el esfuerzo de traer los distintos contextos a la escuela y viceversa, cuando ves que existe otro mundo y otras posibilidades tu te vas generando expectativas y esas expectativas son esperanzas" (E1,2016,N°1)

"También siempre tener presentes que estos chicos o mucho de estos chicos tienen la potencialidad de dedicarse a esto, entonces siempre tener presente en miras de poder potenciar a esos niños y poder de alguna manera darle las herramientas y facilitarles el camino para que ellos se puedan dedicar a esto" (E2, 2017,N°3)

1.2 Consideraciones al momento de planificar: conocimientos, intereses, habilidades y contexto de los estudiantes.

Docente a cargo de este grupo, de 5° y 6° año básico, el cuál es el foco de este estudio, enfatiza el considerar en forma complementaria a la base pedagógica teórica, la realidad de conocer a cada grupo al que se enfrenta. Desde donde toma en cuenta los conocimientos, intereses, habilidades y contextos en que se

desenvuelven los niños. Además de tener un pensamiento flexible a la hora de ejecutar las planificaciones.

a) Considerar intereses y conocimientos previos: Docente considera una evaluación inicial para visualizar conocimientos sobre lenguaje corporal previos al inicio de primer proyecto y sus intereses musicales para tenerlos como base para realizar primer proyecto.

> "El primero, como era una primera experiencia yo tenía que ver algo que fuese, considerar sus conocimientos previos, sus gustos, eso ya me indica que tengo que conocer un poco cuál es su lenguaje de movimientos con los cuáles ellos vienen y cuáles son sus gustos musicales, entonces a partir de eso yo lo recojo y trabajo como contenidos al principio más generales como de coordinación, percepción etc" (E2, 2016, N°2) (respecto a su primer proyecto)

b) Considerar las habilidades y no guiarse sólo por la planificación según nivel: la docente a pesar de tener el programa K-12, el cual señala lo que se debe realizar con cada nivel (según la edad) toma decisiones de acuerdo a lo que requieren como habilidades básicas.

> "Tome áreas y tome niveles (programa K-12) , nunca pase ponte tú de pasar hasta sexto básico, que tiene que ver con la edad de ellos, que coincide muy bien, me enfoque mucho al trabajo como escénico, lo escénico me refiero a conocer un escenario, adelante, atrás a los lados, qué pasa si observo a mi compañero de aquí hacia allá, enfrentarlo" (E2, 2016, N°2)

c) Consideraciones de flexibilidad de la docente según circunstancias: la docente considera que debe modificar en su clase aspectos cotidianos como permitir el ingreso de hermanos pequeños, porque no tienen con quién más quedarse, descartar la posibilidad de vestuario especial, improvisar si es que no tienen espacio disponible para hacer clases y/o problemas entre los estudiantes que surgen en el momento.

> **"**En un momento nos habíamos planteado como, con qué tipo de vestuario vienen? uno por lo general dice con buzo, con patas, con ropa holgada, pero uno al final dice : VEN! o sea! da lo mismo con que ropa." (E2, 2017, N°3)

> "Hay aspectos que programo, pero también hay cosas que se van dando en forma natural en el tiempo, en el día a día cómo se relacionan, los problemas que surgen día a día, hay mucho que es inesperado" (E2, 2016, N°1)

d) Bases teóricas para planificar: la docente realiza un complemento de las bases teóricas de la danza educativa de Laban, con los programas de K-12 (metodología de Estados Unidos), complementando con elementos transversales explicitados en contenidos en el plan de la Escuela.

> "incluyo el K 12, danza educativa moderna y todo lo que uno quiere ir agregándole, como los objetivos transversales, no netamente dancístico corporal que tienen que ver con lo artístico" (E2,2016, N°2)

> "Conocer el propio cuerpo; identificar sus partes, además de los centros del torso: liviano, centro y centro de peso(conceptuales) . Memorizar secuencia de movimientos. (procidemental). Exploración corporal de estímulos externos y desde la experimentación con el propio cuerpo (artístico) (Programa Escuela,2016,pp 4)

1.3 Metodología

La metodología es la forma cómo la docente organiza los elementos de enseñanza para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje propuestos. Principalmente se utiliza la metodología por proyectos, los cuales se aplican con diversas progresiones que establecemos como las sub categorías de: progresión que considera un diagnóstico previo, progresión de aprendizajes, habilidades y contenidos y progresión de los contextos de presentación. Estas son sólo las señaladas por la docente.

a) Progresión que considera un diagnóstico previo: la progresión en los proyectos considera conocimientos previos de los estudiantes en relación a sus movimientos corporales, introduciendo contenidos en forma gradual y además sus intereses musicales:

> "Lo que nos planteamos era trabajar tres proyectos durante el año, y la idea en el fondo es ir desde lo que es más cercano para ellos, más cercano a su cotidiano, hacia ir mostrándoles lo más variado, un abanico de estilos de movimiento, de música, ir cada vez más tirándolos al trabajo escénico, pero en forma progresiva, por un lado que les gustaba… ehhh conocimientos previos, que estilos de movimiento, que estilos de música, que cosas les interesaba, cuales eran sus miedos, entonces ahí trabajando de a poquito con ellos ehhh…" (E2,2016,N°2)

b) Progresión de aprendizaje de habilidades y contenidos: las habilidades y contenidos van en progresión, comenzando con habilidades como la

memorización hasta llegar a trabajos más creativos:

> "El primer proyecto fue como con música urbano, movimientos muy urbanos, mucha memoria, mucho memorizar la información que daba el profesor, con flash mode" (E2, 2016, N°2)

> "En el primer proyecto nos enfocados en partes del cuerpo, planos del movimiento, niveles, direcciones básicas, me parece que era eso."(E2,2016, N°1)

> "Ya en el segundo proyecto nos contextualizamos, ya estábamos en período de septiembre, eso inmediatamente te denota un estilo musical, un estilo de movimiento ehhh y el último proyecto que ya era más llevarlos más hacia lo creativo, que era lo que nos interesaba, considero por un lado los contenidos propios de la danza, siempre! que tienen que ver con el desarrollo de la corporalidad misma, considero también, a pesar de que no se vea reflejado en la coreografía, para mi como profesora siempre es importante el desarrollo creativo y que los chicos puedan crear a través de improvisaciones, entonces siempre incluyo eso, y tomando como referente la temática que vayamos a trabajar, eso no se ve reflejado en la coreografía" (E2,2016, N°2)

c) Progresión de contextos de presentación: se realiza con una progresión de contextos en los que se realizan las presentaciones, de manera que los estudiantes se vayan ambientando a distintos contextos escénicos:

> "Entonces el primer proyecto fue como te decía montar una coreo, que se presentaba dentro del colegio, en un ambiente amigable" (E2, 2016, N°2)

> "En el segundo proyecto se utilizaron objetos, sombreros , los pañuelos, el vestuario y ya en un contexto más de escenario, que ellos ya estaban en un presentación del colegio, estaba la gente sentada mirando, entonces era otro contexto era como mucho más la "función"" (E2, 2017, N°3)

4.1.2 CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE

A partir de la literatura se establece esta categoría, basada en el marco de la buena enseñanza MINEDUC (2008), en cual se consideran el tipo de interacciones que ocurren en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Para crear un ambiente propicio para el aprendizaje la docente que realiza las clases considera relevante la relación profesor alumno y la autonomía e identidad para poder generar un clima adecuado de enseñanza – aprendizaje. La jefatura técnica ni los documentos del proyecto consignan información respecto a este

ámbito dentro de la preparación para la enseñanza. Establecemos dos sub categorías, relación profesor –alumno y autonomía.

a) Relación profesor- alumno

En primer lugar la docente ve la danza como una herramienta para generar vínculos entre docente y estudiantes y entre ellos, entregándole importancia a las "conexiones afectivas" cuando se enseña, como una base para que ellos se sientan motivados.

> "La posibilidad de generar unos de los vínculos que uno genera con los niños, que es muy lindo el intercambio afectivo que se produce y también poder generar lazos y vínculos positivos entre ellos" (E2, 2016,N°1)

> "Esa conexión más afectiva, si a partir de esa conexión el profe con el alumno y entre ellos, para mi, esa es cómo la base, para mi es como una red que hace que hayan ganas! ganas de trabajar, ganas de .., como te decía de autorregularse, de ir más allá, motivación" (E2,2016,N°2)

Y estas conexiones afectivas se van dando según la docente con un trato respetuoso y amable, que los estudiantes aprenden por el modelo del profesor y responden de la misma manera, y ese respeto se mantiene inclusive al corregir conductas.

> "Si tú eres un profesor agresivo violento, los chicos responden a eso, soy bien conciente de eso cuando trabajo con los chicos de tratar de ser amable y generar un ambiente amable, ya que de manera que uno lo plantea así los chicos van respondiendo a eso y se va generando una respuesta también acorde, amable (E2,2016,N°2)

En la Relación profesor alumno debe propiciar además, según la docente, una valoración hacia las capacidades de los estudiantes, los motiva entregándoles seguridad y que sientan que pueden tener una visión del futuro más amplia sobre sus posibilidades.

> "Porque nosotros nos hemos preocupado harto que se sientan valorados, de llevarlos ha paseo, presentarlos "aquí viene el grupo de danza", así que se sientan que tienen identidad como grupo y que pueden proyectarse a algo más y eso es lo que queremos (E2,2016,N°2)

Por último esta conexión entre docente y estudiante según la docente se va dando con el tiempo y recurre a elementos de las coreografías, por ejemplo al practicar "El cóndor y de la pastorcita" para generar acercamientos con los

estudiantes. Propiciando más allá de una producción coreográfica una oportunidad para que los estudiantes se comuniquen no sólo por la danza sino también de manera verbal.

> "Desde mi percepción, hay como… tiene que haber una conexión entre el alumno y el profe, una magia, entonces… eso se produce con el tiempo, con el tiempo, por lo menos trataba de tomarme el tiempo de conversar con ellos, desde la danza plantear un tema para sentarme a conversar, por ejemplo, el cóndor y la pastorcita, tenía que ver como superar los propios miedos, conversar con ellos pucha que te pasa, cuéntame tus miedos, cuéntame tu historia" (E2,2016, N°2)

b)Autonomía

El trabajo disciplinario que realiza la docente lo plantea desde la autonomía, en cuánto los estudiantes deben lograr la autorregulación de sus conductas, no condicionarlos a ciertas acciones, sino que ellos logren visualizar en forma progresiva que no deben ser mandados de forma externa, sino tomar sus decisiones a la hora de "estar" presentes en una clase.

> "Porque en el fondo con ello los hago ver que ellos están ahí presentes porque es su decisión, no porque alguien se los ha impuesto, sí yo creo que funciona porque les gusta sentir que tienen el control de alguna manera, les estoy dando el control a ellos" (E2,2017, N°3)

> "Me costaba mucho como controlarlos , integrarlos, se escapaban, los dejaba, pero con el tiempo llego esto de la autorregulación, entonces ellos saben que el que no quiere estar , no está! y se la pierde y el que quiere estar, está y trabaja, entonces es bonito ver , como ya chicos , y ellos ya saben , se ordenan en el espacio, responden, todos callados, ya hay una autorregulación, no hay nadie que les esté diciendo ¡oye tú! no! el que no quiere estar se va, ni un problema… (E2,2016,N°2)

Dentro de esta autonomía en que los estudiantes comienzan de a poco a autorregularse, la docente le entrega una destacada importancia al "estar", en el sentido de estar presente con su cuerpo y corazón en lo que están haciendo.

> "Si no está la voluntad del niño, los mecanismos como corporales , no van a accionar de la manera correcta , como que es necesario que esté la voluntad presente para que haya tonicidad corporal, para que haya atención, presto, los reflejos estén despiertos en su mejor… yo necesito que el cuerpo esté presente, el corazón esté presente, para poder realizar cambios" (E2,2017,N°3)

Por otra parte la docente considera no tan sólo la autonomía en la conducta,

sino que le da relevancia a la autonomía en el aprendizaje, que los estudiantes construyan sus propias propuestas artísticas de manera de generar en ellos una motivación hacia el aprendizaje, además de habilidades que les sirvan a futuro en otros ámbitos de la vida.

> Por otro lado lo que ocurrió acá con este grupo, que en definitiva los chicos se expresaban creativamente, creaban coreografías y tenían la capacidad de gestionar sus ideas, de proponer, aunque después ya no sea danza, de proponer sin miedo lo que ellos piensan , lo que ellos quisieran, ser capaces de idear un plan de acción y gestionarlo, esas son como habilidades para el siglo XXI (E2, 2016,N°1)

> "Son momentos de ellos que uno siente que son como puntos de quiebre en que tú estás como intentando traspasarles por un lado despertar en ellos el amor por la danza, por otro lado que ellos se hagan cargo de sí mismo, y en un momento pum!!!! ellos se hacen cargo, nosotros tomamos las riendas, y llegaban con la coreografía y con la música y .. en esas dos últimas, tres semanas surgieron un montón de coreografías, fue como un punto de quiebre yo encuentro, es como que tomaron las riendas…(E2, 2016,N°1)

4.2 PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE DANZA EDUCATIVA

Al momento de analizar la información recolectada mediante la etnografía, tanto de las observaciones de clase dialogadas con la docente, como de las entrevistas, sobre las prácticas de danza educativa, emergen contenidos recurrentes que se pueden organizar en tres preguntas, como categorías ¿Qué se hace? ¿Cómo se hace? y ¿Qué ocurre?

4.2.1¿Qué se hace?

