

- formación on-line basada en competencias*. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 4 (1), 77-98. Disponible en: http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1496/1695-288X_4_1_77.pdf?sequence=1 [Fecha de consulta: 1/07/2016]
- Ferrés, Joan (2000). *Educación en la cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Gvirtz, S. et al. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Aique grupo editor.
- Neirotti, N. (2008). *De la experiencia escolar a las políticas públicas*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Quiroz, M. T. (2003). *Aprendizaje y comunicación en el siglo XXI* (Vol. 25). Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Radá, Juan (2003). *Oportunidades y riesgos de las nuevas tecnologías para la educación*. En Quiroz, M.T (Ed.) *Aprendizaje y comunicación en el siglo XXI*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Sánchez, J. (2009). *Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos*. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 34, 217 - 233.
- Velázquez, C (2016). *Uniendo voluntades. Programa B-Learning en la Escuela Media en Reflexión académica en Diseño y Comunicación*. Buenos Aires: Facultad de Diseño y Comunicación Universidad de Palermo.

Abstract: Is it useful to work with virtual platforms at the Middle Level? What should teachers have in mind before implementing them? And, if so, how do we evaluate its quality? The incorporation

of technologies in the educational field is exponential (although it is also true that many schools still practice an anachronistic educational methodology). We think of platforms as tools for managing learning materials, as a system for monitoring and evaluating student progress, as a collective way of building knowledge. Perhaps it is time for a significant change in the teaching and learning processes.

Key words: platforms - digital literacy - planning - pedagogical objectives - quality assessment - learning

Resumo: ¿É de utilidade trabalhar com plataformas virtuais no Nível Médio? O que devemos ter em mente antes de implantar os professores? E, em caso de fazê-lo, como avaliamos sua qualidade? A incorporação de tecnologias no campo educativo é exponencial (ainda que também é verdadeiro que muitas escolas ainda praticam uma metodologia educativa anacrônica). Pensamos nas plataformas como ferramentas para o gerenciamento dos materiais de aprendizagem, como um sistema de rastreamento e avaliação do progresso dos estudantes, como uma maneira coletiva de construir conhecimento. Talvez seja hora de uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras chave: plataformas - alfabetização digital - planejamentos - objetivos pedagógicos - avaliação de qualidade - aprendizagem

(*) **Sara Müller.** Profesora en Docencia Superior (Universidad Tecnológica Nacional) Magíster y Especialista en Educación, lenguajes y medios (Universidad Nacional de San Martín) Licenciada en Comunicación Audiovisual (Universidad Nacional de San Martín) Productora y Directora de radio y televisión (ISER).

Ser docente hoy

Fecha de recepción: junio 2017
Fecha de aceptación: agosto 2017
Versión final: octubre 2017

Alicia Muñoz (*) y Marcio Chinetti (**)

Resumen: Ser docente de danza, ya sea de danza clásica, folclore, tango o jazz, implica el conocimiento y la adhesión a las nuevas corrientes pedagógicas para pasar de un modelo conductista, vigente hoy en día no solo en estudios privados, sino en las escuelas oficiales, a un aprendizaje significativo. Los alumnos deben dejar de imitar al docente, porque solo obtendrán cuerpos amaestrados, para lograr a través de la práctica un desarrollo de la conciencia corporal, generando cuerpos inteligentes y movimientos expresivos.

Palabras clave: cuerpo - expresión - danza - enseñanza - aprendizaje significativo

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 92]

A partir de la evolución e integración de la psicología cognitiva y las neurociencias se ha concebido y desarrollado una serie de teorías que modificaron radicalmente el concepto de enseñanza-aprendizaje establecido por el conductismo hasta mediados del siglo XX. Hablamos de las teorías cognitivas, que emplazan al alumno como protagonista central del aprendizaje en oposición a la teoría conductista, que determinaba para el alumno un lugar pasivo como receptor del conoci-

miento que le impartía el maestro, y donde el aprendizaje apuntaba a una modificación de la conducta, establecía a priori de cualquier consideración, que conocimientos se debían ofrecer, se evaluaba solo el logro, y se identificaba y categorizaba el resultado mediante premios y castigos. Esto esquematizaba y determinaba categorías de alumnos buenos o malos, porque se calificaba no solo el trabajo del alumno, sino al propio alumno.

El docente, al adherir a una postura conductista, que establecía que el aprendizaje se producía por un acondicionamiento de la conducta al modelo, conducía su aprendizaje a través de la reiteración y la memorización, anteponiendo los contenidos sin evaluar lo que el alumno estaba en condiciones de aprender.

