



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
(UTN)**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
(FECYT)**

CARRERA: Pedagogía de las Artes y las Humanidades

**INFORME FINAL DEL TRABAJO DE TITULACIÓN, EN LA
MODALIDAD PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

TEMA:

**“LA EDUCACIÓN SOMÁTICA COMO ALTERNATIVA PARA LA
PEDAGOGÍA DE LA DANZA”**

**Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciatura en Pedagogía de
las Artes y Humanidades**

**Línea de investigación: Gestión, calidad de la educación, procesos pedagógicos e
idiomas**

Autoría:

Fernando Gilmar Gómez Carrillo

Directora:

MSc. Lorena Guísela Jaramillo Mediavilla

Ibarra – julio – 2024



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA

1. IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

En cumplimiento del Art. 144 de la Ley de Educación Superior, hago la entrega del presente trabajo a la Universidad Técnica del Norte para que sea publicado en el Repositorio Digital Institucional, para lo cual pongo a disposición la siguiente información:

DATOS DE CONTACTO			
CÉDULA DE IDENTIDAD:	1004086045		
APELLIDOS Y NOMBRES:	Gómez Carrillo Fernando Gilmar		
DIRECCIÓN:	Ejido de Caranqui, Ibarra		
EMAIL:	fggomezc@utn.edu.ec		
TELÉFONO FIJO:		TELF. MOVIL	0980201458
DATOS DE LA OBRA			
TÍTULO:	LA EDUCACIÓN SOMÁTICA COMO ALTERNATIVA PARA LA PEDAGOGÍA DE LA DANZA		
AUTORÍA:	Gómez Carrillo Fernando Gilmar		
FECHA:	22/07/2024		
SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO			
PROGRAMA:	<input checked="" type="checkbox"/> PREGRADO <input type="checkbox"/> POSGRADO		
TÍTULO POR EL QUE OPTA:	Licenciatura en Pedagogía de las Artes y Humanidades		
DIRECTORA:	MSc. Lorena Guísela Jaramillo Mediavilla		
ASESOR:	MSc. Santiago Patricio López Chamorro		

2. CONSTANCIAS

El autor manifiesta que la obra objeto de la presente autorización es original y se la desarrolló, sin violar derechos de autor de terceros, por lo tanto, la obra es original y que es el titular de los derechos patrimoniales, por lo que asume la responsabilidad sobre el contenido de la misma y saldrá en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los 22 días del mes de julio de 2024

EL AUTOR:

Fernando Gilmar Gómez Carrillo

CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR

Ibarra, 22 de julio de 2024

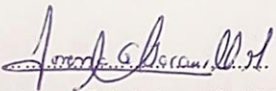
Magister

Lorena Guísela Jaramillo Mediavilla

DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

CERTIFICA:

Haber revisado el presente informe final del trabajo de titulación, el mismo que se ajusta a las normas vigentes de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) de la Universidad Técnica del Norte; en consecuencia, autorizo su presentación para los fines legales pertinentes.

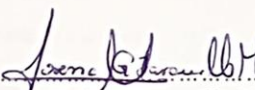
(f): 

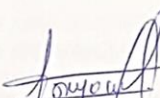
MSc. Lorena Guísela Jaramillo Mediavilla

C.C.: 1002240784

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL

El Tribunal Examinador del trabajo de titulación "*LA EDUCACIÓN SOMÁTICA COMO ALTERNATIVA PARA LA PEDAGOGÍA DE LA DANZA*" elaborado por *Fernando Gilmar Gómez Carrillo*, previo a la obtención del título de *Licenciatura en Pedagogía de las Artes y Humanidades*, aprueba el presente informe de investigación en nombre de la Universidad Técnica del Norte:

(f): 
MSc. Lorena G. Jaramillo Mediavilla
C.C.: 1002240784

(f): 
MSc. Santiago Patricio López Chamorro
C.C.: 1002103750

DEDICATORIA

*Estamos vivos porque estamos en movimiento
Nunca estamos quietos, somos trashumantes...
Si quieres que algo se muera, déjalo quieto.*

Movimiento - Jorge Drexler

Dedico este trabajo al amor y al movimiento, dos acciones que a través de muchas personas se han hecho presentes durante toda mi vida y son el motor de todos mis logros y aprendizajes.

A Silvina y Charles por ser el origen de mi realidad y dejarme explorar este mundo a mi manera, pero siempre acompañándome con amor, respeto y libertad.

A Carly y Pao por enseñarme a descubrir, redescubrir y abrazar mi movimiento y el de las otras personas a través de la rebeldía y la ternura, su existencia es revolucionaria.

A Andy por ser mi compañerx durante esta etapa en que decidimos transitar juntxs por este universo, eres un ser simplemente increíble y agradezco siempre el poder compartir contigo.

Gracias por todo, lxs amo mucho.

Fer©

AGRADECIMIENTO

Todo logro es resultado de un proceso colectivo, y yo no hubiese logrado cumplir este ni muchos otros objetivos sin la ayuda de cada acción de las personas que integran las comunidades a las que pertenezco y que me rodean.

Principalmente agradezco a mi familia, mis amigxs y mi compañerx de vida por todo su apoyo. Agradezco a mis compas de clase por haber hecho de la experiencia universitaria algo valioso y agradezco a las y los docentes que nos enseñaron con responsabilidad y pasión. Especialmente agradezco a Lorena Jaramillo, la directora de este trabajo de tesis y la docente que se encarga de que la carrera de pedagogía de las artes y las humanidades, y cada unx de sus estudiantes, sea un proyecto en marcha con un futuro prometedor. Su calidad humana, entrega y compromiso con la educación son algo admirable.

Además, agradezco a Carly y Ernesto por haber accedido a realizar las entrevistas, su conocimiento y trabajo en las artes escénicas son inspiración para mí. Agradezco a cada rector y rectora de las unidades educativas fiscales de la parroquia “San Francisco” del cantón Ibarra por darme el acceso a las instituciones que están a su cargo para aplicar las encuestas de esta investigación y a cada docente de ECA que participó en la misma.

Fer©

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo principal el proponer el uso de la educación somática como alternativa para la pedagogía de la danza y de esta manera aportar con el sistema educativo. Esto se logró a través de una investigación de tipo descriptivo analítico y empleando un paradigma mixto CUALI-cuantitativo que permitió triangular la información. El enfoque cualitativo se abordó a partir de entrevistas que recopilaron las experiencias y percepciones de docentes de danza que emplean los fundamentos y principios de la educación somática como alternativa para la pedagogía de la danza, mientras que para el abordaje cuantitativo se empleó una encuesta estructurada bajo una escala Likert. Así, se obtuvieron datos numérico-estadísticos que definieron si los docentes de Educación Cultural y Artística de las Unidades Educativas Fiscales de la parroquia urbana “San Francisco” del cantón Ibarra emplean el modelo pedagógico tradicional o el modelo pedagógico de la escuela del desarrollo integral en abordaje de la danza. Este proceso permitió determinar que la educación somática se presenta como una alternativa viable y precisa al implementarla mediante el modelo pedagógico de la escuela del desarrollo integral ya que se alinea con las tendencias educativas propuestas por el gobierno ecuatoriano. Por lo tanto, la educación somática beneficia la biomecánica del movimiento, la expresión artística y el bienestar integral de los estudiantes al desarrollar una mayor conciencia corporal y a su vez habilidades específicas empleadas en la danza.

Palabras Clave: pedagogía; danza; educación somática; movimiento; modelo pedagógico.

ABSTRACT

The main objective of this research is to propose the use of somatic education as an alternative for dance pedagogy and in this way contribute to the educational system. It was achieved through descriptive-analytical research and using a mixed QUALI-quantitative paradigm that allowed the information to be triangulated. The qualitative method was approached from interviews that collected the experiences and perceptions of dance teachers who use the foundations and principles of somatic education as an alternative for dance pedagogy, although for the quantitative approach was used a survey structured under a Likert scale. Thus, the numerical-statistical data obtained defined if the Artistic and Cultural Education teachers at the Public Education Schools of the urban parish “San Francisco” of Ibarra use the traditional pedagogical model or the pedagogical model of the school of integral development in the dance teaching. This process allowed to determine that somatic education is a practical and precise alternative when it is implemented through the pedagogical model of the integral development school since it is aligned with the educational trends proposed by the Ecuadorian government. Therefore, somatic education benefits the biomechanics of movement, artistic expression, and the comprehensive well-being of students by developing significant body awareness and specific skills used in dance.