Al analizar el qué se hace, podemos especificar dentro de la estructura de la clase un inicio, desarrollo y cierre, sin embargo predomina en las diversas fuentes analizadas, la tendencia a ver y enfocarse en el desarrollo, siendo esta fase de la práctica, la que obtenemos mayor información. El inicio y el cierre se analizan con observaciones y la entrevista entregada por la docente, ya que jefatura técnica, no se refiere a estos momentos. En cuánto a los documentos, el programa dentro de su estructura señala un inicio con "complicidad, concentración y grito inicial (doc programa, 2016) y sólo señala cierre, sin profundizar mayormente.

1.1 INICIO

La estructura de inicio de la clase se basa principalmente en dos fases:

a) La docente realiza un círculo inicial para enfocar atención de los estudiantes y solucionar problemas previos que puedan interferir en el desarrollo de la clase. El círculo es una disposición espacial donde todos los estudiantes se pueden observar uno a otros y focalizar su atención hacia el centro.

> "En general siempre parto con un círculo, con algo que permita que los chicos enfoquen su atención en ellos como grupo ehh, puede ser tomarse de las manos, tocar su cuerpo, tomarse de las manitos del compañero, alguna actividad que permita que ellos entren en las clases (E2, 2016, N°1)

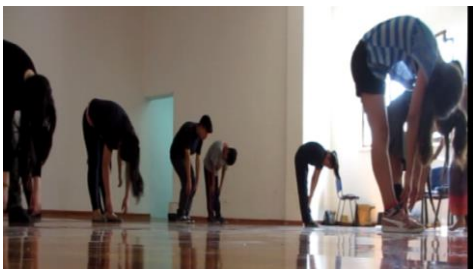
> "Se pegan como jugando No1 y N5 se pegan y arrancan riendo. (P) dice: círculo y todos corren y se ubican, se serenan y se sientan" (O5,2016)

> "Realizan círculo, docente hace reflexionar a estudiantes porque llegan peleando, (P) valoren la amistan, cualquier problema lo pueden solucionar conversando N2 no me importa los problemas se solucionan peleando!. (P) pueden darse la mano, (se la dan sin mirarse a los ojos), pero con una sonrisa". (O6, 2016)

b) Realización de ejercicios de calentamiento físico para preparar el cuerpo consciente con disposición al trabajo antes del trabajo más coreográfico. Además en una observación de este trabajo observamos que la docente utiliza el lenguaje para que los niños visualicen las posiciones, apoyando con imágenes más accesibles a ellos, como conocimientos previos.

> "Por lo general un calentamiento articular, con pequeños estiramientos de cuerpo, luego suelo hacer pequeños ejercicios de imitación kinética, de imitación corporal, para que ellos vayan trabajando un poco la percepción, coordinación y concentración" (E2, 2016,N°1)

> "(P) siento que el cuerpo me pesa, Ns dejando caer el peso hacia abajo, luego en el piso posición señala realizar posición de cobra y luego contraídos como pelotitas , Ns lo realizan , que sólo N1 se mueve (P) "les voy a hacer masajes" comienza a tocar sus espaldas que sutilmente empuja". (O5, 2016)



1.2 Desarrollo

De acuerdo a lo analizado este es el momento más importante de la clase, los la recurrencia de datos recolectados. Se distinguen dos instancias relevantes, que son el trabajo coreográfico y la improvisación.

1.2.a En el desarrollo de la clase predomina el trabajo coreográfico que se realiza a través de la memoria kinestésica, la cual es la memoria a través sólo de la observación del movimiento, y este queda registrado, de frases de danza que son creadas por los propios estudiantes, la docente pone énfasis en la construcción de frases rítmicas donde cada estudiante aporta, corroborando lo señalado por el documento final entregado por la fundación(Reflexiones en torno al proyecto de la escuela de danza, 2016).

Este desarrollo de la clase además coincide con la visión de la jefa de unidad técnica pedagógica quién le entrega relevancia a la ejecución de coreografías a través del trabajo colectivo y a partir de su creatividad.

> "Como metodología, se decide realizar una serie de desafíos y experiencias coreográficas e interpretativas, las cuales en una primera etapa serán establecidas por las profesoras, para gradualmente desembocar en que los estudiantes las propongan en su totalidad" (Doc. Fundación,2016, p.p 11)

> "En el trabajo de danza, salgo del tema del individualismo, para trabajar el tema colectivo, entonces desde ese punto de vista empiezo a sentir yo , cuando estoy parado frente al otro de igual a igual (E1, 2016,N°1)

Es así como la memoria kinestésica se desarrolla con la imitación de movimientos que parten de ellos mismos, entregando una relevancia a que ellos construyan sus propios productos coreográficos, de manera que sean más significativos para ellos.

> "Memoria corporal, cada niño proponía un movimiento, me aprendo el de mi compañero, hacemos entre todos una frase de danza con suma de cosas, entonces era de alguna manera trabajar la capacidad de observar, imitar, memorizar y recrear desde lo que el otro va haciendo y entre todos hacer una danza que surge de ellos en el fondo…" (E2, 2016, N°2)

> "Es mucho más fácil memorizar un movimiento que ha surgido de mí y de mi compañero que de de mi profe, hay que lata que ella me lo da todo, yo estoy aquí para ustedes, al servicio de ustedes, pero al final esto lo hacen ustedes" (E2,2016,N°2)

"La creatividad que lo he dicho tantas veces, que cada uno se atreva a proponer algo y que sientan que al final lo que están bailando es algo que es de ellos, es un tejido de ellos ,como si cada uno pusiera una hebrita de lana y entre todos tejemos la danza y yo solo los dirijo (E2, 2017,N°3)

1.2.b Improvisación: la docente le otorga bastante relevancia a la improvisación dentro de lo que hace en el desarrollo de la clase y en su relato también. Lo señala como una experiencia lúdica necesaria que fomenta el trabajo corporal, el contacto con el propio cuerpo y con el de otros de forma respetuosa. Además de visualizarlo como una habilidad que propicia el pensamiento creativo y flexible, que ayuda al sujeto a enfrentarse a la vida de manera diferente, buscando estrategias para resolver situaciones cotidianas.

"La improvisación en la danza para mí es espacio, es espacio –tiempo en las personas, pueden utilizar su cuerpo para movilizarlo libremente , puede ser a partir de alguna consigna o a través de ninguna (E2, N°2, 2016)

"Los niños realmente al final de la clase estaban agradecidos, porque siento que, por un lado la danza les dio la posibilidad de algo lúdico que creo que a los niños les falta la experiencia lúdica, porque aún son niños, pero ya no juegan tanto, no se si es por el contexto en el que viven, pero este juego en silencio, que hay solo corporalidad, que no hay molestarse, hay una complicidad ahí entre los niños que fue bien bonita, entonces siento que los niños canalizaron mucha energía (E2,N°1,2016)

"Una persona que es capaz de improvisar en danza, yo creo que es capaz de improvisar en lo cotidiano, de tener un cerebro un poco más flexible, una mente un poco más flexible, saber que para un objetivo pueden haber distintos caminos (E2, N°3,2017)

"La improvisación para mi es un espacio fundamental porque a través de ello, ellos conectan con su propio cuerpo, con sus propios movimientos y a partir de eso con el cuerpo del otro, con la relación con el otro y también con relacionarse con la

corporalidad del otro y también desde algo lúdico, desde algo des erotizado, desde algo alegre y con respeto y con cuidado (E2, N°3,2017)

1.3 Cierre

Respecto a este momento de la clase, se observan distintas finalidades o acciones, según lo observado y lo señalado por la docente. La mayoría de las veces consiste en un trabajo de relajación, ella le da relevancia al círculo final de conversación, como un signo de sentido de propiedad de grupo y para realizar acciones administrativas, como pasar la lista. En cuánto a documentos y entrevista de Jefa de UTP no se advierten temas relacionadas con la finalización de la clase.

"Al final cierro con un círculo , con alguna conversación, los chicos firman su cuaderno, van a buscar su colación o se comen su colación ahí mismo, pero hay un espacio de cierre al final que conversamos un poco…eso" (E2,2016,N°1)

"En el suelo posición de yoga con pecho abierto hacia el sol. P señala que sientan el frío del piso. N(1) No(2) se distraen, se rien y les cuesta entrar en proceso de calma. (P) usa imaginería de primavera, con flores, viento. No(2) logra calma .Al reincorporarse deben darse besitos en todo el cuerpo diciendo "Me quiero Mucho" (O4, 2016) (FOTO1)

"El grito final para ellos también es como un rito …(terminado el video) bueno todas las tribus se reúnen en círculos tienen sus consignas , creo que es esta sensación de tribu de que somos un grupo, para mi es importante como rescatar eso el sentido como de rito, no? creo que se logra (E2,2017,N°3 análisis video) (FOTO2)

FOTO 1

FOTO 2

4.2.2. ¿Cómo se hace?

En este apartado se describe el cómo se hace, es decir las acciones concretas que se realizan dentro de la estructura de la clase, donde se incluyen las instrucciones de la docente y cómo lo hacen los estudiantes.

En la mayoría de las clases se realiza un círculo inicial con el fin de que los estudiantes se enfoquen y se centren en su propio cuerpo realizándose cada uno un automasaje, para sentir sus propios cuerpos, seguido de un precalentamiento predominantemente centrado en la columna, como eje corporal.

> (P) comienza en círculo, todos van, indica que deben hacerse masajes "es importante quererse" Ns lo realizan, se dan besos en brazos, imitando a (P), quién dice busco que parte me duele, en ese momento sólo siguen a profesora. (P) siento cuerpo que pesa, Ns dejando caer el peso hacia abajo, en el piso posición de cobra y luego contraídos (como pelotita:P), Ns lo realizan , que sólo N1 se mueve (P) "les voy a hacer masajes" comienza a tocar sus espaldas que sutilmente empuja para alcanzar mejor posición. (O5, 2016)

> (P) realiza ejercicio de columna recta bajando y subiendo hacia afuera y luego por dentro. (P) realiza ejercicio hacia dentro, señalando me miro el estomago, corrigiendo, ya que a la mayoría no le sale. (P) lo realiza en distintos tiempos. (O6, 2016)

En el desarrollo de la clase, observamos en las clases participantes predominantemente:

2.1 Trabajo de ensayo coreográfico: la docente utiliza tanto apoyo de evocación de imágenes cotidianas, realización de frases melódicas como la indicación verbal de lo que deben realizar corporalmente, para apoyar el trabajo.

> (P) marca los tiempos de la música, realizando frases melódicas que se relacionan con lo que deben transmitir e interpretar. Por ejemplo: "estoy sola, debo escapar, necesito ayuda" vocaliza la frase mientras realiza los movimientos. (P) observa que un paso determinado no les resulta y señala: deben guiar movimiento con la cabeza , realizando un círculo grande, dibujado en el espacio, les entrega indicaciones como: "su cabeza es un lápiz que debe dibujar un círculo en el espacio" pese a está indicación no les resulta por lo que lo cambia, el movimiento que están realizando ellos, que es un poco el dibujo de una línea horizontal. (01,2016)

2.2 Improvisación: A partir de las observaciones a las diversas clases, evidenciamos actividades de improvisación que son realizadas en el trabajo con el otro, entre pares. Además se ocupan implementos como pañuelos, diarios, sillas. Se utiliza esta técnica para trabajar contenidos como esquema corporal, espacio y trayectorias, los cuales son analizados en conjunto con la docente con sus relatos.

> "N(5) N(7) siguen ritmo de música afro que existe de fondo para realizar los movimientos de improvisación. N(1)N(2) son pareja y se muestran tímidas, les cuesta ocupar todo el espacio y el cuerpo, repiten constantemente los mismos movimientos.No(1) No(2) ocupan todo el espacio, incluso subiéndose a sillas saltando, rodando por el suelo, se acercan a otros grupos" (O4,2016)

> "(P)Realicen dibujos en el espacio en forma libre, en general realizan círculos completos y semis o líneas horizontales. (P) hagan lo que les de ganas hacer, salten! y el viento las vuelas, las Nas cada vez más livianas saltan ,se ríen,. Luego lo realizan en forma libre, solo con apoyo de música" (O2,2016)

> "Las primeras veces trabajar al extremidades, ponía los elementos en las manos y la idea era que no se les cayera y eso les obliga a trabajar extremidades en distintos planos, las piernas, brazos, partes del cuerpo, que sin el objeto, porque estoy haciendo esto, estoy empujando el objeto, haciendo que el objeto baile con distintas partes de mi cuerpo, entonces con eso trabajo partes del cuerpo , extremidades y…. dibujar trayectorias esa es la palabra, trayectoria, trayectorias en el espacio" (E2, N°2,2016)

> "Luego realizan trabajo de espejo frente a frente, uno guía movimiento el otro imita, se concentran, que al comienzo realizan sólo con cabeza y brazos en forma autónoma comienzan a realizarlo con todo el cuerpo" (O4,2016)

En el cierre de la clase, por lo observado primordialmente en el círculo final el cómo se hace, por una parte visualizamos un momento de calma corporal a través de la relajación, con música suave y consignas que ayuden a la imaginería , sobre todo a partir de elementos de la naturaleza.

Por otra parte existe un círculo que podríamos llamar de "afectividad" ya que la principal actividad realizada en este tiempo es realizar cariño y masajes a los compañeros, contacto físico entre los participantes.