En esta renovada concepción generada desde las teorías cognitivas, el docente debe dejar de ser el modelo al cual el alumno debe imitar, y tiene que transformarse en un guía que lo asista para superar las dificultades. Es por eso que Vigotsky (2009) elige el término “tutor” en vez del tradicional “maestro”. Tutor como una guía que se emplaza junto al tallo para sostener y acompañar su crecimiento. Esto exige al docente el seleccionar la estrategia más ajustada considerando las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje de los alumnos, así como los contenidos que va a desplegar. Y facilita al profesor exponer claramente su propuesta para asistir al alumno en la construcción de sus propios aprendizajes, estimulando su intervención en forma consciente y activa.

En un aprendizaje significativo el alumno deja de ser objeto para evolucionar en sujeto de su propio aprendizaje. Hoy sabemos que el aprendizaje es comprensión, y esa comprensión ocurre cuando el alumno puede aplicar el conocimiento adquirido en situaciones inéditas. Por ejemplo: cuando el alumno comprendió el mecanismo de un movimiento y lo puede aplicar para resolver un nuevo paso, o comprendió el concepto de la suma y puede aplicarlo para resolver un cálculo más complejo. Por lo tanto, para que un aprendizaje sea significativo debemos desechar toda copia o memorización.

En la danza generalmente se aprende a través del modelo que ofrece desde sí mismo el maestro, o del compañero más adelantado o talentoso. El alumno con el ánimo de copiar fielmente pone su atención en el modelo, dejando así de percibir su cuerpo al estar focalizando su observación en quien busca copiar. Lo mismo sucede cuando el alumno trata de memorizar un concepto sin llegar a comprenderlo.

Desde la perspectiva de la psicología y las teorías cognitivas se establece que el aprendizaje no se transmite ni se informa, sino que es una elaboración mental, una construcción del pensamiento humano. La danza, al igual que cualquier otro conocimiento, no puede ser enseñada o aprendida a través de la copia, de la imitación o de la memorización.

Para Vigotsky existe una diferencia abismal entre ayudar a un alumno a dar una respuesta concreta que el brindar asistencia para que logre una comprensión conceptual a partir de la cual pueda construir respuestas a preguntas similares en situaciones distintas.

Para que el alumno pueda apropiarse de un nuevo conocimiento, tanto Vigotsky como Ausubel (2009) sostienen la necesidad de que el docente tienda un puente cognitivo entre el nuevo conocimiento y alguna idea o representación ya presente en la estructura cognitiva. Ausubel plantea que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese en consecuencia”.

En el caso de que no existan conocimientos previos relevantes para relacionarlos con el nuevo conocimiento, se produce lo que Ausubel denomina “aprendizaje mecá-

nico”; este conocimiento es almacenado arbitrariamente sin poder interactuar con ningún otro, y será necesario pasar rápidamente al aprendizaje significativo para facilitar la adquisición de significado, la retención y la transformación de lo aprendido. Cuando enseñamos un nuevo paso como un giro sobre un pie, inmediatamente debemos asociarlo con algún elemento conocido, como el mecanismo de un trompo o un vórtice energético de la naturaleza.

Ausubel determina que cuando el conocimiento es presentado al alumno en su forma final el aprendizaje se realiza por recepción o modelo, y es diferente al aprendizaje por descubrimiento que no se da en su forma final, sino que debe ser re-construido por el alumno antes de ser aprendido e incorporado significativamente en su estructura cognitiva. Pero ambos pueden ser significativos, siempre y cuando la nueva información interactúe con la estructura cognitiva previa y exista una disposición por parte del alumno para aprender. Mostrar un movimiento de brazos para que los alumnos lo realicen a partir de concientizar la articulación del hombro es aprendizaje por modelo, en cambio es por descubrimiento cuando se le pide al alumno que a partir de la articulación del hombro busque distintas posibilidades de movimiento.

No basta con mostrar un paso y decirle al alumno que lo copie o lo memorice: se le debe explicar qué mecanismos debe realizar para lograrlo. Por ejemplo, si el docente tiene como objetivo que el alumno logre el equilibrio sobre un pie con su columna alineada, no basta con mostrárselo: el alumno debe comprender que para no caerse debe enraizarse energéticamente en el piso a través de sus pies y sentir esa energía que sale por su cabeza, lo que permite alinear la columna y así lograr el equilibrio.