Keywords: pedagogy; dance; somatic education; movement; pedagogical model.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	13
1.1. Modelos pedagógicos de la danza	13
1.1.1. ¿Modelo educativo, modelo didáctico o modelo pedagógico?.....	13
1.1.2. Modelo pedagógico tradicional de la danza	18
1.1.3. Hacia el modelo pedagógico de la escuela del desarrollo integral de la danza	21
1.2. Aprender a moverse para aprender a danzar.....	23
1.2.1. El movimiento consciente como motor de la danza	23
1.2.2. La educación somática.....	24
1.2.3. La educación somática como alternativa para la pedagogía de la danza.....	25
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA	28
2.1. Tipo de investigación.....	28
2.2. Métodos	28
2.2.1. Método inductivo.....	29
2.2.2. Método deductivo	29
2.2.3. Método analítico	29
2.3. Técnicas e instrumentos de investigación.....	29
2.4. Preguntas de investigación e hipótesis	30
2.5. Participantes.....	30
2.6. Procedimiento y plan de análisis de datos	30
CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	32
3.1. Encuestas	32
3.2. Entrevistas	41
CAPÍTULO IV: PROPUESTA.....	47
4.1. Título de la propuesta	47
4.2. Descripción de la propuesta.....	47
4.3. Desarrollo de la propuesta	47
3.2. Entrevistas	56
CONCLUSIONES.....	61
RECOMENDACIONES	62
REFERENCIAS	63
ANEXOS.....	68
Anexo I: Matriz de operacionalización de variables	68
Anexo II: Preguntas de la entrevista semiestructurada aplicada a personas involucradas en prácticas con principios del movimiento somático.....	69
Anexo III: Entrevista a Ernesto Ortiz.....	70
Anexo IV: Entrevista a Carly Cortez Terán.....	71
Anexo V: Tabulación de resultados de preguntas preliminares de la encuesta aplicada a docentes de ECA de la parroquia urbana “San Francisco” del cantón Ibarra.....	86
Anexo VI: Tabulación de resultados de encuesta de Likert para identificar modelos pedagógicos de la encuesta aplicada a docentes de ECA de la parroquia urbana “San Francisco” del cantón Ibarra.....	87

Anexo V: Solicitudes autorizadas para realizar encuesta a docentes de Educación Cultural y Artística.	88
Anexo VI: Modelo de encuesta aplicada a docentes de ECA de la parroquia urbana “San Francisco” del cantón Ibarra.....	97

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Extremos opuestos de los modelos pedagógicos.</i>	16
Tabla 2 <i>Contraste entre los modelos pedagógico tradicional y de la escuela del desarrollo integral</i>	17
Tabla 3 <i>Funciones del soma</i>	26
Tabla 4 <i>Análisis de factores de encuesta de aplicada a docentes de ECA</i>	37
Tabla 5 <i>Análisis porcentual de factores</i>	37

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Holoarquía y características entre modelos dentro del contexto educativo</i>	13
Figura 2 <i>Niveles de concreción curricular Ecuador</i>	14
Figura 3 <i>Rango etario de docentes de ECA</i>	32
Figura 4 <i>Título de tercer nivel de los docentes de ECA</i>	33
Figura 5 <i>¿Usted imparte el componente danza como parte de las clases de ECA?</i>	34
Figura 6 <i>¿Con que frecuencia imparte las clases de danza?</i>	36
Figura 7 <i>Total porcentual del análisis de factores</i>	38
Figura 8 <i>Tendencia pedagógica de docentes de ECA</i>	38
Figura 9 <i>El orden y la disciplina en clase son los factores esenciales en el proceso de enseñanza</i>	39
Figura 10 <i>El cumplimiento de los objetivos se comprueba mediante resultados observables en los estudiantes</i>	39
Figura 11 <i>Lo único que se debe evaluar es la transformación aptitudinal</i>	40
Figura 12 <i>Toda evaluación es subjetiva</i>	40

INTRODUCCIÓN

En el año 2008, el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC) realizó una reforma educativa sustancial en la cual incluyó a la materia de Educación Cultural y Artística (ECA) como parte del Currículo Nacional Obligatorio. No obstante, no es hasta el año 2017 que la Universidad Técnica del Norte apertura, por primera vez en todo el país, la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades, que tiene como objetivo entregar a la sociedad docentes con capacidades específicas para poder impartir la asignatura de ECA (López, s. f.).

Dicha carrera, tuvo su primera promoción de graduados en el año 2021, por lo que tan solo desde hace dos años existen docentes con especialización concreta para impartir la materia de ECA. Mientras tanto, la gran mayoría de docentes que se encuentran actualmente impartiendo clases de esta materia tienen especializaciones en tan solo una de las áreas específicas de artes, que usualmente son artes plásticas o música, lo cual ocurre a pesar de que en la actual reforma educativa se establece que:

El área de Educación Cultural y Artística está conformada por varias disciplinas o lenguajes, entre los que cabe mencionar las artes visuales, la música, el teatro, la expresión corporal y la danza, la fotografía, el cine y otras modalidades artísticas vinculadas a lo audiovisual. (MINEDUC, 2016b, p.55)

Esto indica un gran problema para la Educación Cultural y Artística de todo el sistema educativo público a nivel nacional. Más aún si se tiene en cuenta que debido a su especialización en artes, estas personas no han recibido formación académica en el área pedagógica y en los casos menos favorables en ninguna de ellas. Debido a esta cadena de sucesos desfavorables, la danza es uno de los componentes de la asignatura de ECA que se imparten de manera mínima o nula.

Ahora bien, este problema estructural converge en que los docentes de ECA no conocen la manera idónea de enseñar danza, y cuando esto sucede, suele ser debido a la obligación de presentar una producción dancística con motivo de alguna fecha conmemorativa o festiva. Para lograr esto, se recurre al modelo pedagógico tradicional, que está basado en sistemas jerárquicos y autoritarios limitados al “demostrar y hacer”, forma de enseñanza que para Dragon (2015) mide el éxito de los estudiantes a través de los resultados o productos externos que resultan de las propuestas especificadas por el docente.

Por lo tanto, la pedagogía de la danza utilizada actualmente corresponde con los paradigmas tradicionales de enseñanza que promueven el entrenamiento de estudiantes para que se limiten a responder a los objetivos docentes de maneras específicas (Leonard, 2002, p. 16). Este tipo de enseñanza no permite que se dé una educación activa, basada en los estudiantes, con espacio a la exploración, percepción y desarrollo de las capacidades cinestésicas únicas de cada individuo.

Además, esta forma de enseñar suele dar paso a la estratificación de los estudiantes según sus habilidades innatas ya que los docentes colocan a los niños con habilidades más notables al frente del grupo y aquellos que se encuentran en la parte posterior pueden experimentar sentimientos de inferioridad y desánimo. En consecuencia, esto puede afectar su autoestima y su percepción de sí mismos como aprendices.

Esto se puede apreciar en gran parte de la población joven y adulta de hoy en día, que debido a estos procesos estrictos y autoritarios de la pedagogía tradicional de la danza ahora sienten vergüenza y/o rechazo al momento de bailar o expresarse mediante su movimiento. Esto, como consecuencia de sus procesos de aprendizaje de la danza donde fueron juzgados y menospreciados por llevar a cabo sus expresiones corporales de una manera diferente a la que está establecida como “correcta”, generando así una sensación de enajenación y rechazo por parte de sus pares, lo que afecta el bienestar de esta persona.