> "Relajación, N1 se sigue riendo y contagia a N2 , tendidas en el suelo se mueven y (P) sigue señalando indicaciones como cerrar los ojos, sentir que el cuerpo pesa, sientan el suelo, respiren profundo. Hasta que llega un momento en que se concentran poco a poco en relajarse" (O2,2016)

"En el suelo posición de yoga con pecho abierto hacia el sol. P señala que sientan el frío del piso. N(1) No(2) se distraen, se rien y les cuesta entrar en proceso de calma. P usa imaginería de primavera, con flores, viento.No(2) logra calma y se ve relajado.Al reincorporarse deben darse besitos en todo el cuerpo diciendo "Me quiero Mucho" (O4,2016)

"(P) hacemos un círculo y le hacemos cariñito a nuestro compañero, en la espalda, masaje en los hombros, palmaditas en la espalda, N10 pega fuerte a No3, No4 le hace cosquillas a No2, quien se sale del círculo y lo desarma, (P) círculo chiquitito, vuelven a armar círculo, (P) sacamos tensiones del cuerpo (moviendo sus manos como cariño en los brazos de niño) lo demás lo hacen (P) despacito! manos al centro, decimos nuestro grito ¡A Danzar! (O7,2016)

4.2.3. ¿Qué ocurre?

En lo que ocurre, en esta categoría a partir de lo observado y conversado con la docente, mostramos las interacciones de la clase. Estas interacciones que promueven aspectos actitudinales dentro de la clase. Por una parte existe una motivación por parte de la docente que transmite a los estudiantes. Y por otro lado actitudes de los estudiantes que se muestra la motivación hacia la clase.

3.1 La docente utiliza consignas para visualizar imágenes que ayuden a los estudiantes a alcanzar movimientos más complejos. Utiliza movimientos de los propios estudiantes para realizar pasos nuevos. Por otra parte corrige individualmente y retroalimenta para seguir trabajando con diversas estrategias, como por ejemplo ver como les salió la coreografía en el video.

"Da indicaciones de realizar "foto" cuando indica esto los estudiantes paran y en el puesto realizan lo indicado, por ejemplo: limpiar, lavar ropa, cocinar, barrer, entre otras labores cotidianas. (O1, 2016)

"Docente nota estas dificultades y le ayuda con indicaciones, como: "alcanza el sol, tómalo, tú puedes" "hunde la guatita, es tu centro, algo te empuja hacia adentro,como que te duele" la N(2) sigue indicaciones y avanza en la precisión del movimiento". (O2, 2016)

(P) les colocaré una primera canción que será para explorar, lo que puedan hacer con la barra. N7 es la única que comienza en forma espontánea, No3 –N10 que están a su lado le copian. N7 hace giros, pone pies arribas. (P) observa a N7 y dice: salgo y entro de la barra (imitando movimientos similares realizados por N7). (O7, 2016)

(P) para clase en forma abrupta y les señala que vean el video y cómo lo hicieron. Observan todos atentos. No3 no pensé que había salido tan bien!(P) los que se lo saben deben enseñarles a las nuevas.(P) lo hicieron muy bien y así deben seguir(O6, 2016)

3.2 Observamos a los estudiantes dentro de un clima de respeto de reglas que establecen en el trabajo en conjunto, en el cual se generan espacios de libertad corporal y verbal que disfrutan. Además visualizamos, la generación de espacios de expresión espontánea, lo que es confirmado por la docente.

> "Niña (1) se mueve constantemente en piso, el piso es flotante, por lo que permite la movilidad, se resbala, abre y cierra piernas, por mientras docente solo le indica que se integre, siguiendo con las instrucciones para el resto." (O1, 2016)

> "A parece uno niño (1), fuera de lo realizado por docente, realizando movimientos con fuerza hacia el aire, fuera de su eje corporal, mostrando equilibrio y control corporal." (O3, 2016)

> "En círculo (P) pregunta qué sintieron? No1 yo sentí que estaba en la guatita de la mamá, (P) ¡que rico! N7 yo sentí una cascada de agua caliente, yo también ¡!!!
> (P) cómo se sienten desde el inicio hasta ahora, N2 yo estaba más temerosa, con vergüenza, ahora en confianza para hacer cosas. No1 es rico la relajación! (P) en clases de danza lo hacen? N2 sólo nos movemos así – así (brazos rígidos estirados. (P) hacen lo que la profesora les dice? (P) entonces, no habían hecho improvisación? Ns: nooooo!!!!!!" (O5,2016)

CAPÍTULO V : DISCUSIONES

5.1 Alcances y discusiones

En la presente investigación hemos buscado describir las prácticas de danza realizadas en una escuela denominada vulnerables y analizar cuales son los factores que están propiciando una educación inclusiva. Esta descripción se baso en un estudio de caso etnográfico, de manera que el investigador se introduce en la dinámica de las clases y construye en conjunto con la docente la información que queremos levantar. Es de gran importancia esta descripción, considerando el contexto en que se encuentra la educación en la actualidad, ya que el Ministerio de Educación (2016) propone diversos lineamientos en su plan nacional de artes en educación para instaurar estas disciplinas dentro del contexto de mejoramiento de calidad de aprendizaje, sin embargo estos se dan en forma muy general, sin entregar lineamientos para que las instituciones puedan instaurar estas prácticas en sus establecimientos.

Por otra parte, y de mayor relevancia, estos documentos provenientes del MINEDUC y del CNA, no entregan directrices que establezcan que éstas instancias artísticas sean con un enfoque inclusivo, de manera que separan completamente dos temas relevantes en este momento para la educación en Chile, mayor trabajo del área artística en las escuelas e inclusión de todos los estudiantes a éstas. Es por esto que en esta investigación nos proponemos dar descripciones de cómo se están llevando a cabo las prácticas en danza en una escuela denominada vulnerable y cuáles son los factores que propician la inclusión, dentro de este contexto.

Para responder al objetivo general, partimos con la preparación para la enseñanza, en la cual aparecen hallazgos relacionados con dos categorías: la planificación y la creación de un ambiente para el aprendizaje.

En la planificación podemos resaltar como principal hallazgo que los actores que son parte de este proceso, tanto docente, creadores del proyecto, como jefatura técnica , visualizan la danza educativa, como un desarrollo integral del individuo, coincidiendo con lo señalado por Urzúa (2008) que la danza educativa promueve una educación integral, ayudando a los estudiantes a resolver conflictos para saber enfrentarse a la vida, presentando una mayor valoración de sí mismo y de los otros. Donde no sólo son importantes el desarrollo físico, sino también cognitivo y socio afectivo, buscando el individuo un trabajo integral, en donde el desarrollo corporal no se reduce sólo a una docilidad como lo señala Pedraz (2010) que ocurre en la mayor parte de las escuelas, donde el cuerpo se trabaja para darle mayor rendimiento físico y menor capacidad de pensamiento para someterlo aquí, al contrario, se busca a través de la expresión corporal el pensamiento crítico y la relación con otros, para que un sujeto sea capaz de trabajar en forma colectiva a través de la creatividad.

Como lo plantea la docente y el proyecto, potenciar a través de la danza el desarrollo cognitivo de las habilidades del siglo XXI. En este aspecto en específico la investigación nos arroja ir más allá de lo planteado por el marco teórico, ya que Nicolás et al (2010) sólo propone desarrollar esta área a través de la danza complementándola con aspectos históricos, culturales y sociales, que si bien son importantes para desarrollar un curriculum más diverso, es necesario ampliarlas con habilidades que promuevan el pensamiento creativo y crítico y el trabajo colectivo, como lo ya señalamos.

Esto último se hace aún más relevante cuando lo observamos desde el enfoque inclusivo, buscar que los estudiantes se relacionen con respeto con el otro, desde lo corporal, respetando espacios y haciendo válida la creación del otro, simplemente por ser otro.

Dentro del concepto disciplinar los actores describen el aprendizaje de la danza como un derecho, que cobra gran relevancia cuando hablamos de una escuela denominada vulnerable. Se hace hincapié que no sólo aquellos con

capacidades sobresalientes, sino que todo aquél que quiera, debe tener acceso al arte, y en este caso a la danza. Coincidiendo con Ainscow y Booth (2000) que dentro de sus principios establecen el acceso y la eliminación de barreras para la participación, en donde todos los estudiantes deben tener acceso al curriculum, y en este caso, podemos complementar que el acceso se amplía a un área que hasta el momento estaba desplazada del curriculum, la danza, y sobre todo en escuelas de menos recursos económicos. Dejándolas de considerar vulnerables entregándoles ayuda asistencial, como lo señala Matus y Haye (2015), escuelas que construyan su propia identidad, con producción creadora, en este caso a través de la danza.

Otra sub categoría de la planificación, son las consideraciones de la docente al momento de planificar, aquí considera intereses musicales, conocimientos previos, corporales y rítmicos de los estudiantes, y por otra parte considera circunstancias que ocurren en el momento, flexibilizando lo pre determinado. Es así como estas consideraciones podemos establecerlas como inclusivas de acuerdo a lo que señala Ainscow (2001) quien señala que la planificación es un proceso continuo que varía de acuerdo a los progreso de los estudiantes, incluyendo siempre los intereses, conocimientos previos y el contexto en que se lleva a cabo en la clase.

En la sub categoría de metodología, se señala que se basa en la organización por proyectos, estos de manera transversal se organizan como una progresión de diagnóstico, de aprendizajes y habilidades y de contextos de presentación escénica. Estos elementos van surgiendo en forma progresiva de acuerdo al movimiento del estudiante, como en forma de espiral, coincidiendo con señalado por Laban (1978) que la danza educativa, es un tipo de danza libre, orientada por una secuencia de flujo de movimientos, que parten de los movimientos espontáneos y cotidianos que se manifiestan en una interrelación entre el mundo interno y externo del individuo. De esta manera la metodología se va orientando con secuencias no impuestas de forma externa por el docente, sino

de una manera natural entregada por los estudiantes, flujos de movimiento que el docente debe saber interpretar y aplicar en sus clases.

En la categoría de ambiente propicio para el aprendizaje, es importante que destaquemos la relación profesor – alumno la cual se basa en el respeto entre ellos y hacia el profesor, siendo él quién primero los trata con respeto y de una valoración de la docente de las capacidades de los estudiantes, presentando alta expectativas en cada uno de sus estudiantes, compartiendo lo que señala Blanco (2001) que una educación inclusiva no debe ponerle "techo" a los estudiantes, sino que creer en sus capacidades de aprendizaje, de esta manera se promueve una adecuada autoestima en los estudiantes y por lo tanto un mayor interés en el aprendizaje.

Dentro de la creación del ambiente propicio para el aprendizaje aparece la subcategoría de Autonomía, la docente le da un relevancia a que los estudiantes sean autónomos al momento de mostrar comportamientos, que nos sean imposiciones externas, sino que los estudiantes quieran "estar", en este caso como es una actividad extra escolar la docente puede manejar esta situación, y dar estas posibilidades. Aquí se les entrega oportunidades para el control personal de sus conductas, lo que se relaciona lo señalado por Cast (2011) en el Diseño universal de aprendizaje, de manera que se entregan medios de motivación que hacen que los estudiantes se involucren más en sus aprendizajes, porque son ellos quiénes deciden.

Al responder el segundo objetivo sobre las prácticas de danza, encontramos tres categorías: ¿Qué se hace? , ¿Cómo se hace? y ¿Qué ocurre?, esta última como la interacciones que son significativas dentro del desarrollo de la clase.

Uno de los conceptos básicos que aparecen en la investigación del qué y cómo se hace, es el de la memoria kinestésica, Laban (1978) lo relaciona con el trabajo kinestésico en el niño, lo ayuda a establecer un equilibrio entre lo espiritual,

corporal e intelectual posicionándolo en el espacio. La docente le da un realce a esta área, llegando a una definición en conjunto, que consiste en la asimilación de una secuencia de movimientos, que potencian en el estudiante un desarrollo con el espacio, consigo mismo y con los otros. Este concepto cobraría gran realce en las nuevas prácticas inclusivas de enseñanzas donde se busca integrar los diferentes canales de acceso a la información, no sólo los canales auditivos y visuales, ya tan usados en nuestra enseñanza.

Al contrastar resultados con lo señalado en al marco teórico sobre del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) obtenemos que dentro del primer principio del DUA, Cast (2011), al usar múltiples formas de presentación, aparece el proporcionar las opciones de percepción, la docente realiza una presentación de la información que no es tan sólo corporal, sino que realiza verbalizaciones de imágenes que guían a los estudiantes a imaginar elementos que los acercan a la posición corporal a alcanzar. Además estas imágenes los ayudan a conectarse con conocimientos previos, ya que las imágenes son a partir de movimientos cotidianos como barrer.

En el cómo se hace, analizamos a través del principio II de DUA, usar múltiples formas de expresión, en opciones de modalidades de respuesta física, como lo señala Cast (2011) la docente propicia alternativas de trabajo con movimientos con elementos, que realizan la mediación entre el movimiento y el cuerpo.

Estos elementos como lo confirma Pérez-Testor, y Griño (2015) son elementos transitorios que ayudan a los estudiantes a acercarse a la creatividad cuando aún les es más difícil acercarse a la improvisación. La docente utiliza diarios, telas, sillas, entre otros elementos para que los estudiantes se acerquen al movimiento. Es así que se proporciona no sólo la forma de improvisar a través de simplemente escuchar música, el estudiante tiene la posibilidad de presentar su respuesta física ayudado por un tipo de “andamiaje” que realiza la mediación entre movimientos de conocimientos previos y la expresión corporal de improvisación.

En el principio III de DUA, Usar múltiples formas de motivación, y al contrastarlo con lo que ocurre, observamos y analizamos en conjunto con la docente, actividades en las que se promueve la entrega de “opciones que fomentan la colaboración y la comunicación” (Cast, 2011). Por ejemplo utiliza las propuestas de movimiento de los estudiantes, para que sean imitadas por sus compañeros y estos ayuden a sus compañeros. Este trabajo colaborativo fomenta la responsabilidad de quienes dirigen la actividad y promueven en otros una enseñanza más cercana y accesible que la del docente “Experto” , como lo señala la teoría. Además ayuda a que todos tengan una perspectiva de un aprendizaje “alcanzable”, por que si “mi par puede enseñar , yo también puedo”, formando en todos una expectativa de superación de desafíos.