Todavía escuchamos a muchos docentes decir: “levanten la pierna más alta, o no se caigan”, y ciertamente ningún alumno deseará caerse, pero lo que el docente debe facilitar es que el estudiante comprenda como debe disponer de su energía para organizar su cuerpo y no caerse, esto es así para la danza como para cualquier actividad práctica, ya sea música, dibujo o carpintería. Donald Schön (1992) investigó la forma en que aprenden aquellos que realizan una actividad práctica (danza, pintura, dibujo, carpintería), a los que denominó prácticos. Y observó que en el ámbito de la actividad física o práctica casi siempre se actúa sin pensar en cómo se realiza la acción. Cuando hacemos no pensamos en lo que hacemos, se trata de un conocimiento tácito.

En la formación artística habitualmente el énfasis se sitúa en el aprender haciendo, y posteriormente se desarrolla un conocimiento racional o lógico. Schön establece que no se puede enseñar a un estudiante lo que necesita saber, intentarlo será en vano, y propone guiarlo para que encuentre por sí mismo la manera de apropiarse del conocimiento.

Al Chung-liang Hyang (1994) sostiene: “No aprendemos del maestro sino de nuestro cuerpo al practicar”.

Para Schön existen tres momentos en el aprendizaje:

1. *El conocimiento en la acción*: cuando el conocimiento se revela haciendo, cuando el alumno lo realiza pero no puede verbalizarlo, se tiene la habilidad y se sabe

más de lo que se puede verbalizar. Es cuando le preguntamos a un alumno como se realiza el paso, y éste en vez de verbalizarlo lo muestra y nos dice: así profesor.

2. *El reflexionar sobre la acción:* se produce cuando se piensa en lo que se hizo, inmediatamente después de haberlo realizado. Esto sucede generalmente cuando no se obtuvo el resultado esperado. Si el alumno al realizar un giro se cae, va a pensar inmediatamente en lo que hizo, para no cometer ese error nuevamente.

3. *El reflexionar en la acción:* consiste en reorganizar lo que se está haciendo mientras se realiza. Es decir que mientras hacemos un movimiento, realizamos los ajustes necesarios para lograr una buena ejecución. Pero atención, no se trata de pensar en la parte del cuerpo que movemos, sino en reorganizar el mecanismo que da origen al movimiento.

Para el Tai Chi también hay tres niveles que el alumno debe alcanzar: primero, Hacer; segundo, Mirar lo que se hizo y, por último, Mirarse haciéndolo.

Para lograr un aprendizaje significativo es necesario que el docente despierte y movilice el deseo del alumno por aprender, porque la motivación no es más que el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que lo conducen a él.

El interés se puede adquirir, mantener o aumentar en función de elementos intrínsecos y extrínsecos. Desde este punto de vista, el profesor debe plantearse un triple objetivo en su acción motivadora: suscitar interés, ayudar a mantenerlo, y ser el generador de nuevas motivaciones. Para ello hay que apoyarse en los intereses de los alumnos y conectarlos con los objetivos del aprendizaje. Veremos también que los alumnos no se motivan todos por igual ante las mismas propuestas, por lo que es importante buscar y realizar diversas actividades que despierten su necesidad de apropiarse del conocimiento.

No es lo mismo enseñar danza en una escuela especializada, donde los alumnos acuden ya motivados para el aprendizaje y estimulados por un contacto previo y gozoso al observar o practicar danza, que enseñar danza en una escuela media o primaria donde la mayoría nunca ha presenciado un espectáculo o practicado una actividad social donde haya experimentado el baile con una intensidad movilizadora que lo lleve a querer profundizar su conocimiento, y es en esta última situación donde se requiere una motivación que parta de los intereses del grupo para poder lograr los objetivos.

Es importante saber que en situaciones de aprendizaje importan más los procesos que los resultados. La razón es que los procesos permanecen siempre y operan como refuerzo y/o motivación para posteriores aprendizajes. Cuando un alumno está experimentando un giro puede que no lo realice con precisión en sus primeros intentos, pero si el mecanismo que está implementando es el correcto, con la práctica lo logrará, en cambio, sí antes de girar eleva el talón o dispone su energía inarticuladamente, el mecanismo será erróneo y con la práctica solo se acentuará el mismo, no obteniendo el resultado deseable. Los docentes debemos tener claro que todo movimiento danzado debe incidir para que el alumno desarrolle conciencia corporal, caso contrario estaremos “amaestrando cuerpos” en vez de acrecentar la inteligencia corporal-cinestésica, que es la capacidad de utilizar la

mente y el cuerpo asociados cooperativa y coherentemente para lograr destrezas físicas, tal como establece en su teoría de las Inteligencias Múltiples Howard Gardner (1993), y atendiendo necesariamente a que estos movimientos tienen que adquirir la condición de gestos, movimientos con sentido poético capaces de movilizar estados del espíritu.