Por lo tanto, esta forma de enseñanza es contraria a lo que establece la ley ecuatoriana a través de la Asamblea Constituyente (2008) en la Constitución de la República del Ecuador que menciona “[...] El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente. [...]” (Art. 343). Premisa que corresponde con el paradigma del desarrollo integral de enseñanza, y se alinea con el currículo de ECA que busca el proceso de desarrollo holístico de valores individuales, colectivos y simbólicos; solo alcanzado “[...] cuando se confía en la infancia y en la juventud y en sus capacidades o cuando se les empodera desde el reconocimiento de su creatividad. Esto se logra a través del juego libre y la configuración de ambientes lúdicos [...]” (MINEDUC, 2016b, p.57).

Estos indicadores son la evidencia de la necesidad de un cambio en el modelo pedagógico tradicional de la danza para encaminarse hacia el modelo del desarrollo integral que, además de cumplir con los parámetros legales establecidos para la educación y las tendencias educativas actuales, tiene relación directa con los fundamentos de la educación somática. Esta es una filosofía que involucra el cuerpo, la mente, el espíritu y las emociones a través del movimiento para generar experiencias significativas (Carvajal & Rodríguez, 1998).

Por lo tanto, la educación somática como alternativa para la pedagogía de la danza en el sistema educativo de Ecuador es relevante desde varios ámbitos. Uno de estos es la implementación de nuevas técnicas y formas de percibir el movimiento y por ende la danza. Esto debido a que, en nuestro entorno a nivel provincial e incluso nacional, es común que la enseñanza de danza se dé desde un enfoque conductista, lo cual no permite que se cumpla con los objetivos establecidos en el Currículo de ECA.

Por otra parte, a nivel regional y nacional esta investigación es importante debido a que, si bien se da la práctica de técnicas relacionadas con el movimiento somático, la mayoría de estas no se han teorizado desde las experiencias de personas que habitan este territorio y algo que caracteriza a las prácticas somáticas es que estas son eclécticas, y por lo tanto se pueden

adaptar a la formación, las filosofías, contextos, culturas y período histórico del grupo o persona que se involucren en su práctica (Olarte, 2007).

Para lograr esto, se establece una base teórica al revisar los conceptos de modelo educativo, pedagógico y didáctico; para así justificar el uso del modelo pedagógico como parte de esta investigación. Posteriormente se revisa y contrasta el modelo pedagógico tradicional con el modelo pedagógico del desarrollo integral y como este último se relaciona con los principios y objetivos de la educación somática para así poder lograr un mejor proceso de enseñanza aprendizaje, que a su vez cumpla con las normas establecidas por los organismos reguladores del estado.

Finalmente se explica la metodología a utilizarse para la investigación y se exponen los resultados, información que es procesada para alcanzar conclusiones y además la creación de un artículo científico que funge como producto de esta pesquisa. Por lo tanto, los procesos y resultados obtenidos de este proyecto de investigación son de gran contribución para todas las personas que están involucradas en la educación de artes y/o interesadas en enseñar danza y movimiento, partiendo desde una perspectiva del desarrollo integral más adecuada al contexto ecuatoriano.

Adicionalmente, esta pesquisa da paso a que exista una mayor difusión y conocimiento sobre la educación somática y los beneficios de su práctica. Además de posibilitar un mayor número de investigaciones especializadas a la posteridad, lográndose un aporte al desarrollo tanto técnico como académico en los ámbitos de la educación y las artes escénicas en Ibarra, Imbabura y el país.

Objetivo general

Proponer el uso de la educación somática como alternativa para la pedagogía de la danza.

Objetivos específicos

- Investigar sobre la pedagogía de la danza y los fundamentos teóricos de la educación somática.
- Reconocer el modelo pedagógico empleado por docentes de ECA en las instituciones educativas fiscales de la parroquia urbana “San Francisco” del cantón Ibarra.
- Identificar las contribuciones de la educación somática para la pedagogía de la danza.
- Elaborar un artículo científico con base a los resultados de la investigación realizada.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Modelos pedagógicos de la danza

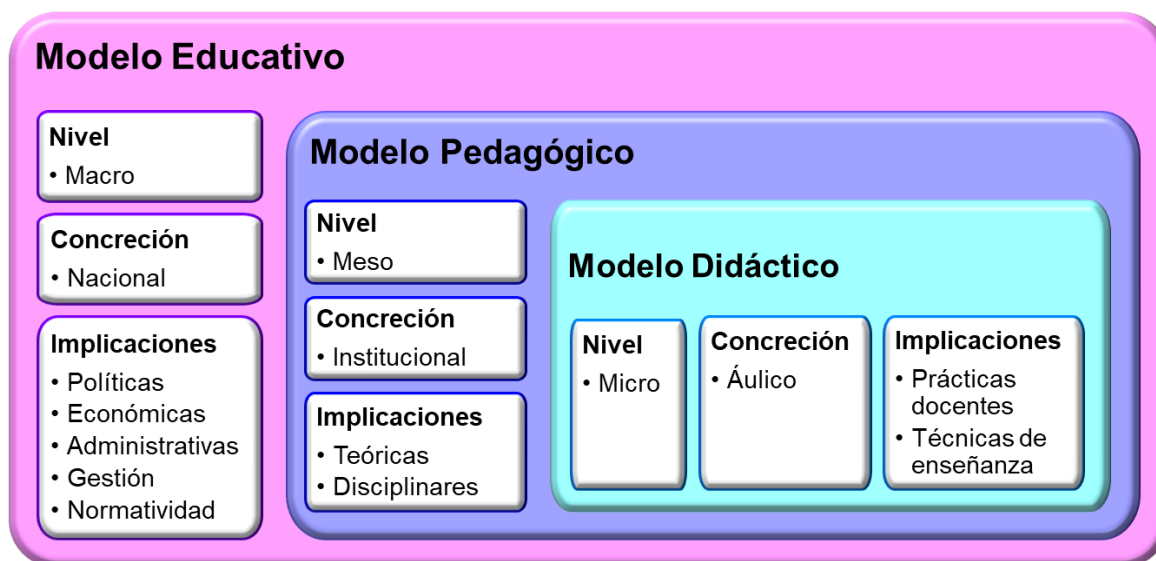
La educación es un proceso complejo que implica múltiples variables como parte de un único sistema y para que exista un desempeño eficiente al momento de su ejecución es necesario definir y diferenciar cada uno de los modelos que lo conforman: el modelo educativo, el modelo didáctico y el modelo pedagógico.

1.1.1. ¿Modelo educativo, modelo didáctico o modelo pedagógico?

Cada uno de los tres modelos que integran el proceso educativo presentan diferencias en sus niveles de concreción, implicaciones y jerarquía. Sin embargo, en lugar de seguir el concepto tradicional de una jerarquía dominante, estas conforman una jerarquía natural en la cual los elementos coexisten de manera holoárquica, incluyéndose y trascendiéndose mutuamente entre sí (Wilber, 1998), como se puede ver en la Figura 1.

Figura 1

Holoarquía y características entre modelos dentro del contexto educativo

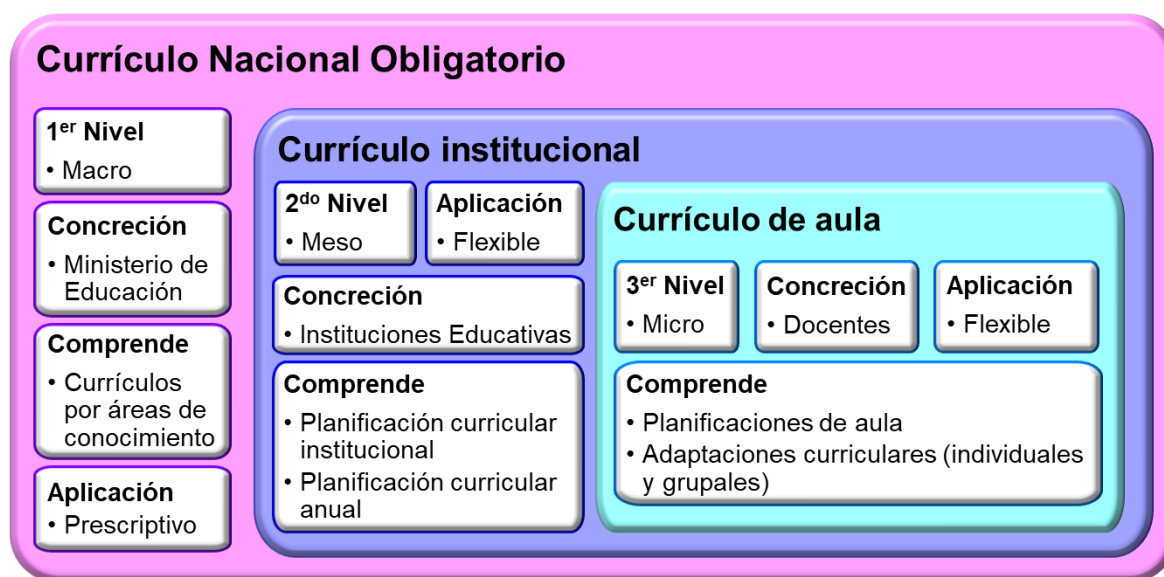


Nota. Adaptado de “Cuatro formas de entender la Educación: modelos pedagógicos, conceptualización, ordenamiento y construcción teórica” (p.146) por M. Flores, 2019, Educación y Humanismo, 21(36).