Por otro lado la docente proporciona motivaciones para que los estudiantes vean su proceso y ellos reflexionen sobre sus logros y se propongan sus propias metas, por ejemplo cuando ven el video de presentación realizada.

En síntesis dentro de este estudio de caso, la danza se ve no como un producto artístico en educación, sino como una formación integral del estudiante, a través del trabajo primordial con la improvisación, donde puede desarrollar su propio lenguaje corporal para desarrollar la creatividad y fomentando la relación con otros, como lo señala Hermoso y Padilla (2003).

Es así que encontramos factores que promueven una educación inclusiva, que Ainscow y Blanco (2001), señalan como una enseñanza en donde se le dan mayor cabida a los aprendizajes significativos, por sobre los repetitivos, tan presenten en nuestra educación actual, donde los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje, partiendo de sus intereses y experiencias previas. Una educación de la danza donde los niños y niñas disfruten de los diversos espacios y actividades propuestas, para alcanzar experiencias que motiven en ellos habilidades de mejor relación consigo mismos, con otros y con el espacio. Donde

el cuerpo se convierte en un espacio para crear y explorar, no un cuerpo sometido a seguir siendo lo que la escuela impone.

5.2 Proyecciones

Hemos observado que en este estudio de caso existe información recolectada por la observación de clases, de las entrevista con la docente y la construcción en conjunto de su visión, por los objetivos que nos planteamos, relacionados específicamente con la práctica.

Sería relevante en un futuro profundizar sobre cómo se están dando las políticas de estos establecimientos que integran a sus curriculum el desarrollo de las artes, ya que como ya sabemos, las prácticas por sí solas en las aulas, no garantizan una educación inclusiva. Toda la comunidad debe tener claro que la danza no es un producto estético, que se concretiza en una presentación determinada, sino que un proceso de desarrollo de habilidades que entregan al estudiante una visión propia del mundo en que se desenvuelve, si el establecimiento sólo espera una presentación coreográfica estéticamente "hermosa" de acuerdo a cánones impuestos, estas experiencias de danza podrán caer en un futuro en seguir patrones, al igual que las demás asignaturas del curriculum. Por lo que esta investigación se puede utilizar como una fuente de difusión de la experiencia, de manera que otros establecimientos la puedan utilizar como guía, a través de material técnico. Además se puede transformar en un guión de video para fuente de difusión de la danza educativa con énfasis en la educación inclusiva.

Otra proyección importante es poder visualizar la danza como una estrategia que facilite otros aprendizajes. No sólo como un taller aislado, sino como una herramienta, que proporcione diversas formas de presentar la información, como se señala en el DUA , Cast (2011). La percepción kinestésica ha sido relegada por largo tiempo en nuestro sistema educacional, la danza podría

complementar conocimientos que se han trabajado sólo a través de la cognición, de manera auditiva y visual. Los niños y niñas podrían aprender conceptos y habilidades como orientación espacial, concentración, esquema corporal, vocabulario, entre otros, por una vía que se ha mermado y que es tan propia de la infancia, como es la del movimiento.

Sería relevante además conocer la mirada de los estudiantes frente a estas nuevas experiencias artísticas, que pueden ser investigadas a través de esta misma metodología, estudio de caso etnográfico, ya que hace que el investigador sea parte de las vivencias de quienes las experimentan.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. *Notas y referencias bibliográficas. Extraído el*, *9*. (escuelas inclusivas – enero)

- Ainscow, M; Booth, T. y Dyson, A. (2006). Improving Schools, Developing Inclusion. Nueva York: Routledge. https://core.ac.uk/download/files/3/309634.pdf

- Ainscow, M y Booth, T (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid*. http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/223/Index_guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf

- Arnaiz, P . (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo Effective and inclusive schools: How to promote their development.*Educatio siglo XXI*, *30*(1), 25-44.

- Bisquerra,R (2009) Metodología de la investigación educativa.(2°ed.) Ed. La Muralla. Barcelona

- Borboa, G., Ochoa, C., Leyva, A., Pacheco., & Ramírez, F. (2015) La danza como forma de respetar la inclusividad y la diversidad en las aulas. *El desempeño de la escuela y las prácticas educativas hacia la Inclusión*, 65. Recuperado en: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46925622/inclusiondeninosconautismo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expir

es=1476385282&Signature=85lgwDxG%2FBUj5IhZD6BMUwUyzu8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DInclusion_social_de_alumnos_con_trastorn.pdf

- CAST (2011). Universal Design for Learning guidelines versión 2.0. Wakefield, MA: Author. Disponible en http://www.cast.org/udl/indez.html,

- Duk, C., & Loren, C. (2012) Flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad Curriculum Flexibility for Attention to Diversity. recuperado en: ecnoayudas.com/MEMORIAS/Memorias_esperanza/dia4.preparajuicio-Flexibilizacioncurricularparadiversidadpdf.pdf

- Duschatzky, S. & Aguirre, E. (2013). Des-armando escuelas. Buenos Aires: Paidós.

- Echeita, G. y Aisncow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura.

- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL*, *13*, 1-10. Recuperado en: http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/EDUCACI%C3%93N-INCLUSIVA.pdf

- García Ruso, H. Mª. (1997). La danza en la escuela. Barcelona: Inde. Recuperado en: https://books.google.es/books?id=s3EdPFYs6_8C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

- González, S y Macciuci, M. (2013). El poder de la danza en personas con discapacidad. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: http://cdsa.aacademica.org/000-038/210.pdf

- Guasp, J. J. M. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de educación*, (63), 35-49. Recuperado en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773546

- Hermoso, Y y Padilla, C . (2002). Siglo XXI: perspectivas de la Danza en la Escuela. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, (18), 9-20. Recuperado en: http://www.expresiva.org/wp-content/uploads/2015/02/X008_SXXI_perspectivas.pdf

- Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A., & Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: perfomatividad, espacio y territorio. Literatura *y lingüística*, (27), 281-308.

- Infante, M., Matus, C. & Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas1. *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, *2*(26), 143-163.

- JUNAEB , (2005) Sistema Nacional de Asignación con equidad para becas. Recuperado de:www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf

- Laban,R . (1978). *Danza educativa moderna*. (1ª ed.) Ed. Paidos Ibérica. Buenos Aires.

- López, M (2011) Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. Innovación educativa, n.º 21, 2, pp. 37-54

- Matus C & Haye , A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *41*(ESPECIAL), 135-146.

- Martínez, M (1994) La investigación cualitativa etnográfica en educación. Ed. Trillas. México

- Martínez, C y Murillo, J (2010). Investigación etnográfica. *Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de http://www. uam. es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo. pdf*.

- Megías, M. (2009). Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza. Recuperado en: http://roderic.uv.es/handle/10550/23326

- MINEDUC, (2008) Marco para la buena enseñanza. Recuperado en: http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/MBE.pdf

- MINEDUC, (2015) Plan nacional de artes en educación 2015-2018: Recuperado: http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/10/plan-artes-educacion.pdf

- MINEDUC (2015) Diversificación de la enseñanza. Decreto N°83/2015. recuperado en: http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf

- MINEDUC.,CNAC. (2016). Aportes de los lenguajes artísticos a la educación. Consejo Nacional de la cultura y las artes. Recuperado de:

http://semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl/wpcontent/uploads/2016/03/aportes-lenguajes.pdf

- Ministerio de educación cultura y deporte de España (2014) Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Recuperado en: http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf

- Nicolás, G. V., Ortín, N. U., López, M. G., & Vigueras, J. C. (2010). La danza en el ámbito de educativo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (17), 42-45. Recuperado: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3133244

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia, Educación y Cultura (OEI) (2010) educación artísitica, cultura y ciudadanía. Ed OEI y fundación Santillana. Madrid. España

- Ossona, P (1984) La educación por la danza: enfoque metodológico. Ed. Paidos. Barcelona.

- Pedraz, M. V. (2010). Educación Física e ideología. Creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo. *Retos Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, *17*, 76-85.

- Pérez-Roux, T. (2010). Apuestas y dilemas de la educación artística en la escuela: La danza a debate. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (16), 91-111.

- Pérez- Testor, S y Griño , A. (2015). Danza creativa: el rol del material y la imaginación. *AUSART*, *3*(1).

- Ruiz, V y Llona, E (2011). Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana. Recuperado en http://www.ideaeduca.cl/descargas/educacion_artistica.pdf

- Sánchez, G. (2009). La expresión corporal-danza en Patricia Stokoe. *K. RUANO y G. SÁNCHEZ. Expresión Corporal y Educación. Sevilla: Wanceulen*, 151-174. Recuperado en: http://www.xarnalot.com/expresiva/wp-content/uploads/2015/01/12-La-EC-danza-en-Patricia-Stokoe.pdf

- Sandín, E (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de investigación educativa*, *18*(1), 223-242

- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de educación*, *334*, 165-176.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquía: Universidad de Antioquía.

- Stake, R. (2005). Investigación con estudios de caso. Madrid: Morata.

- UNESCO (1994) “Declaración de Salamanca”. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca.

- UNESCO (2001) Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe. UNESCO. París

- Urzúa, M. F. (2008). La Educación Artística y su Incidencia en la Transversalidad y Calidad de la Educación: Concepciones sobre la

Formación Integral y su Relación con la Enseñanza de la Danza como Manifestación de la Expresión Corpórea. *Educación física Chile*, (267), 9-15. Recuperado en: DialnetLaEducacionArtisticaYSuIncidenciaEnLaTransversalid2978683.pdf

- Urzúa, M. F. (2009). Un enfoque pedagógico de la Danza. *Educación física Chile*, (268), 9-21. Recuperado en: Dialnet-UnEnfoquePedagogicoDeLaDanza-3237201%20(5).pdf

ANEXOS

ANEXO 1:CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

"Analizar prácticas de danza educativa en una escuela para todos"

Saludando cordialmente a los directivos de la comunidad educativa del Centro Educacional, deseo contar con su autorización para realizar una investigación con motivo de mi proyecto de tesis.

La presente investigación es realizada por Ángela Soto López, estudiante de Magíster en Educación con Mención en Dificultades del Aprendizaje, de la Pontificia Universidad Católica de Chile y dirigida por la profesora Paloma Ortega Baró, de la misma institución.

La investigación busca describir las prácticas de danza educativa que favorecen el aprendizaje de los estudiantes en el contexto de la Escuela de Danza, de manera de develar los aportes que esta práctica conlleva en un contexto de escuela para la diversidad.

Este estudio contempla entrevistas y observación de clases . Esto sólo en caso de que usted libremente permita realizar el estudio en su establecimiento educacional.

De esta forma, la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los que contempla este estudio. Los datos recolectados serán codificados utilizando códigos de identificación, por lo tanto, existe un compromiso de cuidar el anonimato de los participantes. De igual forma, para su tranquilidad, una vez finalizado este estudio, la información será entregada a la institución para que usted y la comunidad esté en conocimiento del estudio que se realizó.

En caso, de tener preguntas sobre la participación, puede contactar a Ángela Soto López, fono +56975304741 o al email avsoto@uc.cl.

Desde ya le agradezco su colaboración para la realización de la investigación.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados del presente estudio, cuando éste haya concluido o durante el transcurso del mismo.

Nombre	Firma	Fecha

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Ángela Soto López
Pontificia Universidad Católica de Chile

Usted ha sido invitada a participar en el estudio para analizar las prácticas de danza educativa en un establecimiento Municipal, a cargo del investigadora Ángela Soto López , en el contexto de la realización de su proyecto de Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Este estudio es realizado con el fin de desarrollar una investigación sólo con fines académicos, en los cuales será relevante la entrega de información que usted me pueda proporcionar.

Participará en una entrevista que consiste en una conversación guiada por algunas preguntas, en la que usted puede expresarse con honestidad y libertad. Esta entrevista será grabada y transcrita con el único fin de permitir su posterior análisis.

Dado el tipo de investigación, no debería presentar riesgos para usted, más que los de la utilización de su tiempo para ejecutarla.

Participar en esta entrevista no tiene ningún beneficio adicional, es decir, no le sitúa en una condición especial. Sin embargo, al entregarnos información relevante sobre su experiencia en la institución educativa, será de beneficio para quiénes investigamos sobre las particularidades de las prácticas pedagógicas de danza educativa en contextos vulnerables, como en el que usted se desempeña. Como investigadora mantendré absoluta CONFIDENCIALIDAD con respecto a cualquier información obtenida en este estudio, garantizándole la omisión de su nombre y antecedentes relevantes que puedan identificarle, tanto en las transcripciones como en los informes o publicaciones que se realicen. La entrevista será registrada por medio de una grabación de audio.

Usted NO está obligado de ninguna manera a participar en este estudio. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin ninguna consecuencia negativa para usted.

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a Ángela Soto López, fono: 975 304741 email: avsoto@uc.cl.