Planificación

Consideramos imprescindible, para lograr un aprendizaje significativo, que el docente planifique el proceso. Y deberá realizar una planificación que permita establecer una serie de actividades que despierten interés y se constituyan en espacios de auténticos aprendizajes, debiéndose entonces comenzar por un relevamiento de la realidad del aula, realidad que está compuesta por:

- *El alumno:* sus fortalezas y debilidades, es decir lo que el alumno ya sabe, y el grado de inteligencia corporal para adquirir las nuevas destrezas.

- *Los intereses del grupo,* dado que no se manifiesta el mismo interés cuando un grupo que hace danza va realizar una actividad recreativa, que aquel que desea lograr obtener una formación de bailarín profesional.

- *Los recursos materiales:* si el salón se encuentra aireado, si el piso es el adecuado para saltar, deslizarse, rodar o caer según las circunstancias del lenguaje técnico-expresivo, si las dimensiones permiten grandes desplazamientos en largo, ancho o altura.

- *Los recursos didácticos,* es decir, si la clase se desarrollará con pianista acompañante o con equipo de sonido, si el establecimiento cuenta con aros, cintas o equipo de DVD o tecnología de información y comunicación.

También es fundamental establecer el tiempo en que se van a desarrollar los contenidos, ya que esto está íntimamente ligado con las expectativas de logro, si son muy altas se deberá disponer de mayor tiempo. Y si bien en base a la experiencia se pueden establecer tiempos de aprendizaje, estos varían de acuerdo a la mayor o menor capacidad de aprendizaje de cada grupo.

Todo proyecto es un intento y, por lo tanto, tiene carácter de prueba; puede ser modificado ya que la realidad es cambiante y está atravesada por múltiples condicionamientos que favorecen u obstaculizan la tarea. Diseñar las estrategias estableciendo metas y objetivos permite flexibilizar y cambiar acciones sin perder el rumbo.

Cualquiera sea la manera de graficar el proyecto, el mismo implica:

- Determinar claramente los propósitos definiendo metas y objetivos.

- Organizar los contenidos en forma progresiva.

- Diseñar las estrategias para lograr las metas y objetivos.

- Establecer los tiempos en que se desarrollarán las acciones.

- Disponer una evaluación integral.

Para definir las metas y objetivos, el docente debe preguntarse: ¿qué se procura con la enseñanza de ese contenido? (la respuesta nos permitirá formular el objetivo) y ¿qué se espera que el alumno logre? (lo que nos brindará la meta). Los objetivos pueden ser terminales cuando se hace referencia a lo que el alumno debe lograr para promover a un nivel superior, o de proceso cuando están referidos a una actividad.

Determinar para que se enseñara ese contenido es la base de la planificación, es lo que va a dar sentido a la práctica y lo que facilitará la organización de los contenidos en forma progresiva.

Debemos aclarar que la meta es la expresión cuantitativa, es cuánto se quiere lograr del objetivo. En materias teóricas podemos establecer lograr el 25%, o el 50% del objetivo; en cambio, en las materias prácticas, se pueden plantear tres alcances: que experimente, que afiance o que domine.

La experimentación es el primer abordaje donde el alumno debe darse permiso para el error, es el aprender haciendo que plantea Schön (Ibíd.); el afianzar el movimiento requiere de una comprensión del mecanismo del movimiento y es el segundo momento que plantea Schön: reflexionar sobre la acción, y el dominar refiere a cuando el movimiento se realiza comprendiendo el mecanismo, cuando se puede interactuar con otros y se genera un mayor nivel de conciencia corporal: es lo que Schön denomina reflexionar en la acción.

Para establecer las metas de experimentar, afianzar o dominar, hay que tener en cuenta el tiempo de ejercitación que se va a destinar a la actividad, los saberes previos, el grado de inteligencia corporal de los alumnos y la edad de los mismos.

La selección de contenidos deberá realizarse sabiendo que no es necesario “que entre todo” lo que se declara en los programas, y por lo tanto se deberá analizar la realidad del aula para seleccionar aquellos contenidos que tengan mayor valor para el desarrollo de los alumnos, y que permitan cumplir con los objetivos planteados. Por ejemplo, del programa de Expresión Corporal no se seleccionarán los mismos contenidos para una escuela de danza que para una escuela de música, tampoco se jerarquizarán los mismos contenidos del programa de Danza Clásica para la carrera de Danza Clásica que para la Carrera de Danza Contemporánea.