Esta estructura holoárquica a su vez guarda relación con los niveles de concreción establecidos por el Equipo Técnico de la Dirección Nacional de Currículo (DINCU), que forma parte del MINEDUC, y puede ser vista en la figura 2. Dentro de esta estructura, el nivel macro corresponde al modelo educativo expresado en el Currículo Nacional Obligatorio, que al ser de concreción nacional se encuentra establecido a través de los varios currículos de áreas desarrollados y socializados por el MINEDUC, mismos que son de cumplimiento obligatorio y establecen pautas para el desarrollo y accionar de los dos modelos subsiguientes.

Figura 2

Niveles de concreción curricular Ecuador



Nota. Adaptado de “INSTRUCTIVO PARA PLANIFICACIONES CURRICULARES PARA EL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN” (p.5) por Subsecretaría de Fundamentos Educativos, 2016.

Por otro lado, la planificación de aula que corresponde con el modelo didáctico y el nivel micro dentro del sistema nacional, para Flores (2019) y Ocaña (2013) se define como una construcción teórico formal que representa la realidad educativa y tiene por objetivo funcionar como esquema mediador del contenido de aprendizaje entre docente y estudiante, a través de materiales educativos y recursos didácticos. En otras palabras, este es un instrumento de intervención que genera y aplica el docente para establecer un conjunto de estrategias y normas que son enseñadas de maneras específicas, configurado lo que se conoce como planificación micro curricular.

En medio de estos dos niveles previamente definidos, se encuentra el nivel meso que corresponde con el modelo pedagógico. Mismo que, Fernández-Río, et al., (2021) y Ocaña (2013) establecen como un instrumento de investigación que involucra el contenido de enseñanza, el desarrollo del estudiante y la práctica docente dentro de un contexto sociohistórico específico para analizar, interpretar, comprender, orientar, dirigir y transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de representaciones ideales que responden a una necesidad y se concretan en el espacio educativo.

Por lo tanto, se considera el análisis del modelo pedagógico como la acción más pertinente para desarrollar la presente investigación, debido a su capacidad para adaptarse tanto a las regulaciones legales que rigen la práctica docente como a las dinámicas de cada grupo estudiantil, cumpliendo una función de intermediario imprescindible dentro del proceso educativo, que Flores (2019) describe como una “bisagra que entrelaza la realidad del aula de clase con el modelo educativo concebido” (p.147). Esta analogía es más ampliamente descrita por el mismo autor, al indicar que:

El modelo pedagógico incluye y trasciende al modelo didáctico, y simultáneamente traduce de manera concreta los ideales filosóficos y política educativas del modelo educativo al trabajo del aula de clases; sirve de enlace y puente entre las políticas educativas y las acciones del aula de clases para entender, orientar y dirigir la educación. (Flores, 2019, p.147)

Entonces, en Ecuador el modelo pedagógico se concreta a nivel de cada institución educativa enmarcándose en el macro currículo de la asignatura correspondiente y está conformado por la Planificación Curricular Institucional (PCI) y la Planificación Curricular Anual (PCA), que deben atender al contexto y las especificidades de dicha institución (Subsecretaría de Fundamentos Educativos, 2016).

Para el desarrollo de esta investigación se pondrá especial atención en el PCA, ya que este es el que provee una visión general de los aprendizajes básicos de los contenidos que se abordarán (objetivos y contenidos) en cada una de las áreas del conocimiento establecidas en el pensum de estudios institucional (Subsecretaría de Fundamentos Educativos, 2016). Y ya que el macro curriculum de ECA establece los objetivos y contenidos de aprendizaje de forma general, agrupándolos por subniveles y con bajo nivel de especificidad, debido a las escasas horas pedagógicas dirigidas a esta asignatura, es lo más pertinente una propuesta dirigida hacia una innovación del modelo pedagógico.

Para esto, es importante una elección acertada del modelo pedagógico a utilizarse debido a que existen una variedad de estos y cada uno incorpora a los estilos de enseñanza, y por lo tanto también a las estrategias de enseñanza (Fernández-Río, et al., 2021). Siendo dichos elementos los que establecen los propósitos, contenidos, recursos y evaluaciones concretas que se emplearan durante el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, que busca potenciar determinados aspectos en los estudiantes.

Los modelos pedagógicos pueden organizarse y clasificarse de diferentes formas, según la visión y conveniencia de quien los estudie o emplee, y a pesar de que no existe una forma correcta o incorrecta de educar, sí existen algunas formas que han probado ser más efectivas, inclusivas y adecuadas con respecto a la normativa establecida por el estado y la integridad y necesidades de cada grupo.

Así mismo, existen varias formas de categorizar a los modelos pedagógicos, pero para la presente pesquisa se emplea la clasificación propuesta por Ocaña (2013) en “Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje” debido a su proximidad con el contexto ecuatoriano. Ya que, esta investigación fue resultado del proyecto MODEPED que tuvo como objetivos la identificación, caracterización y elaboración de modelos pedagógicos de las instituciones educativas públicas del Caribe Colombiano. Por consiguiente, Ocaña categorizó a los modelos pedagógicos en cuatro grandes grupos: la pedagogía tradicional, la escuela nueva, la tecnología educativa y la escuela de la escuela del desarrollo integral.

Dentro de esta categorización se ha elegido a la pedagogía tradicional y la pedagogía de la escuela del desarrollo integral como las dos de mayor interés para esta investigación debido a que las características de estos modelos son las que mejor concuerdan con las de los extremos opuestos presentadas en la investigación “Cuatro formas de entender la Educación: modelos pedagógicos, conceptualización ordenamiento y construcción teórica” de Flores (2019), Dichas características y su relación son expuestas en la tabla 1.

Tabla 1

Extremos opuestos de los modelos pedagógicos.

Categoría	Extremos opuestos de las categorías	
Temporalidad histórica	Antiguo	Contemporáneo
Rol del estudiante	Pasivo	Activo
Concepto de estudiante	Objeto	Sujeto
Papel del docente	Controlador – omnisapiente	Orientador – investigador
Concepto de enseñanza	Directivo – autoritario	Flexible – dinámico
Fin de la educación	Reproducir el conocimiento	Renovar, liberar, emancipar
Orientación al conocimiento	Pedagogía del saber, enfocada en el contenido y producto	Pedagogía del ser, enfocada en el proceso y las emociones
Énfasis de la educación	Individualización	Socialización
Concordancia con modelos pedagógicos de Ocaña (2013)	Modelo pedagógico tradicional	Modelo pedagógico de la escuela del desarrollo integral

Nota. Adaptado de “Cuatro formas de entender la Educación: modelos pedagógicos, conceptualización ordenamiento y construcción teórica” (p.141) por M. Flores, 2019, Educación y Humanismo, 21(36).