Al aceptar participar en este estudio usted autoriza la publicación de los datos recogidos en informes, publicaciones y revistas científicas, así como en presentaciones. Además, usted autoriza a los responsables de este estudio a acceder a su información en otras oportunidades con fines estrictamente de investigación. En todas estas instancias se evitará incorporar datos que permitan su identificación.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR

Nombre del Participante	Firma del Participante	Fecha

Nombre de la Investigadora	Firma de la Investigadora	Fecha

(Firmas en duplicado: una copia para la participante y otra para la investigadora)

ANEXO 2:ENTREVISTA N°1 (DOCENTE DANZA)

Guión temático

1. Trabajo en el proyecto

- ¿Cómo ha sido tu experiencia en el proyecto de Escuela de Danza en Recoleta?
- ¿Qué ha sido lo que más te ha gustado de este trabajo en particular?
- ¿Cuáles han sido las mayores dificultades con las que te has encontrado en el trabajo de este proyecto?

Indagar en forma general sobre su experiencia en el proyecto, como un acercamiento y establecimiento de confianza con la investigadora.

2. Organización de la enseñanza

- ¿Cómo evalúas los aprendizajes de los estudiantes?
- ¿Cómo se estructuran tus clases?
- ¿Qué consideras al momento de planificar un proyecto?

Indagar en los diversos aspectos de una planificación. Como evaluación diagnostica, de proceso, final. Qué contenidos, habilidades y actitudes considera en sus planificaciones. Cómo organiza los recursos.

3. Experiencia de la enseñanza

- ¿Cómo incorporas las evaluaciones a las nuevas actividades?
- ¿Qué estrategias utilizas para lograr un buen ambiente para el aprendizaje?
- ¿Cuáles son las experiencias que encuentras tú que son significativas para que los estudiantes aprendan?

Indagar como la docente estructura los tiempos de la enseñanza de la Danza cuando estos no fluyen como los planificó, que describa como se enfrenta con los distintos estilos y ritmos de aprendizaje. Indagar sobre que es importante para ella en relación al clima que se debe generar en la enseñanza de Danza y las experiencias que viven los estudiantes.

4. Percepciones, emociones y comportamientos respecto su trabajo

- ¿Qué tipo de sentimientos experimentas en clases?
- ¿Qué opinas sobre lo que puede potenciar la danza en el aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Cómo ha sido tu experiencia con este grupo de niños y niñas?
- ¿Cómo crees que se debe realizar una clase de danza educativa?

Indagar en los sentimientos, pensamientos y comportamientos relacionados con la práctica de danza educativa desde su visión y emociones.

5. Proyecciones

- ¿En qué crees que puede influenciar la danza en la vida de los estudiantes?
- ¿Cuál crees tú que puede ser el aporte de esta experiencia al curriculum?
- ¿Cómo ves a estos niños y niñas en el trabajo 2017 de la Escuela de Danza de Recoleta?
- Hay algo más que quieras agregar que consideres importante

Indagar sobre las proyecciones que tiene la docente sobre cómo puede influir la danza educativa en los estudiantes, tanto en sus vidas como en forma transversal en el curriculum escolar tradicional.

ENTREVISTA N°2 (JEFA DE UTP)

Guión temático

1. Trabajo con el proyecto

- ¿Cómo ha sido la experiencia del Centro Educacional con el trabajo realizado por la Escuela de Danza de Recoleta?
- ¿Qué ha sido lo que más le ha gustado de la experiencia de integrar la Escuela de Danza, al trabajo con sus estudiantes?
- ¿Cuáles han sido las mayores dificultades con las que se han encontrado al trabajar con este proyecto?

Indagar en forma general sobre su experiencia, la de directivos y docentes al trabajar con una entidad externa al Centro Educacional.

2. Organización y ejecución de la enseñanza

- ¿Qué considera principalmente el proyecto de la Escuela de Danza al planificar sus clases?
- ¿Cómo evalúan a los estudiantes en la Escuela de Danza?
- ¿Cómo se estructuran las clases de Danza principalmente?
- ¿Cómo observa usted el clima o ambiente de aprendizaje que se da en estas clases?

Indagar cómo la jefatura técnica está percibiendo el trabajo realizado por la Escuela de Danza, tanto en el proceso de planificación como de ejecución.

3. Percepciones, emociones y creencias sobre el trabajo de Danza en la escuela

- ¿Qué le ha llamado la atención de estudiantes que participan de la Escuela de Danza?
- ¿Qué opina sobre lo que puede potenciar la danza en el aprendizaje de los estudiantes?

- ¿Cómo se articulan las clases de danza del establecimiento, con los de la Escuela de Danza?
- ¿Cómo cree que se debe realizar una clase de danza educativa?

Indagar en los sentimientos, pensamientos y creencias sobre la experiencia de Danza Educativa en su establecimiento.

4. Proyecciones

- ¿En qué cree usted que puede influenciar la danza en la vida de los estudiantes?
- ¿Cuál crees tú que puede ser el aporte de esta experiencia al curriculum?
- ¿Cómo podrían mejorar las experiencias de Danza para el futuro?
- Hay algo que quisiera agregar que considere importante en relación al tema

Indagar sobre las proyecciones que tiene la danza educativa para ella como encargada de administrar el curriculum del Establecimiento educacional.

ANEXO N°3:EXTRACTO DE ENTREVISTA DOCENTE N°3

Introducción: la idea es que te voy mostrando las imágenes de una clase que te grabé, tú me vas diciendo lo que piensas, sientes y lo que creas necesario decirme de las imágenes, además te haré unas preguntas que tienen que ver con lo que me has dicho en las entrevistas.

(Observación video n°2)

E2: él es el J, estaba improvisando… es súper ágil, yo creo que para él fue muy motivante lo de la barra, tener como un implemento, el J es un chico que tiene muchas capacidades físicas y el quiere que lo exijan, yo creo que el quiere ser propuesto a prueba, que le exijan… viste que a todos les gusta como colgarse de cabeza, tenía terror que la barra se quiebre… supuestamente la barra iba a aguantar, no quería restringirlos, querían que explorarán lo más libremente posible… y esa es una niña muy tímida y sin embargo ella igual propone, yo creo que básicamente es porque estaba todo el grupo como en una onda de apoyar , asiiii.. están todos aplaudiendo viste…

ahhh! y ahí fueron en parejas, mira! son tan coordinadas, súper coordinado! muy coordinado! y realmente estaban como trabajando la gravedad, buscando maneras creativas de usar la barra, súper! yo me sentí súper orgullosa de verlos en ese momento, súper orgullosa de ellos!

A.S: Tú señalas en la entrevista " soy súper clara en eso, si están ahí es porque quieren estar ahí, si no quiere estar ahí, no venga no tengo ningún problema, no venga no más, el quiere estar, está, el que no quiere, no está!"eso es textual tuyo. Me llama la atención la importancia que le entregas al "estar", con qué lo relacionas tú dentro de los diversos trabajos que realizas en danza?

E2: la presencia física tiene que estar aunado a la presencia emotiva, como a la presencia del "yo" me entiendes, porque tener el cuerpo de un niño, pero que su mente, sus emociones, todo su ser está en otra parte no permite que haya un trabajo como profundo, significativo.

Yo considero que para el trabajo dancístico es súper importante que el niño quiera estar siempre , de alguna manera, por lo que he visto, los resultados, los objetivos no se consiguen si no está la voluntad presente del niño, o sea el niño no va lograr, por ejemplo en términos mecánicos, muy de motricidad gruesa, si no está la voluntad del niño, los mecanismos como corporales , no van a accionar de la manera correcta , como que es necesario que esté la voluntad presente para que haya tonicidad corporal, para que haya atención, presto, los reflejos estén despiertos en su mejor… yo necesito que el cuerpo esté presente, el corazón esté presente, para poder realizar cambios, tengo que lograr que el chico dé el máximo

de sí con todas sus ganas para que desde ese máximo podamos ir más arriba, no puedo llegar aún más arriba, si es que el niño me está dando el mínimo de sí, el tiene que querer dar el máximo, eso.. y también con otros tipos de trabajo, si yo quiero también ahondar en un trabajo más creativo que se requiere una conexión emocional una entrega para que haya una conexión grupal, también es importante que el chico esté! esté presente, porque si no el grupo se quiebra también, es como tener un huevo redondito con toda su cáscara y una parte se triza, es como que el grupo se trizara, entonces es necesario que todo el grupo esté aunado y vaya como un cardumen, así ojala, como un engranaje, en verdad, cuando un niño se sale es como que hubiera un hoyito en un vaso y se empieza a tapara la energía, algo así …..

A.S: Precisamente en el video aparece al principio mira… (Docente observa inicio de video n°3)
y te da resultado. Por qué crees tú que resulta con los niños esta estrategia?

Porque creo que le estoy dando la responsabilidad a ellos y al darle la responsabilidad a ellos por un lado es una confianza que les doy a ellos ehh , no soy la.. también me estoy diferenciando del resto de los profesores del colegio, ven que mi estilo es distinto un poco.. ahí me estoy diferenciando y ….porque en el fondo con ello los hago ver que ellos están ahí presentes porque es su decisión, no porque alguien se los ha impuesto, sí yo creo que funciona porque les gusta sentir que tienen el control dealguna manera, les estoy dando el control a ellos, no que portate ben! porque yo lo digo, sino el que quiere estar estás son las reglas, es portarse bien , aunque a veces no sucede, pero porque uno tiene que tener un rango también hasta dónde, hasta donde tiras el hilito, hasta donde le exiges , pero ehhh claro darle el control de que es su decisión y yo creo que a ellos les gusta sentir más eso, tomarlos como un poco menos niños sino como más adultos, creo yo interpreto eso, no sé como lo verán ellos, pero yo lo interpreto así. y ahí me puse a hablar bajito tratando de ser consecuente con esto de que no voy a gritar ..

A:S: en tus entrevistas también tú señalas que as improvisaciones son “Más el corazón de lo que tú quieres hacer? ¿Por qué lo expresaste así, porque lo sentiste así?¿Qué es la improvisación para ti?

E2: la improvisación en la danza para mí es espacio, es espacio –tiempo en las personas pueden utilizar su cuerpo para movilizarlo libremente, a partir , puede ser a partir de alguna consigna o a través de ninguna, en este caso con los niños por lo general uno utiliza consignas para que no se sientan tan perdidos, tan en el aire, pero que les permita a partir de esas consignas , con sus movimientos, explorar creativamente en esa consigna, por ejemplo vamos a movernos como el viento , como el fuego, o vamos a movernos sólo con los pies, solo con las manos, da lo mismo, pero lo importante para mi es que ellos puedan por un lado relacionarse con su cuerpo sin miedo, hay niños he visto niños que tienen mucho miedo a equivocarse, y he visto niños, 5 años tengo un alumno, que tienen terror a moverse que tú no le digas exacto lo que tiene que hacer porque tiene terror a

equivocarse es muy triste, entonces como que de alguna manera la sociedad empieza como de alguna manera a coartar al niño que es lo que debe hacer , que es lo que está bien , que es lo que está mal, lo cual también es importante lo bueno y lo malo, pero esa coerción llega a un punto que acoraza el cuerpo de los niños y ya no se atreven a nada, entonces para mi el ejercicio de la improvisación es una herramienta, para mi es el martillo para romper la coraza de los cuerpos temerosos de los chicos, entonces ehhh la improvisación para mi es un espacio fundamental porque a través de ello, ellos conectan con su propio cuerpo, con sus propios movimientos y a partir de eso con el cuerpo del otro, con la relación con el otro y también con relacionarse con la corporalidad del otro y también desde algo lúdico, desde algo deserotizado, desde algo alegre y con respeto y con cuidado, entonces creo que la improvisación permite muchas cosas, el contacto con el propio cuerpo, la creatividad personal, la liberación de los miedos, ehhh también con el trabajo grupal que les lleva también a generar identidad, a sentirse que son un grupo, a generar lazos, son como lazos invisibles que se empiezan a generar y eso es también lo que les da la identidad grupal, más que el ejercicio que yo les dé y ellos repiten, repiten, repiten, porque es como tomar un libro y leer , repetir repetir repetir, talvez pueden mejorar la lectura, tal vez en la danza pueden mejorar los aspectos mecánicos, o tal vez mejorar que se vea más bonito un movimiento, pero esto del aprendizaje significativo, profundo, que toca el corazón del niño, para mi la improvisación es fundamental y desde un chico que ya a través de la improvisación, ya puede ser otro método, un chico que logra la conexión consigo mismo, que logra una sensación de identidad con su grupo, yo con ese piso puedo hacer un trabajo ya más técnico, porque ya el chico está más motivado está más conectado consigo mismo con el otro, somos todos un grupo , vamos todos pa ya pa ca, y pueden hacer un trabajo más profundo en lo técnico, eso…

A.S: Entonces cómo piensas que repercute en el aprendizaje más formal?en la sala de clases?...