Todo proyecto se encuentra atravesado por un paradigma, dado que la enseñanza no está al margen de los valores que organizan el modo de vida, y que se sostiene en creencias, preferencias culturales, y también en la postura política del que realiza el proyecto, porque estas ponderaciones determinan una manera de ver la realidad, y de acuerdo a esa mirada se determinarán los propósitos.

Los proyectos de un docente cuyo objetivo último es lograr la perfección en la ejecución técnica serán totalmente distintos al de otro cuyo objetivo es que el movimiento se constituya como medio de expresión y articule la técnica en ese sentido, de la misma manera que distintos serán los proyectos del docente que considera al alumno como receptáculo de los conocimientos que él brinda, que los del que reconoce al alumno como artífice de su propio conocimiento.

Debemos tener claro que la planificación debe tener carácter público, porque debe ser dada a conocer a los alumnos, a los padres y a las autoridades educativas. Si el alumno es el artífice de su propio conocimiento debe estar al tanto de lo que se pretende de él, debiendo conocer los contenidos y los objetivos que el docente proyecta, lo que ayudará a que el estudiante comprenda lo que debe lograr.

La evaluación

El tener objetivos y metas claras no solo permitirá que los alumnos sepan lo que se espera de ellos, sino que facilitará la tarea docente al momento de evaluar, ya que la evaluación debe realizarse estableciendo lo que cada alumno ha logrado en función del objetivo planteado en la planificación, y nunca estableciendo como parámetro al mejor alumno de la clase.

La corriente conductista considera únicamente la conducta observable, sin valorar los procesos, estableciendo alumnos de categorías superiores e inferiores en base a la norma previamente establecida por el docente, lo que determina la creación de jerarquías de excelencia: los mejores y los peores, los exitosos y los fracasados, no respetando los tiempos de aprendizaje ni estableciendo los conocimientos previos para un aprendizaje significativo.

Evaluar solo lo que se ve superficialmente en la realización circunstancial del alumno es analizar una realidad insustancial, eludiendo así la densidad de factores que concurren e interactúan durante los trayectos de aprendizaje, y por tanto, es intentar conducir el aprendizaje desde un control que se ejerce mediante el empleo de premios y castigos. El estudiante, al tratar de evitar los castigos y al querer obtener los premios, no consigue apropiarse del conocimiento, y el docente, por sancionar los errores, pierde la posibilidad de comprender por qué suceden y la oportunidad de establecer estrategias para solucionarlos.

Con este tipo de evaluación difícilmente se pueda obtener del alumno la mejor expresión de su capacidad; se anula su creatividad y una provechosa y perdurable apropiación del conocimiento, y todo esto opera además como un eje que articula un juego odioso y hostil entre profesores, padres y alumnos.

En este juego los profesores califican de acuerdo a la norma de excelencia establecida por ellos mismos o en función del mejor estudiante. Los alumnos responden de acuerdo al interés momentáneo que les haya despertado ese conocimiento, su inteligencia corporal, o las estrategias improvisadas que han desarrollado solo para aprobar. Los padres también se interesan solo por los resultados, ejerciendo presión sobre sus hijos (premios o castigos) y, últimamente, intimidando al docente cuando sus hijos no son premiados o aprobados.

En la corriente conductista, la subjetividad de la evaluación se pone de manifiesto cuando el docente evalúa en un trabajo la presentación, como la prolijidad en la vestimenta aunque esto no haya sido explicitado como evaluable, por lo que dos trabajos que muestran el mismo producto no obtendrán la misma nota.

En el caso de que todos los profesores evaluarán el mismo saber, no teniendo metas y objetivos claros, no contemplarían las mismas adquisiciones, porque no valorizan, no dominan o no enseñan las mismas habilidades. Al evaluar un giro, unos docentes pueden dar importancia a la colocación de los brazos, mientras que otros se centrarán en la no elevación del talón de la pierna soporte.

Un profesor enseñaba equivocadamente a sus alumnos que al momento de finalizar el giro sobre una pierna debían realizar un pequeño salto para finalizar con los

dos pies juntos; a partir de esta enseñanza evaluaba positivamente lo que para otros docentes era incorrecto.

En las instituciones de danza, en los exámenes de marzo, muchas veces los docentes bajaban los niveles de exigencias en los cursos poco numerosos ante la posibilidad de perder su trabajo.