Adicionalmente, para reafirmar esta conjetura, se consideró a la investigación de Stinson (1995) “*Uma pedagogia feminista para dança da criança*” donde la autora expone sus experiencias a partir de diferentes pedagogías de la danza como, pedagogía tradicional, pedagogía crítica, pedagogía de danza creativa y pedagogía feminista. Siendo estas tres últimas, más gentiles y respetuosas con la integridad del estudiantado al haber surgido como alternativas ante la pedagogía tradicional de la danza que es autoritaria y repetitiva.

Con base en la información previa, se define que el modelo pedagógico tradicional y el modelo pedagógico de la escuela del desarrollo integral son los propicios para el análisis y desarrollo de esta propuesta de investigación. Esto, teniendo en cuenta a la pedagogía tradicional como la más empleada en la actualidad para los procesos pedagógicos de la danza, pero lo ideal sería hacerlo a través de la pedagogía de la escuela del desarrollo integral.

Esta postura se fundamenta en que el modelo de pedagogía tradicional es obsoleto para la enseñanza de la danza debido a que contradice los objetivos propuestos por el macro

currículo de educación ecuatoriano. Por lo mismo, este modelo no permite llevar a cabo prácticas educativas significativas al momento de la aplicación del micro currículo en el aula y esto repercute muchas veces de manera negativa en el alumnado, tanto a niveles físicos como mentales.

Por otro lado, las características del modelo pedagógico de la escuela del desarrollo integral son congruentes con el macro currículo y por ende contribuyen al mejor desarrollo y aplicación del micro currículo que cada docente implementa al momento de enseñar danza. Para esto, las características principales de cada uno de estos dos modelos son representados a través de la tabla 2, donde se observan las características y diferencias drásticas entre estos dos modelos.

Tabla 2

Contraste entre los modelos pedagógico tradicional y de la escuela del desarrollo integral

Categoría	Modelo pedagógico tradicional	Modelo pedagógico de la escuela del desarrollo integral
Precursores	Ignacio Loyola Frederic Skinner	A, Maslow J. Piaget P. Freyre D. Ausubel J. Bruner J. Dewey L. Vygotsky
Origen	Siglo XVII, en Europa con el surgimiento de la burguesía. Se establece con el surgimiento de la Escuela Pública en occidente, siglos XVIII y XIX.	Siglo XXI, como réplica a limitaciones de los modelos anteriores. Integra múltiples modelos que surgen de la psicología y la pedagogía.
Rol del docente	Precede de la pedagogía eclesiástica del jesuita Ignacio Loyola. Es el centro del proceso de enseñanza y educación. Informa conocimientos acabados. Proceso docente institucionalizado y formalizado, dirigido a los resultados y estos devienen objeto de la evaluación.	Se inscribe en las corrientes humanista, constructivista, histórico - social y crítica, entre otras. Dirige el proceso de educación con enfoque sistémico. Orientación, guía y control del proceso de educación. Diseña acciones de aprendizaje del contenido integrando sus dimensiones instructiva y educativa desde el aula.
Rol del estudiante	Es pasivo y tiene poco margen para desarrollar pensamiento y elaborar conocimientos ya que se le exige memorización, conformando una personalidad pasiva y dependiente.	Es protagónico en el aprendizaje de conocimiento y capacidades para competir y actuar consciente y críticamente en la toma de decisiones en un contexto siempre cambiante.

Categoría	Modelo pedagógico tradicional	Modelo pedagógico de la escuela del desarrollo integral
Rasgos distintivos	Contenido curricular racionalista, académico, apegado a la ciencia y representado metafísicamente, sin una lógica interna, en partes aisladas, lo que conlleva a desarrollar un pensamiento empírico, no teórico y de tipo descriptivo.	Contenidos curriculares científicos y globales que conducen a la instrucción y formación en conocimientos y capacidades para competir con eficiencia, dignidad, accionar consciente y crítico en la toma de decisiones en un contexto cambiante.
	Discurso docente expositivo, con procedimientos verbalistas, mientras el aprendizaje se reduce a repetir y memorizar.	Clima humanista, democrático, científico, dialógico, de actitud productiva, participativa, reflexiva, crítica, tolerante y de búsqueda de la identidad individual, local, nacional y universal.
	Su finalidad es la conservación del orden mediante el poder y la autoridad del docente como transmisor de conocimientos, demandante de disciplina y obediencia, de manera impositiva, coercitiva, paternalista y autoritaria.	Su finalidad es preparar al individuo para la vida, en un proceso de integración de lo personal y lo social, de construcción de su proyecto de vida en el marco del proyecto social.
	La escuela es la institución social encargada de la educación pública con la misión de preparar intelectual y moral.	La escuela es la institución encargada de educar como un proceso social, lo que significa que el individuo se apropie de la cultura social y encuentre las vías para la satisfacción de sus necesidades.
	El contenido viene dado por los conocimientos y valores acumulados por la sociedad y las ciencias, como verdades acabadas y divorciadas de las experiencias, contexto y realidades del alumno.	El contenido es experiencial y cambia de acuerdo con las necesidades del estudiante, dirigiéndose a la unión de lo afectivo y cognitivo, con formación de valores, sentimientos y modos de comportamientos que reflejen un carácter humanista.

Nota. Elaboración propia a partir de “Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje.” por A. O. Ocaña, 2013, Ediciones de la U.

1.1.2. Modelo pedagógico tradicional de la danza

A lo largo de la historia de la humanidad la danza ha formado parte de las tradiciones culturales de los grupos sociales y, por ende, ha sido enseñada y aprendida de manera sistemática con el objetivo de transmitir este conocimiento a las nuevas generaciones para preservar la tradición cultural. Sobre esto, Markessinis (1995) afirma que, desde los orígenes de la humanidad, en la época prehistórica, cada comunidad seleccionaba a un “bailarín líder”

que tenía la función de preservar el repertorio de danzas instruyendo a las generaciones más jóvenes sobre estas e incluso educando sobre la historia y las normas de tribu por medio de la danza.

Este tipo de dinámicas se reforzó en los siglos XV y XVI con el origen y popularización del *ballet* (Markessinis, 1995) que, al haber sido creada para el entretenimiento de la clase burguesa, terminó por academizarse, institucionalizarse y convertirse en el estándar de la danza, hasta el punto de ser hoy en día llamada danza clásica (Rodríguez, 2021). Este estilo busca un tipo específico de movimientos y cuerpos, lo que ha dado paso a la normalización de conductas autoritarias y punitivas en los procesos pedagógicos de la danza.

Estos procesos de enseñanza aprendizaje corresponden con el modelo pedagógico tradicional, ya que recurren a la dinámica de enseñanza a través de exposición de conocimiento por parte de una persona conocedora para que quienes tienen la intención de aprender lo hagan a partir de la repetición y memorización de movimientos, ritos, valores y demás características que están sujetas a esta práctica artística. De esta manera, se siguen replicando hasta la actualidad procesos pedagógicos tradicionalistas de la danza que no permiten la exploración y descubrimiento del movimiento propio, practica que permite al autoconocimiento, desarrollo kinestésico e integral de las personas.

Esto puede ser comprobado en varias investigaciones que se han realizado alrededor del mundo, como la de Rowe & Xiong (2020), “*Cut-Paste-Repeat? The maintenance of authoritarian pedagogies through tertiary dance education China*” y de Junqueira et al. (2020) “*Memórias dos professores-artistas de dança: experiências de seus primeiros passos e suas ressonâncias*”. A pesar de que estas investigaciones fueron realizadas en países tan distantes entre sí, China y Brasil, ambas se encuentran dentro de la contemporaneidad y analizan la incidencia de la pedagogía tradicional de la danza.

Conjuntamente, ambas investigaciones concluyen en la importancia de adoptar modelos pedagógicos alternativos, más humanistas y abiertos a la experimentación debido a que la pedagogía tradicional de la danza y su autoritarismo afectan de manera negativa a sus estudiantes y además normaliza y perpetúa prácticas que resultan agresivas tanto de forma física como psicológica.