E2: una persona que es capaz de improvisar en danza, yo creo que es capaz de improvisar en lo cotidiano, de tener un cerebro un poco más flexible, una mente un poco más flexible, saber que para un objetivo pueden haber distintos caminos, bueno de partida un chico que hace danza ehh, mi percepción que su relación con su corporalidad y con su entorno es diferente, bueno también es un prejuicio porque todo esto hay que ir corroborándolo siempre con todos los grupos y cada niño es diferente también, pero si asumo que los chicos que hacen danza van a tener una mejor relación con los compañeros, probablemente van a estar más tranquilos y pueden resolver algún problema con distintas miradas, eso… adaptarse. la improvisación tiene que ver mucho con adaptarse…

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASES: EXTRACTO

FECHA: 5 de octubre 2016
Sesión N° : 6
Integrantes: 12 educandos, 10 niñas y 2 niños
(P) profesora ; N1 hasta N10 = niñas del 1 al 10 ; No1-No3 = niños

	NOTAS DESCRIPTIVAS
Inicio- conversación sobre apreciación de obra observada	(P) pregunta qué les pareció la obra vista de “Matilde” (los Ns han ido a una obra de danza contemporánea, el día de ayer) N2 me dio sueño, N5 si la música era relajante. (P) como eran los movimientos? N2 todos iguales (P) y qué representaba? las líneas de sus cuadros
Calentamiento – trabajo de columna, imitación, uso de analogías	(P) hoy vamos a trabajar sin calcetines, aún cuando hay algunos que se los sacan inmediatamente, otros no quieren (P) no presiona, pero les señala , deben venir preparados, porque trabajaremos a pies pelados, para sentir el piso. Todos enfrente de docente, (P) los acomoda mirando hacia un frente, los coloca en su puesto sin hablar, moviéndolos. (P) siento qué parte me duele, la toco y la acarició. N7 mueve constantemente el pie saliéndose de la imitación de movimiento.N5 pregunta: Podemos hacer el ejercicio que hicimos el otro día. (P) va a cambiar música y Ns se dispersan. Cunado vuelve todos a su lugar, sin que se les diga. (P) realiza ejercicio de columna recta bajando y subiendo hacia afuera y luego por dentro. N9 muestra tristeza y apatía en su rostro, pero sigue ejercicio, los demás sonríen y se muestran disfrutando. (P) realiza ejercicio hacia dentro, señalando me miro el estomago, corrigiendo, ya que a la mayoría no le sale. (P) lo realiza en distintos tiempos, Ns les cuesta en un tiempo. (P) inclinamos dorso hacia el lado y otro, “me saco camiseta” empujo el aire” Abro brazos “como recibiendo la lluvia desde arriba”
Trabajo de centro y flexibilidad	Sentados, realizan ejercicio de mariposa, (P) espalda estirada! ahora curva, abrazó las piernas!, dedos estirados , mantengo el equilibrio! N1 se distrae y no lo

	realiza, está como “volando” (P) le habla, N1 vuelve a ejercicio y pone puchero. N7 al estirar piernas y tocar cabeza con rodilla, no las estira y se ve distraída. (P) girar con piernas abrazaditas y abrir piernas, pocos lo realizan (P) muy bien N1!
Trabajo de grupo; seguimiento de desplazamiento con lenguaje no verbal	(P) vamos a mirar hacia el público! abre las cortinas y señala que deben estar al fondo, muestra que deben correr y frenar en el inicio de escenario, colocando postura hacia el público en forma estática, mirando hacia arriba. La música que suena, dice: Que bien se siente! N1 corre y repite la frase de la canción. Ns lo realizan y se devuelven por ambos costados, interrumpiendo paso de los que vienen, (P) corrige mostrando que deben irse por costado del escenario, 2° grupo corre y no se va por camino indicado, hay una desconcentración general , sobre todo N1 N6 que no esperan su turno y corren. (P) la idea es proyectar energía! lo realizan, pero sin entusiasmo. (P) ahora todos juntos! salen unos primeros, N4 se queda atrás y N9 N10 también señalando que no saben. No2 lo realiza rígido, N2 sigue sola. Se produce un conflicto dentro de los que están atrás. N10 señala que se siente mal, porque la han molestado, (P) detiene la clase, mientras el resto se dispersa, se acerca al conflicto, pregunta y señala “en danza trabajamos con el cuerpo por lo tanto debemos respetar el cuerpo de los otros, todos queremos pasarlo bien, cierto? aquí es para disfrutar, explorar, para compartir sin recibir respuesta, N10 se integra aún incomoda y sin ganas. Se detiene actividad y (P) señala que ensayarán coreografía.
Ensayo de coreografía	N2 N10 se abrazan , N1 la toma en brazos y la gira. No3 corre , se desliza (P) advierte dispersión de la mayoría y hace que suelten brazos, piernas, dedos. (P) ve lo disperso de No3 se concentra en él, y le pregunta cómo rodaban en la coreografía? No3 lo hace. N2 se acerca a compañeras y les dice: te da cosa esto? soplando cuello. No3 de nuevo se va de escenario (P) No3 estoy trabajando contigo!ven. No3 se acerca, el resto se coloca vestuario.(P) ensaya con Nos, los cuales se concentran. N4-N7 gritan por la ventana. (P) N3 no va a trabajar con nosotros, N3 estaba oculta y aparece. (P) mientras ordena a algunos en sus puestos para coreografía, otros se desordenan. No2 se ve desanimado, estoy cansado! se coloca bajo las cortinas.

	(P) cuando la música canta, nos movemos, cuando esta en silencio, silencio de movimiento. Todos en posiciones, inquietos, sin postura inicial, (P) Cuerpo neutro! no espera y comienza la música y comienzan a bailar. N1-2-3-5 están adelante las demás las siguen, porque no se saben coreografía. (P) detiene música para iniciar nuevamente, dice: varias veces la misma secuencia , hasta que salga, Nas reclaman y se colocan de nuevo en posición desanimadas. Nos aparecen en sus puestos solo cuando les corresponde su música. No3 ya pasó nuestra música, lo hace pero no completo y sale de escena. N8 como Na nueva es la única que muestra concentración. No mueven brazos y se desplazan como arrastrando pies, sin ganas.
Cierre de la clase, observan video de coreografía	(P) para clase en forma abrupta y les señala que vean el video y cómo lo hicieron. Observan todos atentos. No3 no pensé que había salido tan bien!(P) los que se lo saben deben enseñarles a las nuevas. (P) los veo super cansados! Pone música de relajación para que se acuesten por mientras que se inscriben en lista, sin embargo, todos se quieren ir, y sólo N2 se acuesta, los demás quieren firmar luego asistencia.

ANEXO N°4: EJEMPLO DE CÓDIGOS

Código-filtro: Todos

UH: DANZA EDUCATIVA enero
File: [C:\Users\avsoto\Desktop\DANZA EDUCATIVA enero.hpr7]
Edited by:Super
Date/Time: 2017-01-24 11:55:56

Código: a través de la danza dejar prejuicios atrás {1-0}

P 3: ENTREVISTA PROFE N°2.pdf - 3:48 [que bonito! como ella puede ca..] (7:2654-7:2941) (Super)
Códigos: [a través de la danza dejar prejuicios atrás]
No memos

que
bonito! como ella puede cambiar sus prejuicios desde la danza, es cero hablar,
porque aquí no viene a conversar , viene a bailar y desde el baile ella cambio,
cambia la percepción de todo un curso y se integra a un un curso que era su
enemigo, yo encuentro que eso es hermoso!

Código: a través de la danza generar lazos entre docente - estudiante y entre ellos {1-4}

P 2: ENTREVISTA PROFESORA N 1.pdf - 2:3 [La posibilidad de generar unos..] (1:1885-1:2083) (Super)
Códigos: [a través de la danza generar lazos entre docente - estudiante y entre ellos - Familia: Preparación para la enseñanza] [motivación de trabajar en danza]
No memos

La posibilidad de generar unos de los vínculos que uno genera con los niños,
que es muy lindo el intercambio afectivo que se produce y también poder generar
lazos y vínculos positivos entre ellos

Código: acciones para una escuela inclusiva a través de los talleres {1-0}

P 1: jefa de utp transcripcion (1).pdf - 1:18 [donde hay acciones que están m..] (4:1746-4:2166) (Super)
Códigos: [acciones para una escuela inclusiva a través de los talleres] [talleres para trabajar en forma integral todas las habilidades de los niños]
No memos

donde hay acciones que están
marcadas a través del año, entonces esas acciones a través del año las quisimos
reflejar también el taller de música, en el taller de teatro, taller de teatro, cierto que
este próximo año viene con otra modalidad, trabajando dentro de las horas de
lenguaje, porque la idea de la JEC, cierto, es que podamos trabajar todas las
habilidades que tienen nuestros niños en forma integral.

Código: acompañar el proceso de niños con dificultades {1-0}

P 1: jefa de utp transcripcion (1).pdf - 1:56 [pero también tiene que ver que..] (11:2994-12:71) (Super)
Códigos: [acompañar el proceso de niños con dificultades]
No memos

pero también tiene que ver que hay un proceso, cuando los niños vienen
con tantas dificultades, nosotros tomamos esos niños y niñas, los apoyamos, los
acompañamos y dónde quedo este niño que venía con tantas dificultades, ha ido mejorando día a día, va
caminando ya solito a lo largo de un proceso y

Código: Actividades que complementan las clases de danza {1-0}

P 3: ENTREVISTA PROFE N°2.pdf - 3:59 [si hemos podido llevarlos al t..] (9:1528-9:1818) (Super)
Códigos: [Actividades que complementan las clases de danza]
No memos

si hemos podido llevarlos al teatro
que vieran danza contemporánea, pudieron ver cuadros de matta allá en el teatro,
fueron también a la U. de Chile, tomaron distintas clases y vieron también un
bailarín que les bailó precioso, el teatro municipal que vino para acá, ya te
pasaste!

Código: adverbios de lugar como aprendizaje de léxico a través de la danza {1-0}

P 2: ENTREVISTA PROFESORA N 1.pdf - 2:67 [los más pequeños trabajo nocio..] (10:5-10:240) (Super)
Códigos: [adverbios de lugar como aprendizaje de léxico a través de la danza - Familia: Preparación para la enseñanza]
No memos

los más pequeños trabajo nociones como adverbios, delante, debajo,
encima, sobre alrededores, no sé que, cosas como así cuál es la diferencia entre
desplazarse, hay niños que no saben lo que es desplazarse! la palabra
desplazarse!

Código: aporte como jefa de UTP a la escuela de Danza {1-0}

P 1: jefa de utp transcripcion (1).pdf - 1:48 [Yo creo que seguir apoyando a ..] (10:1795-10:1923) (Super)
Códigos: [aporte como jefa de UTP a la escuela de Danza]
No memos

Yo creo que seguir apoyando a M , con los FONDART , no es un tema menor ,
estar ahí para cuando se necesite para poder postular

Código: aporte de la danza con habilidades para el siglo XXI {1-0}

P 2: ENTREVISTA PROFESORA N 1.pdf - 2:59 [Por otro lado lo que ocurrió a..] (8:2766-9:73) (Super)

Códigos: [aporte de la danza con habilidades para el siglo XXI] [autonomía y capacidada de gestionar ideas comno aporte de la danza]
No memos

Por otro lado lo que ocurrió acá con este grupo, que en definitiva los chicos se expresaban creativamente, creaban coreografías y tenían la capacidad de gestionar sus ideas, de proponer, aunque después ya no sea danza, de proponer sin miedo lo que ellos piensan , lo que ellos quisieran, ser capaces de idear un plan de acción y gestionarlo, esas son como habilidades para el siglo XXI

Código: aporte de la danza en la conexión cuerpo y emociones {1-0}

P 2: ENTREVISTA PROFESORA N 1.pdf - 2:55 [bueno son muchas cosas, aporta..] (8:683-8:1253) (Super)
Códigos: [aporte de la danza en la conexión cuerpo y emociones]
No memos

bueno son muchas cosas, aporta autoestima, yo creo que una persona que está haciendo siempre danza tienen una mayor conexión con su propia corporalidad, es o es obvio, pero una mayor conexión , la corporalidad es mayor conexión porque también somos cuerpo y en el cuerpo también reflejamos los estados interiores del alma , entonces un chico o una niña que está en forma permanente haciendo danza está, de alguna manera se percibe mejor a sí misma y puede también canalizar mejor sus emociones, también , sus ideas, a través de la expresión del movimiento.

Código: aporte de la danza en la relación con otros {1-0}

P 2: ENTREVISTA PROFESORA N 1.pdf - 2:57 [Ahora una danza educativa bien..] (8:1800-8:2374) (Super)
Códigos: [aporte de la danza en la relación con otros] [cordialidad como un aporte actitudinal de la danza educativa]
No memos

Ahora una danza educativa bien enfocada, ahora permitiría también que esta persona pueda relacionarse también desde la corporalidad con el otro también con mucho mayor cuidado, no creo que sea una persona que le sea muy difícil mirar al otro , por ejemplo, porque esa es una actividad que uno hace en danza, mirarse, mirar al otro, mirarme a mi mismo, entonces hay cosas como relacionarme con el otro desde respetar mi espacio, respetar tu espacio, mirarte a los ojos y creo que esas son nociones muy básicas para que en las relaciones humanas haya cordialidad

---

Código: aporte de las artes al clima de la escuela {1-0}

P 1: jefa de utp transcripcion (1).pdf - 1:51 [es un ambiente distinto de esc..] (10:2781-10:2971) (Super)
Códigos: [aporte de las artes al clima de la escuela]
No memos

es un ambiente distinto de escuela, tú has visto en
el patio, has venido a ver? cuando está la música, que están bailando, que están moviéndose, que están entretenidos, que no se escapan,

---

Código: APORTES {0-13}

Código: apoyo de docente con frases cantadas para movimiento corporal {1-0}

P 5: O1.pdf - 5:7 [Docente marca los tiempos de l..] (1:2064-1:2303) (Super)
Códigos: [apoyo de docente con frases cantadas para movimiento corporal]
No memos

Docente marca los tiempos de la música, realizando frases melódicas que se relacionan con lo que deben transmitir e interpretar. Por ejemplo: "estoy sola, debo escapar, necesito ayuda" vocaliza la frase mientras realiza los movimientos

---

Código: apoyo grupal en trabajo de improvisación {1-0}

P 4: ENTREVISTA N°3 DOCENTE.pdf - 4:2 [esa es una niña muy tímida y s..] (1:829-1:972) (Super)
Códigos: [apoyo grupal en trabajo de improvisación]
No memos

esa es una niña muy tímida y sin embargo ella igual propone, yo creo
que básicamente es porque estaba todo el grupo como en una onda de apoyar