Tenemos que tener claro que la evaluación tiene repercusión sobre la trayectoria y la vida futura del estudiante más allá del campo educativo, y se debe observar que la ética del docente debe orientar la valoración técnica, porque en esta intervención interactúan personas que elaboran juicios de valor sobre una situación determinada que involucra a otros individuos. Es por eso que la evaluación debe desarrollarse dentro de un marco ético y moral, puesto que la misma ocasionará consecuencias que van más allá del aula, pudiendo afianzar o desterrar una vocación, es decir que las acciones que lleva a cabo un docente deben realizarse con respeto, honestidad y solidaridad.

No se propone, en acuerdo a algunas prácticas que responden a un pensamiento simplista en boga, una sobrevaloración de la producción del alumno, sino efectuar una evaluación que debe estar fundamentada en el mayor o menor cumplimiento de las metas y objetivos que han estado en conocimiento de los alumnos.

En las prácticas reflexivas, la evaluación ha de servir para reconocer las estrategias que utilizan los alumnos para resolver una tarea o un movimiento, lo que permitirá comprender las causas de sus dificultades y ayudar a superarlas.

No se trata de señalar el error para que el alumno lo corrija, sino que el docente debe saber por qué se produce. Muchas veces los profesores les dicen a sus alumnos: “No te caigas” o girá más”. El docente está viendo el error, pero no ve cuáles son los mecanismos que llevan al alumno a caerse o a no girar correctamente, y al no poder explicitarlo el alumno no puede resolver el problema.

Al comunicar al alumno lo que se espera de él, éste puede realizar su propia evaluación y participar activamente ordenando su aprendizaje al saber plantear sus dificultades para que el docente lo ayude a solucionarlas. Pero para que esto suceda es necesario crear un clima donde el alumno pueda explicitar la dificultad sin miedo a ser calificado o penalizado, porque aprender significa superar errores; como plantea Schön, es el momento de reflexionar sobre lo que se hace.

En educación se evalúa, por un lado, para fundamentar una orientación-orientativa: cuáles son las inteligencias que le permitirán desarrollar una carrera sin inconvenientes (Gardner, 1993). A una aspirante a bailarina que carezca de flexibilidad o coordinación le va a ser muy difícil desarrollar esa profesión. También se evalúa para establecer un diagnóstico, es decir, determinar cuáles son los saberes previos y si posee saberes erróneos, como en circunstancias en que una profesora pidió en una improvisación mantener una silla en contacto con el coxis, y una alumna improvisó con la silla en la cabeza porque la docente no investigó los saberes previos de los alumnos.

Este diagnóstico nos permitirá adecuar el currículo a lo que los alumnos están en condiciones de aprender, y a partir de ello crear el andamiaje para que puedan

sortear la distancia entre sus saberes previos y el nuevo conocimiento.

Una evaluación formativa, por otra parte, permitirá realizar los ajustes para que el alumno se apropie del conocimiento. En esta etapa es necesario que el docente facilite la autoevaluación, informando claramente que se busca con ese aprendizaje y que se espera que logre. Si el docente ha planteado como meta y objetivo “afianzar el comienzo del giro sin elevar el talón de la pierna soporte”, no podrá evaluar con más nota al alumno que completó dos vueltas en vez de una, porque en la consigna la cantidad no fue planteada.

Está comprobado que los alumnos que se ejercitaron para detectar sus errores y poder explicitarlos aprenden con mayor facilidad.

Para fomentar la autoevaluación, el docente puede preguntar al final de la clase: ¿qué han aprendido?; también pueden completar una tabla de evaluación donde figure el movimiento y los distintos mecanismos para lograrlo, y si lo han logrado o aún tienen dificultades, esto ayuda al alumno a tomar conciencia de sus dificultades y al docente a verificar si debe hacer cambios en su planificación.

Otro recurso en una actividad corporal es el uso del video, porque permite que el estudiante se observe y reelabore el movimiento con la ayuda del tutor.

Una evaluación final o de resultado permite establecer el nivel alcanzado en relación a las metas y objetivos planteados. Antes de realizarla, es necesario rever las metas y objetivos finales, y en función de lo logrado elaborar las secuencias del examen, porque no siempre los pasos elegidos son los más adecuados para evaluar las mismas. Cuando los alumnos han comprendido que el error forma parte del aprendizaje se puede establecer, con tiempo, un precontrato de evaluación donde se registren objetivos y metas de cada secuencia, y el alumno pueda responder sinceramente si aún presenta dificultades; será a partir de estos informes que el docente realizará los ajustes necesarios.

Las producciones de los alumnos se pueden evaluar por criterios de ejecución o criterios de resultado.