Situándose en una realidad más cercana, dentro de Abya Yala, específicamente en Perú, Peña (2022) realizó la investigación “*Concepciones sobre la disciplina en la danza: trayectoria y pedagogía de un grupo de bailarinas peruanas*”. En la cual concluyó que actualmente se está explorando la aplicación de modelos educativos más inclusivos, flexibles y humanistas; pero dentro del ámbito de la danza aún persiste la aplicación de la disciplina, entendida como:

[...] lo que socialmente se ha conocido como las maneras de controlar, vigilar, castigar las conductas de una persona. Entendimiento que plantea ejercer una disciplina que busca la sumisión y docilidad de los cuerpos, la uniformidad en las maneras de ser y hacer de los sujetos, que instaura parámetros estrictos sin apertura

al diálogo y que prioriza la repetición automatizada y la producción sin lugar al cuestionamiento. (Peña, 2022, p.48)

Así, Peña expone de manera precisa el funcionamiento de la pedagogía tradicional de la danza explicado a través del concepto de disciplina desarrollado por Foucault, quien la define como un mecanismo de control social punitivo que opera a través de instituciones, entre estas las educativas, y de prácticas como la represión, producción y el mantenimiento de relaciones de poder-saber cómo una herramienta predominante para regular y controlar a las personas (Foucault, 1983).

De esta manera, el origen primitivo de la pedagogía tradicional de la danza se remonta al nacimiento del *ballet* en el siglo XV. Ya que sus principios coincidieron con el modelo pedagógico tradicional de Loyola, instituido en el siglo XVII, esta convergencia condujo a la institucionalización y academización del *ballet* por parte de la burguesía moderna para su disfrute. Así, la pedagogía tradicional de la danza se forjó como una herramienta para la instrucción del *ballet*, hasta llegar a ser concebida como la danza clásica.

Además, estos hechos históricos pueden ser comprendidos por medio del concepto de disciplina de Foucault, cuyos primeros usos ubica en el siglo XVIII; y también por el concepto del capital cultural de Bourdieu, que se define como “el conjunto de recursos reales o potenciales que están vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos o, en otras palabras, a la pertenencia a un grupo” (p.86).

Estos conceptos explican como la danza clásica y su modelo pedagógico tradicional han sido utilizados por las clases sociales privilegiadas como instrumentos de poder. Todas estas circunstancias históricas y conceptos explican como la pedagogía tradicional de la danza se ha reproducido y persistido por más de medio siglo y hasta la actualidad, validándose como el canon alrededor de todo el mundo.

Así, como en la mayor parte del mundo, actualmente en el Ecuador se sigue poniendo en práctica la pedagogía tradicional de la danza. A pesar de los notorios perjuicios que provoca el adoctrinamiento de responder a las dinámicas de movimiento preestablecidas a través de su relación con cada ritmo y que se presentan en forma de inseguridad al momento de bailar o expresarse a través de los movimientos del cuerpo.

Dicho en otras palabras, existen una serie de pasos y formas específicas de movimiento que deben ser llevadas a cabo cuando se danza ciertos géneros musicales, lo cual ha devenido en el pensamiento maniqueo de “bailar bien” o “bailar mal” y se ha implantado entre la población. Esto ha generado que las personas tengan como objetivo el aprender a bailar, pero sin antes haber descubierto su esencia, que es el movimiento y como este resuena en cada cuerpo.

Si bien es importante respetar las tradiciones artísticas y culturales para su conservación como parte de la identidad de los pueblos y las culturas, esto también se vuelve un limitante al momento de desarrollar las habilidades del movimiento. Ante esto, es importante recordar que la asignatura de ECA no pretende formar artistas y más bien busca que los estudiantes aprendan a vivir y convivir por medio de la adquisición de herramientas para el desarrollo de sus capacidades de comprensión, apreciación y disfrute de las creaciones artísticas y culturales, además de encontrar la manera de expresarse mediante los diversos lenguajes artísticos (MINEDUC, 2016b).

Ergo, la danza como disciplina está estrictamente sujeta al proceso pedagógico y, por lo tanto, es relevante encontrar la mejor manera de llevar a cabo esta práctica, más aún teniendo en cuenta que esta será impartida en centros educativos de manera masiva. Además, debido a las concepciones actuales de las artes, éstas han llegado a alcanzar un punto donde han ido mutando y se han resignificado a través de exploraciones y experimentaciones. Debido a esto es importante el concebir nuevas formas de enseñar la danza y más allá esto, es imprescindible empezar a concebir como se enseña y aprende el movimiento ya que esta es la base de dicha forma artística.

1.1.3. Hacia el modelo pedagógico de la escuela del desarrollo integral de la danza

Ya que se han identificado el gran número de perjuicios e incongruencias del modelo pedagógico tradicional de la danza con el modelo curricular ecuatoriano y sus objetivos, es importante plantear la aplicación de nuevos modelos pedagógicos de la danza que logren cumplir con los parámetros de las entidades de control gubernamental y además sean capaces de potenciar el desarrollo de las habilidades y capacidades del estudiantado, pero sin recurrir al autoritarismo ni la transgresión.

Como alternativa ante los antiguos paradigmas educativos, la pedagogía de la escuela del desarrollo integral (pedagogía EDI de aquí en adelante) nace como un enfoque educativo innovador. Esta, partiendo desde una base didáctica-científica-crítica, busca incorporar dialécticamente algunas concepciones de las corrientes humanista, constructivista, histórico-social, crítica, entre otras; para complementarse mutuamente y así promover el crecimiento completo y armónico de los estudiantes en todas sus dimensiones: intelectual, emocional, social, física y ética (Ocaña, 2013). Este enfoque se centra en el desarrollo de la persona como un todo, reconociendo la importancia de cada aspecto del ser humano en el proceso educativo.

Debido a esto, la pedagogía EDI es congruente con el macro currículo ecuatoriano, ya que estas ponen énfasis en el desarrollo completo del estudiante, no solo en lo académico sino también en lo emocional, social y ético (MINEDUC, 2023a). Además, ambas comparten la visión de poner al estudiante en el centro del proceso educativo, atendiendo a sus necesidades individuales y promoviendo su participación formar ciudadanos conscientes y capaces de contribuir a la sociedad (MINEDUC, 2022).

Asimismo, el currículo ecuatoriano ofrece flexibilidad y apertura, permitiendo a las instituciones educativas y a los docentes mayor autonomía en la planificación y diseño de la acción educativa (MINEDUC, 2016a), lo cual es un principio clave de la pedagogía EDI. Ambos enfoques buscan preparar a los estudiantes para la vida real al proporcionar una educación holística que fomente el desarrollo completo y armónico de los estudiantes en todas sus dimensiones.

Por consiguiente, la pedagogía EDI puede aplicarse a la enseñanza de la danza en las instituciones educativas en Ecuador mediante la integración de la danza como una herramienta para el desarrollo cognitivo, emocional, social y físico del estudiante a través de su capacidad mejorar habilidades como la coordinación, el equilibrio y la conciencia espacial, así como habilidades blandas como el trabajo en equipo y la resolución de problemas (González & Redondo, 2020; Urzúa, 2009).

La participación activa de los estudiantes en el aprendizaje de la danza les permite explorar y expresar sus emociones y pensamientos a través del movimiento lo que fomenta la creatividad y la expresión personal además de ayudar a desarrollar su autoestima y habilidades sociales (González & Redondo, 2020; Urzúa, 2009). Por consiguiente, para que todos estos beneficios sean accesibles para los estudiantes, es necesario que el cuerpo docente tenga acceso y formación continua en métodos de enseñanza de la danza que sean inclusivos y promuevan el desarrollo integral.

Además de que esto permite que los docentes puedan guiar efectivamente a los estudiantes en el aprendizaje integral del estudiantado, también se da paso a que se empleen métodos de evaluación donde se consideren no solo la técnica de danza, sino también el proceso aptitudinal y creativo, la colaboración, la interpretación y la reflexión personal del estudiante (Urzúa, 2009). Y de esta manera se asegura que la enseñanza de la danza sea inclusiva y celebre la diversidad, permitiendo que todos los estudiantes participen y se beneficien independientemente de sus habilidades o antecedentes.