---

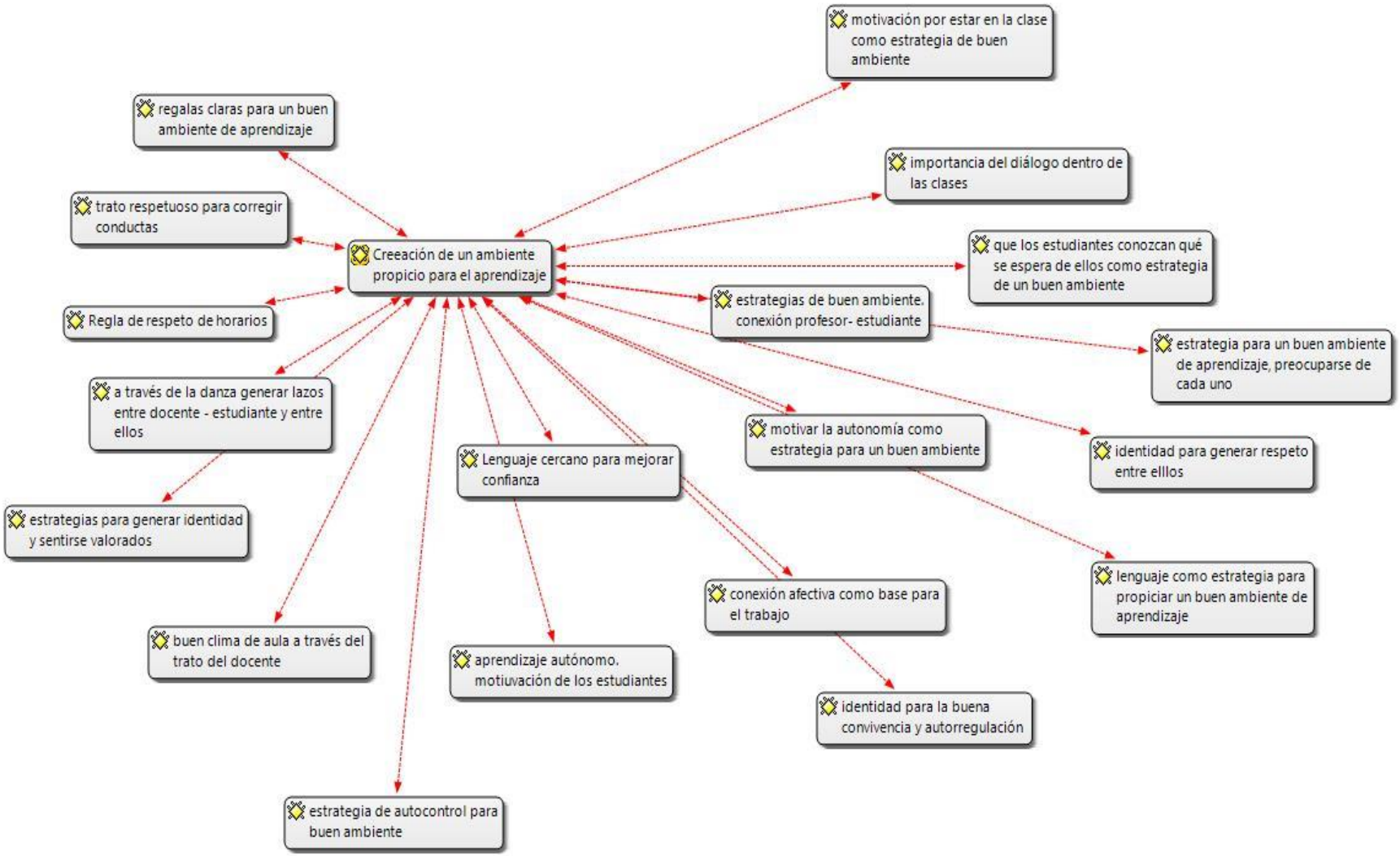
Código: apreciación de la danza {1-0}

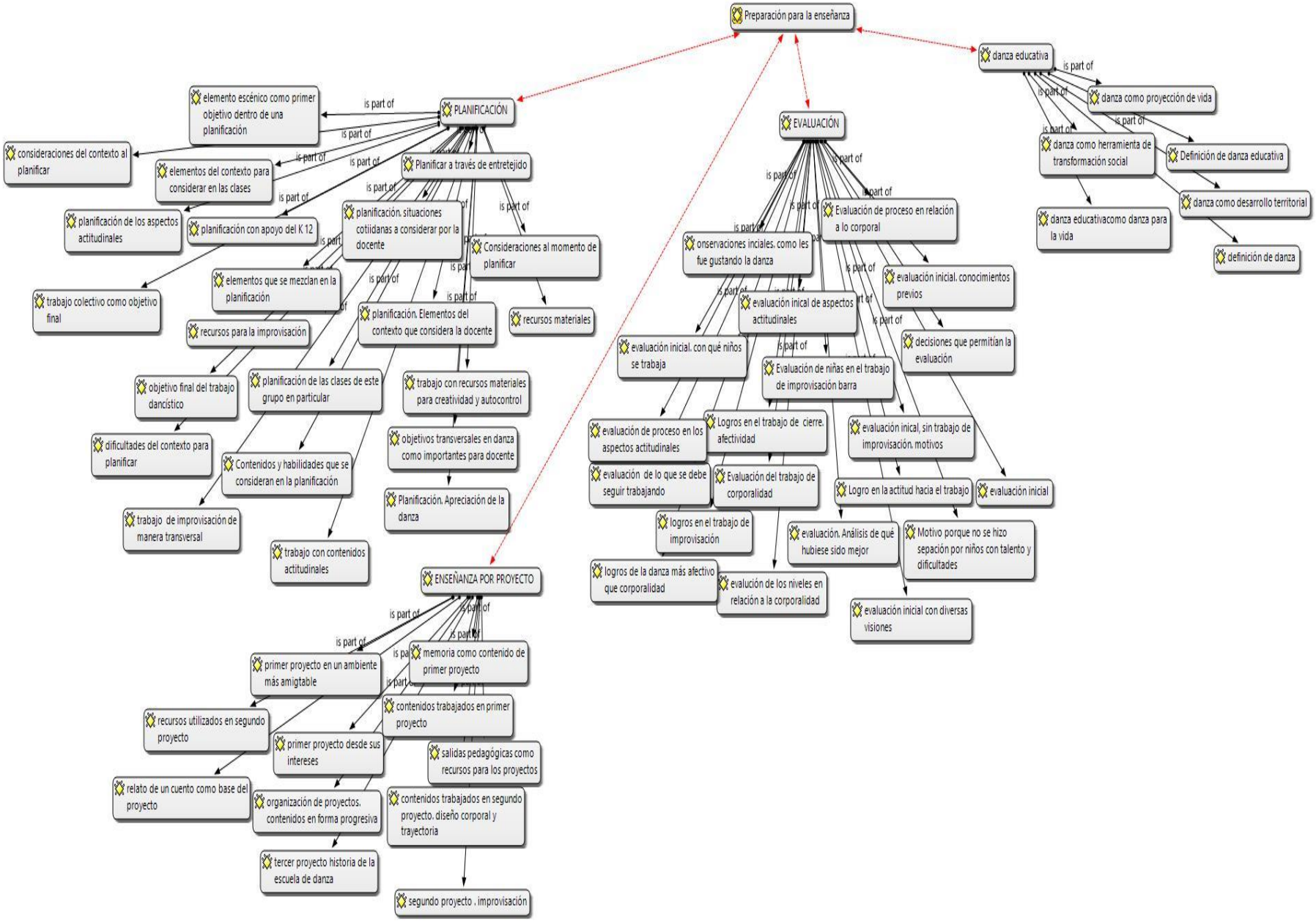
P10: O6.pdf - 10:1 [(P) pregunta qué les pareció l..] (1:18-1:292) (Super)
Códigos: [apreciación de la danza]
No memos

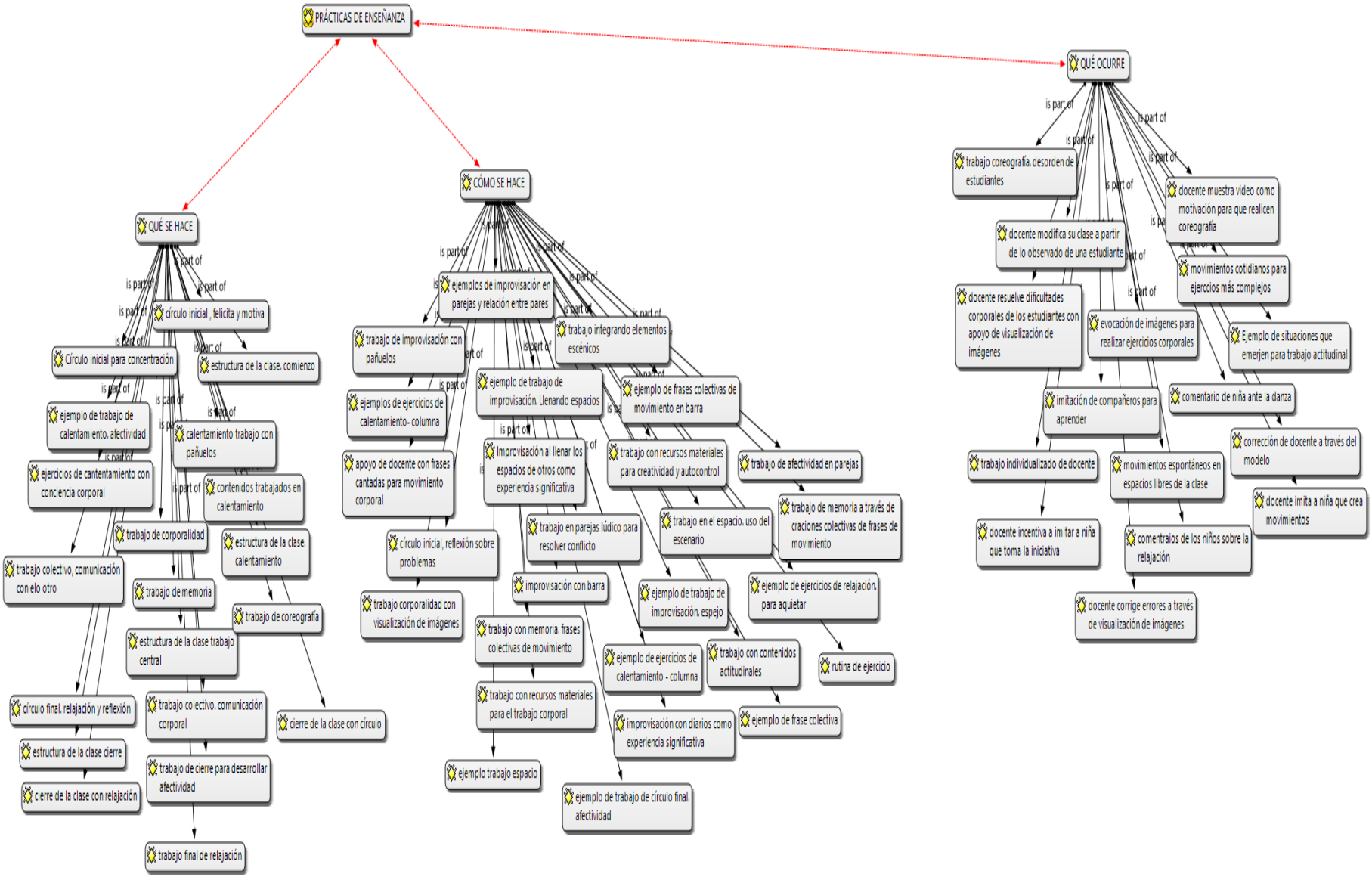
(P) pregunta qué les pareció la obra vista de "Matilde" (los Ns han ido a una obra de danza contemporánea, el día de ayer) N2 me dio sueño, N5 si la música era relajante. (P) como eran los movimientos? N2 todos iguales (P) y qué representaba? las líneas de sus cuadros

---

ANEXO N°5 FAMILIAS ATLAS TI




Preparación para la enseñanza
PLANIFICACIÓN
EVALUACIÓN
danza educativa
ENSEÑANZA POR PROYECTO
elemento escénico como primer objetivo dentro de una planificación
consideraciones del contexto al planificar
elementos del contexto para considerar en las clases
planificación de los aspectos actitudinales
planificación con apoyo del K 12
trabajo colectivo como objetivo final
Planificar a través de entretejido
planificación. situaciones cotiidanas a considerar por la docente
Consideraciones al momento de planificar
elementos que se mezclan en la planificación
recursos para la improvisación
planificación. Elementos del contexto que considera la docente
recursos materiales
objetivo final del trabajo dancístico
planificación de las clases de este grupo en particular
trabajo con recursos materiales para creatividad y autocontrol
dificultades del contexto para planificar
Contenidos y habilidades que se consideran en la planificación
objetivos transversales en danza como importantes para docente
trabajo de improvisación de manera transversal
Planificación. Apreciación de la danza
trabajo con contenidos actitudinales
Evaluación de proceso en relación a lo corporal
onservaciones inciales. como les fue gustando la danza
evaluación inicial. conocimientos previos
evaluación inical de aspectos actitudinales
decisiones que permitían la evaluación
evaluación inicial. con qué niños se trabaja
Evaluación de niñas en el trabajo de improvisación barra
evaluación de proceso en los aspectos actitudinales
Logros en el trabajo de cierre. afectividad
evaluación inical, sin trabajo de improvisación. motivos
evaluación de lo que se debe seguir trabajando
Evaluación del trabajo de corporalidad
Logro en la actitud hacia el trabajo
evaluación inicial
logros en el trabajo de improvisación
evaluación. Análisis de qué hubiese sido mejor
Motivo porque no se hizo sepación por niños con talento y dificultades
logros de la danza más afectivo que corporalidad
evalución de los niveles en relación a la corporalidad
evaluación inicial con diversas visiones
danza como proyección de vida
danza como herramienta de transformación social
Definición de danza educativa
danza como desarrollo territorial
danza educativacomo danza para la vida
definición de danza
primer proyecto en un ambiente más amigtable
memoria como contenido de primer proyecto
contenidos trabajados en primer proyecto
recursos utilizados en segundo proyecto
primer proyecto desde sus intereses
salidas pedagógicas como recursos para los proyectos
relato de un cuento como base del proyecto
organización de proyectos. contenidos en forma progresiva
contenidos trabajados en segundo proyecto. diseño corporal y trayectoria
tercer proyecto historia de la escuela de danza
segundo proyecto . improvisación
is part of


PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA
QUÉ SE HACE
círculo inicial , felicita y motiva
Círculo inicial para concentración
estructura de la clase. comienzo
ejemplo de trabajo de calentamiento. afectividad
calentamiento trabajo con pañuelos
ejercicios de cantentamiento con conciencia corporal
contenidos trabajados en calentamiento
trabajo de corporalidad
estructura de la clase. calentamiento
trabajo colectivo, comunicación con elo otro
trabajo de memoria
trabajo de coreografía
estructura de la clase trabajo central
círculo final. relajación y reflexión
trabajo colectivo. comunicación corporal
cierre de la clase con círculo
estructura de la clase cierre
trabajo de cierre para desarrollar afectividad
cierre de la clase con relajación
trabajo final de relajación
COMO SE HACE
ejemplos de improvisación en parejas y relación entre pares
trabajo de improvisación con pañuelos
trabajo integrando elementos escénicos
ejemplos de ejercicios de calentamiento- columna
ejemplo de trabajo de improvisación. Llenando espacios
ejemplo de frases colectivas de movimiento en barra
apoyo de docente con frases cantadas para movimiento corporal
Improvisación al llenar los espacios de otros como experiencia significativa
trabajo con recursos materiales para creatividad y autocontrol
trabajo de afectividad en parejas
círculo inicial, reflexión sobre problemas
trabajo en parejas lúdico para resolver conflicto
trabajo en el espacio. uso del escenario
trabajo de memoria a través de craciones colectivas de frases de movimiento
trabajo corporalidad con visualización de imágenes
improvisación con barra
ejemplo de trabajo de improvisación. espejo
ejemplo de ejercicios de relajación. para aquietar
trabajo con memoria. frases colectivas de movimiento
ejemplo de ejercicios de calentamiento - columna
trabajo con contenidos actitudinales
rutina de ejercicio
trabajo con recursos materiales para el trabajo corporal
improvisación con diarios como experiencia significativa
ejemplo de frase colectiva
ejemplo trabajo espacio
ejemplo de trabajo de círculo final. afectividad
QUÉ OCURRE
trabajo coreografía. desorden de estudiantes
docente muestra video como motivación para que realicen coreografía
docente modifica su clase a partir de lo observado de una estudiante
movimientos cotidianos para ejercicios más complejos
docente resuelve dificultades corporales de los estudiantes con apoyo de visualización de imágenes
evocación de imágenes para realizar ejercicios corporales
Ejemplo de situaciones que emerjen para trabajo actitudinal
imitación de compañeros para aprender
comentario de niña ante la danza
corrección de docente a través del modelo
trabajo individualizado de docente
movimientos espontáneos en espacios libres de la clase
docente imita a niña que crea movimientos
docente incentiva a imitar a niña que toma la iniciativa
comentraios de los niños sobre la relajación
docente corrige errores a través de visualización de imágenes

ANEXO N°6: DOCUMENTOS (EXTRACTOS , RESGUARDANDO LA CONFIDENCIALIDAD)

REFLEXIONES EN TORNO AL PROYECTO

La planificación

Se propuso trabajar la danza por medio de la enseñanza por proyectos, y como una instancia que engloba lo cognitivo, lo socioafectivo, y lo psicomotor, y de manera transversal la capacidad de gestionar proyectos. Para tener una organización de niveles de progreso, se adaptaron a la danza las matrices sistematizadas por Bloom 1956, Simpson 1969, Krathwohl et al 1973, Eisenberg, 1986, y Kassing y Jay 2003. A continuación se presentan 4 tablas o matrices; la primera resume todos los dominios, y las siguientes profundizan en lo cognitivo/corporal, lo socioafectivo y lo psicomotor. La matriz de gestión de proyectos no se profundiza porque está contenida en la general.

Tabla 1: Matriz de Progreso General

Nivel	**Dominios**			
	Cognitivo/corporal	**Socioafectivo**	**Psicomotor**	**Gestor de proyectos**
Inicial	Recordar	Autocentra. Recibe	Percepción	Participa de proyectos dancísticos o coreográficos formulados por terceros.
	Comprender	Acepta y responde	Disposición	
Medio	Aplicar	Valora y comprende	Respuesta dirigida	Propone y se hace cargo de algunos aspectos de proyectos dancísticos o coreográficos.
	Análisis/Síntesis	Organiza y conceptualiza	Respuesta automática	
Superior	Evaluación	Actitud prosocial	Ejecución consciente	Propone proyectos dancísticos integrales, evalúa la mejor alternativa, y planifica las acciones a seguir para concretarlos.
	Creación			

Fuente de información: Elaboración propia basada en Bloom 1956, Simpson 1969, Krathwohl et al 1973, Eisenberg, 1986, y Kassing y Jay 2003.

Tabla 2: Matriz de Progreso Dominio Cognitivo/Corporal

Nivel Inicial		Nivel Medio		Nivel Superior	
Recordar	Comprender	Aplicar	Análisis/Síntesis	Evaluación	Creación
• Identifica cuáles partes del cuerpo se están moviendo. • Focaliza los movimientos. • Identifica y localiza relaciones entre los cuerpos. • Identifica el espacio (arriba, abajo, diagonales). • Sigue/dibuja/ camina: Direcciones en el espacio. • Reproduce (ejecuta) una secuencia dada de movimientos, movimientos vistos en un video, basada en movimientos cotidianos, o movimientos a partir de un referente (animal, naturaleza, etc.). • Reproduce (ejecuta) secuencias rítmicas. • Conoce y utiliza lenguaje básico de la danza. • Identifica o recuerda tipos/estilos de danzas. • Identifica o recuerda coreógrafos y danzas. • Identifica niveles energéticos básicos.	• Compara/ explica/ contrasta: a) direcciones en el espacio; b) relaciones entre los cuerpos • Toma conciencia de la danza como un modo de comunicación no verbal. • Describe espacio/tiempo/ energía de un movimiento. • Comprende la danza en diferentes contextos históricos, sociales y culturales • Identifica secuencias musicales A-B/A-B-C/etc. • Identifica secuencias de composición coreográfica (Inicio, desarrollo final). • Identifica secuencias composicionales como secuencia, respuesta, tema, y variación.	• Participa en actividades creativas para "encontrar" secuencias rítmicas o de movimiento. • Construye una secuencia de movimientos y la ejecuta. • Utiliza su imaginación para inspirarse creativamente. • Participa en experiencias dancísticas. • Surge la danza espontánea • Participa en coreografías montadas por otros.	• Interpreta conceptos y los traslada hacia sus movimientos. • Analiza videos de danzas que le sirven de inspiración para sus propias creaciones. • Reconstruye trabajos de danza ya realizados. • Adapta a su propia corporalidad danzas visualizadas en videos. • Trabaja con estructuras AA/BB A/B, etc. • Trabaja reordenando/interc ambiando elementos coreográficos (De estilos similares o diferentes). • Realiza análisis coreútico y eukinético. • Realiza análisis estético/ estilístico. • Compara la danza con otras formas de arte y con otras disciplinas no artísticas.	• Evalúa su propio trabajo y el de otros basado en parámetros estéticos, eukinéticos, y coreúticos. • Construye múltiples soluciones a un problema de movimiento. • Analiza diferentes estilos de danzas y selecciona elementos para su propia creación coreográfica. • Estructura secuencias de movimientos y las organiza a modo de comienzo, desarrollo, y final. • Proyecta su desempeño posible en situaciones coreográficas o en funciones.	• Crea sus propias coreo-grafías.

Fuente de información: Elaboración propia basada en Bloom 1956, y Kassing y Jay 2003.

Tabla 3: Matriz de Progreso Dominio Socioafectivo

Nivel inicial		Nivel medio	Nivel superior	
Autocentra. Recibe	**Acepta y responde**	**Valora y comprende**	**Organiza y conceptualiza**	**Actitud prosocial**
• Toma de conciencia y voluntad. Trabajo individual más que grupal. • Recepción controlada de información. • Recepción selectiva. • Aprendizaje de recepción visual, auditiva, y kinestésica. • Tranquilidad para abrir los sentidos a recibir. • Recepción de información valórica. • Construye sentido de seguridad. • Danza creativa individual.	• Logra quietud, control, y satisfacción en la respuesta. • Participa de actividades grupales simples, sin generar interferencias. • Danza libremente al interior de un grupo. • Danza junto a grupos con inspiración personal semejante.	• Aceptación, comprensión, y compromiso respecto de valores. • Participa activamente de actividades grupales simples. • Danza como catarsis al interior de un grupo. • Participa en trabajos grupales con sus "partners". • Participa en danzas inspiradas en ideas grupales. • Comprende la danza como trabajo colaborativo.	• Conceptualiza y establece los valores propios, organizando su conducta en torno a ellos. • Actúa respecto de necesidad u ofrecimiento de ayuda. • Participa activamente en la creación de danzas con inspiración en problemáticas propias, grupales, o sociales.	• Aceptación de los valores y roles. Caracterización del propio rol al interior del grupo. • Lidera la creación de danzas grupales. • Aporta feedback positivo al grupo. • El grupo actúa como cuerpo armónico.

Fuente de información: Elaboración propia basada en Krathwohl et al 1973, Eisenberg, 1986, y Kassing y Jay 2003.

Tabla 4: Matriz de Progreso Dominio Psicomotor

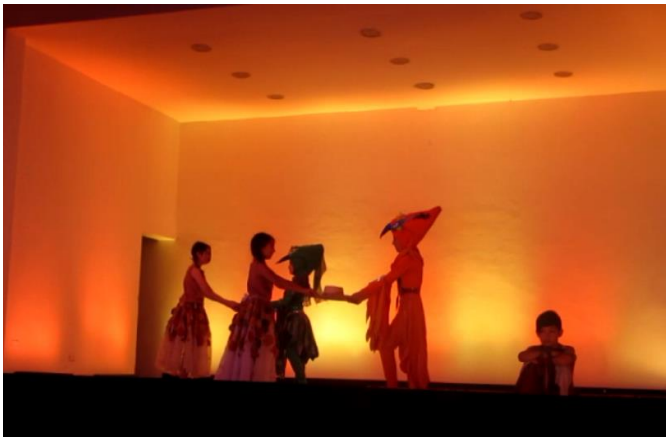
Nivel inicial		Nivel medio		Nivel superior	
Percepción	**Disposición**	**Respuesta dirigida**	**Respuesta automática**	**Ejecución consciente**	**Creación**
• Reconoce con sus sentidos y cuerpo la disposición física y ambiental que le rodea. • Detecta, Identifica, y selecciona estímulos respecto de su corporalidad. • La actividad física es guiada por señales sensoriales.	• Interactúa con su cuerpo y lo dispone para un contexto y objetivo. • Demuestra conciencia o conocimiento de los comporta-mientos necesarios para llevar a cabo la habilidad o movimiento deseado.	• Ante un estímulo realiza secuencias de movimientos preacordados. • El movimiento deseado se logra por medio de la práctica mediante una secuencia de ensayo y error.	• Ante un estímulo responde según las habilidades incorporadas. • Las habilidades adquiridas se han vuelto habituales. • Los movimientos comienzan a realizarse con confianza y eficiencia.	• Ante un estímulo responde identificando, decodificando, y evaluando su ejecución. • Si es necesario adapta o reorganiza la ejecución. • Se ejecutan de manera automatizada, precisa y eficiente patrones de movimiento complejos.	• Crea sus propios patrones de movi-miento.

Fuente de información: Elaboración propia basada en Simpson 1969, y Kassing y Jay, 2003.

Entonces, la premisa de planificación fue elaborar proyectos para cada grupo, evidenciando el desarrollo cognitivo, socioafectivo, psicomotor, y de gestión, y con ello la integralidad de la danza, y el posicionamiento de la danza como medio de desarrollo integral del estudiante.

Dicho modo de planificar implicó una combinación de niveles entre dominios, pues se podía operar en uno a nivel inicial, y en otro en nivel medio. La utilización de las matrices de dominio en general colaboró en clarificar lo realizado, y en validar nuestro proyecto de "escuela de danza" como un intento serio de búsqueda metodológica. NO obstante, la utilización de las matrices también generó confusión respecto de en cual nivel se estaba trabajando pues "en la realidad" ningún nivel se presenta en estado puro. En dichos casos, se rescató el nivel que caracterizaba a la actividad.

Las matrices se consideraron esenciales en una primera instancia de planificación, pero luego cumplieron un papel secundario, siendo utilizadas sólo como referencia en la elaboración de los programas de estudio, o como material de consulta durante el desarrollo de los proyectos.

ANEXO N°7: FOTOS FUNCIÓN FINAL

EL CONDOR Y LA PASTORA: coreografía practicada durante las observaciones