Los criterios de ejecución hacen referencia a los mecanismos que se espera que el estudiante realice para la ejecución del movimiento: por ejemplo, en el comienzo de un giro el alumno no debe elevar el talón; el criterio de ejecución debe ser tenido como prioritario cuando el alumno está experimentando o afianzando el movimiento. El criterio de resultado hace referencia a la calidad de la ejecución, y debe aplicarse cuando el alumno debe dominar el movimiento.

La mejor manera para determinar si un movimiento ha sido internalizado por el alumno es a través de la improvisación pautada, la que nos permitirá observar si los mecanismos que emplea para realizar el movimiento son los correctos; en caso contrario, difícilmente aparezca el movimiento espontáneamente, o se revelará mal realizado.

Cualquiera sea la evaluación, el docente debe tener claro qué se busca, y para ello debe poseer un conocimiento profundo y actualizado de su materia.

La emoción

En el acto de aprender, y mucho más en el aprendizaje de la danza, los aspectos emocionales juegan un papel

importantísimo en la cognición, y el temor a equivocarse o a caerse se instala como la principal preocupación. El docente debe brindar la tranquilidad y la seguridad para que el alumno sepa que no está poniendo en juego ni su capacidad ni su inteligencia en cada acto que realiza, y que aprender implica un verdadero desafío que requiere vencer el temor al ridículo, poner en evidencia su supuesta ignorancia y mostrar debilidades que podría haber ocultado.

La coordinación motora y el tono muscular se alteran en situaciones de tensión, es por eso que en las evaluaciones se debe crear un clima donde los estudiantes puedan expresarse sin temor.

Edith Litwin (2001) sostiene que una buena práctica debería realizarse sin sorpresas, enmarcada en la enseñanza, sin modificar el clima, ritmo y tipo de actividades usuales de la clase, posibilitando que el alumno reconozca sus errores y no se extralimite en sus niveles de exigencia. También afirma que afirma toda evaluación debería favorecer y estimular las mejores producciones de los alumnos, y si de notas se trata, la buena práctica docente consistiría en posibilitar el diez.

En las prácticas reflexivas la evaluación forma parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje; por lo tanto, hay que dedicarle tiempo alentando al alumno a autoevaluarse y a regular su formación.

Conclusión

Resumiendo, podemos parafrasear el proverbio chino que dice “no es tirando de las ramas como se hace crecer un árbol” del siguiente modo: “no es tirando de las piernas de nuestros alumnos como vamos a formar un bailarín”, sino aplicando las nuevas investigaciones pedagógicas y científicas, proponiendo una nueva mirada sobre el significado de aprender, planificar y evaluar.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2007). *La planificación estratégica*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Angulo, J. F. y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Madrid: Aljibe.
- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (2009). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baquero, R. (1977). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Bertherat, T. y Bernstein, C. (2008). *El cuerpo tiene sus razones*. Buenos Aires: Paidós.
- Castañer, M. y otros (2006). *La inteligencia corporal en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Camilloni, A. y otros (1998). *La evaluación en los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Flavell, J. (1968). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. México: Paidós.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

- Gvirtz, S. y Palamidess, M. (2004). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Bergara.
- Laban, R. (1975). *Danza educativa moderna*. Buenos Aires: Paidós.
- Lian Hyang, A. Ch. (1994). *La esencia del Tai Chi*. Madrid: Sirio.
- Litwin E. (2011). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz, A. (2010). *Cuerpos amaestrados vs. cuerpos inteligentes*. Un desafío para el docente. Buenos Aires: Balletin Dance.
- Muñoz, A. (2012). *Caos o Planificación*. Buenos Aires: Balletin Dance.
- Muñoz, A. (2014). *La Evaluación en la Danza, mucho más que poner una nota*. Argentina: Balletin Dance.
- Pérez Lindo, A. y Carabús O. (2004). *Creatividad, actitudes y educación*. Buenos Aires: Biblos.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, J. y Taylor, C. (2008). *Psicología de la danza. Técnicas y ejercicios para superar obstáculos mentales y alcanzar la plenitud del potencial artístico*. Madrid: Gaia.
- Vigotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Abstract: Being a teacher of dance, whether classical dance, folklore, tango or jazz, implies knowledge and adherence to the new pedagogical currents to move from a behavioral model, nowadays not only in private studies, but in the official schools, to meaningful learning. Students should stop imitating the teacher, because they will only obtain trained bodies, to achieve through practice a development of body awareness, generating intelligent bodies and expressive movements.