Es por esto por lo que, como una alternativa práctica para la implementación de la pedagogía EDI se propone el uso de la educación somática en la enseñanza de la danza, ya que esta puede ser una herramienta poderosa para lograr un desarrollo integral en los estudiantes. Esto debido a que la educación somática se centra en la conciencia del cuerpo y la experiencia interna del movimiento, lo que puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una relación más profunda y consciente con su propio cuerpo y la danza.

De este modo, se deja atrás a la pedagogía tradicional de la danza para dar paso a la pedagogía EDI, la cual se complementa de manera congruente con la educación somática debido a su enfoque holístico y carácter tanto filosófico como práctico. Por lo tanto, implementando la educación somática a la enseñanza de la danza, por medio de la pedagogía EDI, es posible proporcionar una experiencia de aprendizaje que no solo mejora la técnica de danza, sino que también contribuye al bienestar y desarrollo integral de los estudiantes.

1.2. Aprender a moverse para aprender a bailar

Danzar puede ser una acción compleja para muchas personas, ya que implica el conocimiento y ejecución de múltiples destrezas de forma simultánea para así lograr comunicar. Pero, debido a que la danza suele ser vista como un producto, esta tiende a ser enseñada mediante procesos pedagógicos tradicionales que terminan por transformarla en un desafío, el cual aparta a quienes tienen la intención de aprender. A razón de esto, es necesario redirigir la enseñanza de la danza hacia su esencia, que es el movimiento consciente, y que así los estudiantes puedan aprender a moverse conscientemente para luego poder aprender a bailar.

1.2.1. El movimiento consciente como motor de la danza

La danza y el movimiento son dos conceptos que, aunque se relacionan, presentan diferencias fundamentales en su naturaleza y ejecución. Por su parte, la danza es una expresión artística que comunica ideas personales y subjetivas mediante patrones coreografiados, y por ende ha llegado a considerarse un arte formal que requiere estudio, práctica y dedicación. Para Dallal (2020), "el arte de la danza consiste en mover el cuerpo dominando y guardando una relación consciente con el espacio e impregnando de significación el acto o la acción que los movimientos desatan" (p.20).

De esta manera, Dallal define a la danza y en su propósito menciona reiteradamente al movimiento, concepto que para Bucek (1992), abarca todas las acciones físicas humanas coordinadas; ya sea este funcional, como al agarrar un objeto, o espontáneo como al caminar. Eventualmente, este movimiento mecánico da paso al movimiento consciente que se define como una práctica que implica estar plenamente presente y atento a las sensaciones físicas, emociones y pensamientos que surgen durante el movimiento. En la danza, esto significa prestar atención a cada detalle del movimiento del cuerpo, desde la postura y la respiración hasta la expresión y la intención detrás de cada gesto.

Por ende, el movimiento consciente es parte imprescindible de la danza ya que al estar más consciente el cuerpo pueden ejecutarse movimientos con mayor precisión y eficiencia, lo que puede ayudar a identificar y corregir prácticas dañinas que presenten riesgos de lesiones. A su vez, el movimiento consciente permite explorar y expresar emociones más profundas, lo que puede crear una conexión más fuerte con la audiencia, transmitiendo el mensaje y la emoción de la danza de manera más efectiva y profunda.

Uno de los pioneros en estudiar a la danza a partir del movimiento fue Rudolf von Laban, padre fundador de la danza expresionista y precursor de la danza moderna en Europa. A principios del siglo XX, Laban (1978), quien consideraba a la danza como "la poesía de las acciones corporales en el espacio" (p. 43), observó y analizó los patrones de movimiento de diversas personas implicadas en las artes marciales, danza, actividades cotidianas, personas con discapacidades físicas o mentales y más; para así desarrollar una notación sistemática que describe el movimiento cualitativa y cuantitativamente.

A pesar de que las teorías de Laban tenían un enfoque holístico del movimiento, sus prácticas educativas eran despiadadas, violentas y repetitivas; alineándose a la pedagogía tradicional. Ante esto, en 1920 su aprendiz Mary Wigman se desvincula y complementa la teoría de Laban con *Dalcroze Eurhythmics* para crear el sistema *Dance Gymnastics* del cual sería aprendiz Mary Whitehouse, quien en la década de 1940 fue pionera de la danzaterapia mediante su metodología denominada movimiento auténtico (Dragon, 2015).

De esta manera, durante el siglo XX, la danza se fue desarticulando hasta su esencia más básica que es el movimiento para ser estudiado, sistematizado, academizado y así poder ser transmitido y aplicado en o mediante la danza. Esto, dio paso a la aparición de diversas técnicas de danza que buscan el desarrollo integral de quienes lo practican, muchas de las cuales se han englobado en la educación somática, ya que comparten el objetivo de afinar la conciencia sensorial y motriz en favor del autoconocimiento y autocuidado.

1.2.2. La educación somática

La educación somática es un campo con enfoque pedagógico y terapéutico que se centra en el aprendizaje de la toma de conciencia del cuerpo y su movimiento. Para Hanna (1990) esta disciplina aborda la relación e integración del sistema cuerpo-mente (soma) para lograr una mejora en su funcionalidad a través de la conciencia. La educación somática está basada en la idea de que la experiencia corporal y el movimiento están interrelacionados con las emociones, pensamientos y percepciones, por lo que es posible mejorar el bienestar y rendimiento al desarrollar una mayor conciencia y control sobre el cuerpo y movimiento.

El término "Educación Somática" se popularizó en la década de 1970 por Thomas Hanna, un neurólogo y educador estadounidense que describe este término como “prácticas corporales que se sostienen en la autopercepción del individuo y que generan cambios en la persona gracias a esa percepción consciente de sí mismo” (González y Guasone, 2014, p.1). Sin embargo, el concepto de educación somática y su práctica han sido influenciados por muchos otros pensadores y pioneros en el campo del movimiento.

Una de las filosofías que se relaciona con la educación somática es la de Baruch Spinoza, la cual destaca ya que fue desarrollada en el siglo XVII, a la par del surgimiento de la pedagogía tradicional de la danza, pero propone ideas totalmente opuestas a los principios de este sistema. Es así como, en su obra “Ética” de 1677, Spinoza (2020) concibe al cada ser humano como un *modo*, una expresión singular de la sustancia única que es la naturaleza, el cual se compone a partir de la extensión, las propiedades del cuerpo físico; y pensamiento, las propiedades mentales y espirituales.

Por otro lado, la palabra somático procede del griego *soma* que significa cuerpo vivo. Por ende, las prácticas somáticas trabajan a partir de las posibilidades que experimenta el cuerpo durante su proceso vital. Por consiguiente, el concepto de la integridad del ser humano de Spinoza es comparable con el concepto de soma de la educación somática, que se concibe como la unión de la mente y el cuerpo, que están conectados por una correspondencia al ser

expresiones distintas de lo mismo y, aunque se expresan de forma diferente, están relacionados de manera simultánea sin ser ninguno la causa del otro.

Además, Spinoza también afirma que, si escuchamos, experimentamos y exploramos mediante nuestro cuerpo; adquirimos conocimiento y sensibilidad que nos ayudan a incrementar nuestra capacidad para afectar y ser afectados por el mundo que nos rodea, evitando que nos volvamos seres disociados y pasivos. Esta idea es replicada en la actualidad dentro de Abya Yala por los investigadores del movimiento Condró & Messiez (2015), quienes afirman que:

Un cuerpo tiene todas sus capacidades físicas dadas: puede ser blando, flexible, ágil, articulado, etc. Estas capacidades suelen estar inhibidas por hábitos: modos fijados de relacionarse con ellas en la cotidianidad. Cuando ese cuerpo está bajo otras circunstancias, pueden aparecer grietas en esas fijaciones que alteran el vínculo con los hábitos. (p.57)

Por lo tanto, los hábitos y patrones disfuncionales e inconscientes en nuestro sistema neuromuscular causan tensiones, dolor o limitaciones en el movimiento. Pero, gracias a la plasticidad neuromuscular, que es la capacidad del sistema nervioso y los músculos para cambiar y adaptarse a través de la repetición consciente y la atención enfocada (Rosa, 2019), se pueden lograr una reeducación del movimiento. Esto es posible por medio de prácticas somáticas que permiten reprogramar los patrones de movimiento para mejorar la coordinación, el equilibrio, la postura y movilidad en general.