Key words: body - expression - dance - teaching - meaningful learning

Resumo: Ser professor de dança, já seja de dança clássica, folclore, tango ou jazz, implica o conhecimento e a adesão às novas correntes pedagógicas para passar de um modelo condutista, vigente hoje em dia não só em estudos privados, sina nas escolas oficiais, a uma aprendizagem significativa. Os alunos devem deixar de imitar ao professor, porque só obterão corpos amaestrados, para conseguir através da prática um desenvolvimento da consciência corporal, gerando corpos inteligentes e movimentos expressivos.

Palavras chave: corpo - expressão - dança - ensino - aprendizagem significativa

(*) **Alicia Muñoz.** Profesora Universitaria en Danza, dirige desde 1997 la colección Balletin Dance Didáctico “Compartiendo Ideas” de la editorial Balletin Dance.

(**) **Marcio Chinetti.** Profesor Titular por concurso del Instituto Nacional Superior de Artes, Director de la Escuela Superior de Danza del Instituto Universitario Patagónico de Artes entre 1985 y 2005.

Comunicación e Identidad Institucional

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

Adriana B. Murriello (*), Alfredo E. A. Coelho Suárez (**)
y Andrea Ledwith (***)

Resumen: La crisis argentina de 2001-2002 significó un cambio de paradigma social y económico nacional. En ese contexto, el Colegio Ward creó el Área de Desarrollo Institucional para revalorizar los ideales fundacionales, crear vínculos, redes y lazos con la comunidad educativa y social. Así se inició una revista institucional para afianzar relaciones con la comunidad interna y externa. Con el tiempo se fueron ampliando las funciones del área: promoción, publicidad, relaciones institucionales, convenios, intercambios captación de fondos. Se ha preservado intacto un eje vertebrador de la tarea que es la comunicación de la identidad institucional en coherencia con los valores fundacionales.

Palabras clave: comunicación institucional – identidad institucional – vínculos con la comunidad – promoción - relaciones institucionales – convenios - captación de fondos

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 98]

Presentación

Intentar hacer diferencia, descubrir algo del orden de lo inédito en el volver a mirar lo ya mirado, escuchar lo ya escuchado y decir lo que alguna vez ya se dijo implica cuestionarnos acerca de las posiciones que ocupamos, los sentidos que circulan, nuestros discursos y modos de acercamiento a situaciones particulares, en búsqueda de otras significaciones. (Nicastro, 2006: p.21)

Desarrollo Institucional es un área de gestión dentro del ámbito de la Dirección General del Colegio Ward que abarca distintas competencias vinculadas, en un sentido amplio, con la comunicación institucional. Con más de una década de trayectoria, creemos de interés compartir nuestra experiencia.

La locución “Desarrollo Institucional” se origina a principios del siglo XX en los EE.UU. para denominar la profesionalización de las acciones realizadas por las instituciones privadas sin fines de lucro para promocionar a las mismas con el fin de recaudar fondos para su sostén y crecimiento. Con el tiempo, los procesos se fueron sistematizando y el propio término fue cambiando cuando uno de los impulsores de este campo fue contratado por una universidad para vincular el desarrollo de la percepción pública con el apoyo financiero a la misión educativa.

En el caso del Colegio Ward, el origen del Área de Desarrollo Institucional se produce en un contexto de dos crisis coincidentes. Por un lado, la crisis económico-social de Argentina de 2001-2002, que representó la im-

plación del modelo económico vigente, con una caída generalizada del poder adquisitivo de la sociedad que se venía produciendo desde mediados de la década del '90, y fuertes procesos de des-institucionalización, a la vez que escepticismo y desconfianza en los actores políticos. Por otro lado, una crisis institucional fruto de varios años de declive de la matrícula producto de, entre otras cosas, la crisis económica y la sucesión de gestiones en corto tiempo.

Una nueva gestión al frente de la Dirección General, a partir de fines de 2001, emprendió la tarea de revalorizar los ideales fundacionales del Colegio: crear vínculos, redes y nuevos canales de comunicación con la comunidad educativa y, especialmente, con la comunidad social más amplia.

El empuje y la voluntad de producir un cambio eran fuertes, pero era necesario además dotarse de las herramientas adecuadas, la mayoría de las cuales se construyeron “haciendo camino al andar”. La creación del área se inició con la idea de producir una revista como vehículo de promoción institucional y de afianzar las relaciones con la comunidad, pero pronto fue adquiriendo una dinámica propositiva que la fue modelando, dándole identidad como “desarrollo institucional”.

La génesis del Área de Desarrollo Institucional

El contexto de cada escuela puede ser su barrio, como espacio en el que intervienen distintos grupos, con todo lo que allí ocurre; también los lugares de procedencia de los alumnos; la realidad política, cultural y económica en la que se desenvuelve y de