En síntesis, la educación somática desarrolla la conciencia, el movimiento y el bienestar el cuerpo humano, al considerarlo un todo integrado y no una suma de partes aisladas. Esta filosofía holística permite entender y practicar la educación basada en el reconocimiento de la unidad y la diversidad del ser humano, al potenciar las capacidades y los recursos de cada persona, respetando sus ritmos, necesidades, intereses y potencialidades, así como de su relación con el entorno natural, social y cultural.

1.2.3. La educación somática como alternativa para la pedagogía de la danza

La educación somática funge como un campo que engloba varias técnicas, métodos y prácticas, de las cuales se conoce que al menos 19 de los más de 36 sistemas somáticos, han sido creados por bailarines (Olarde, 2007), por lo que estos sistemas están estrechamente relacionados con experiencias de movimiento enfocadas en la danza. Algunas de estas disciplinas son Alexander, *Body–Mind Centering*, Feldenkrais, Análisis de Movimiento Laban, Movimiento Auténtico, entre otras; todas estas técnicas nutren la práctica del movimiento aportando conocimiento técnico, fortaleciendo el entendimiento del cuerpo y las formas de compartir esta información con otras personas.

No obstante, hoy en día, la educación somática ha experimentado una bifurcación en su ejecución ya que, como menciona Dragon (2015), cuando un docente emplea el término de

principios somáticos, se suele impulsar la creatividad y experimentación de los estudiantes para que así expresen sus formas únicas de percibir el universo a través del movimiento. Por otro lado, quienes emplean el término de técnicas somáticas, suelen recurrir a la imitación, repetición y obediencia del estudiante, recayendo nuevamente en el autoritarismo de la pedagogía tradicional.

En vista de que la propuesta actual pretende alejarse del modelo pedagógico tradicional, esta pesquisa propone emplear la educación somática con base en sus principios. Para conseguir esto es imprescindible remontarse a las seis funciones somáticas que, de manera equitativa y simultánea, constituyen al soma como una entidad funcional-estructural; 4 funciones somáticas primordiales que establecen la identidad y capacidades integrales del soma, además de su existencia en este universo en relación con las tres dimensiones del espacio y el tiempo; conjuntamente con 2 funciones ecológicas que permiten la relación activa del soma con el entorno circundante (Hanna, 1976), como se presenta en la tabla 3.

Tabla 3

Funciones del soma

Funciones somáticas		Descripción
Primordiales	Sincronizar	Es la forma activa en que el soma coordina su proceso a través del tiempo.
	Sostener	Es la forma activa en que el soma se individualiza frente al campo de gravitación universal.
	Encarar	Es la forma activa en que el soma se mueve a través del campo de gravitación universal hacia su intención.
	Maniobrar	Es la forma activa en que el soma maneja lo que su deseo pretende.
Ecológicas	Deseo	Es el apetito por algo en el mundo que establece un compromiso que despierta todo el soma y lo mueve para conseguirlo.
	Intención	Es la forma particular de acción que moviliza funcionalmente al soma para satisfacer su apetito de una parte seleccionada del mundo.

Nota. Creado a partir de "The Field Of Somatics" en Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences, 1 (1), por Hanna, T. 1976.

Cuando estas seis funciones son empleadas y dirigidas de manera correcta es posible lograr resultados favorables como el desarrollo de la cinestesia, también conocida como sensación o percepción del movimiento. Esta es definida como el sexto sentido perceptivo y es un elemento fundamental al momento de ejecutar prácticas somáticas (Olarte, 2007). Desarrollar la cinestesia es importante tanto para el docente como para el estudiante ya que cada vez que un docente dirige la clase, lo hace revisando en su propio cuerpo durante la ejecución de movimiento y a partir de ahí puede transmitírselo al estudiante.

Por otra parte, el estudiante que desarrolla su sentido de la cinestesia va a ser consciente de su cuerpo y de esta forma puede comprender de forma más exacta la sugerencia de movimiento del docente para ejecutarla de manera alineada, coordinada, sana, atenta, fluida, equilibrada y coherente con las estructuras anatómicas propias de su cuerpo y sus capacidades. De esta manera se puede lograr una mejora en las técnicas de danza mientras se previene lesiones.

De igual importancia, el desarrollo cinestésico ayuda a que el docente pueda identificar dificultades en la ejecución de ordenes de movimiento de sus estudiantes, acompañando su proceso de una forma responsable. Además, es a través de la propiocepción que se puede percibir las experiencias de otro cuerpo, construyéndose un lenguaje a través del movimiento que permite empatizar y convivir con los otros cuerpos que se comparte el espacio. logra una mejora en el ambiente del aula, el trabajo en equipo y el autocuidado.

Asimismo, al centrarse en la experiencia individual del estudiante, la educación somática permite un enfoque personalizado que respeta las diferencias individuales y fomenta el desarrollo personal. De este modo se generan ambientes que promueven un enfoque libre de juicios hacia el cuerpo y el movimiento, tanto propio como ajeno. Por lo tanto, el movimiento somático alienta a las personas a explorar y experimentar sin juzgar o criticar sus acciones o capacidades físicas, lo que promueve la inclusividad y genera un sinnúmero de posibilidades creativas.

Finalmente, la educación somática promueve la autodirección y la responsabilidad personal en el proceso de aprendizaje, alentado a las personas a ser activas en su propia exploración y descubrimiento, en lugar de depender completamente de la guía externa. Esta acción puede llevar a una expresión artística más rica y auténtica además de ayudar a los estudiantes a desarrollar la autorregulación y la autonomía en su aprendizaje, lo que es esencial para el desarrollo integral.

En conclusión, la educación somática es un enfoque holístico que integra mente, cuerpo y emociones a través del movimiento consciente y la autoobservación para mejorar la salud física y mental, así como la creatividad. Además, esta práctica valora la diversidad de experiencias y fomenta una comunidad de aprendizaje donde cada individuo encuentra su propio camino hacia el bienestar. Es por esto que la educación somática resulta ser una alternativa viable y precisa para la pedagogía de la danza, y al implementarla por medio del modelo pedagógico EDI es posible enmarcarse dentro del modelo educativo que propone el gobierno ecuatoriano y además implementar modelos didácticos que propicien mejores experiencias de enseñanza aprendizaje.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

2.1. Tipo de investigación

Esta investigación de tipo descriptivo se efectuó empleando un paradigma mixto, que de acuerdo con Sampieri (2014) consiste en la utilización estratégica de elementos cualitativos y cuantitativos. En este sentido, el autor enfatiza que “la triangulación, la expansión o ampliación, la profundización y el incremento de evidencia mediante la utilización de diferentes enfoques metodológicos nos proporcionan mayor seguridad y certeza sobre las conclusiones científicas” (p. 537). Esta decisión metodológica radica en la afirmación de Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres (2018) respecto a que este tipo de abordaje facilita una mayor comprensión del fenómeno estudiado.

En este sentido, desde el enfoque cualitativo, se exploraron las experiencias y percepciones de docentes de danza que emplean la educación somática como alternativa para la pedagogía de la danza. Para este propósito, se empleó el método de la entrevista semiestructurada, de esta manera se podrá comprender desde la trayectoria profesional, las implicaciones de este modelo pedagógico y sus resultados.

Por otra parte, el abordaje cuantitativo se utilizó para la triangulación de la información, para lo cual se aplicó una encuesta estructurada bajo una escala Likert. Así, se obtuvieron datos numérico-estadísticos que definan el modelo pedagógico que emplean los docentes de ECA de las Unidades Educativas Fiscales de la parroquia urbana “San Francisco” del cantón Ibarra.

En función del flujo de la investigación, está se define como una secuencia exploratoria CUALI-cuantitativa, que de acuerdo con García-Ruiz y Lena-Acebo (2019) es un estudio en el que se parte de los datos cualitativos para la profundización del fenómeno de estudio, aunado a esto la triangulación con datos cuantitativos brindará mayor validez y la confiabilidad a la investigación.

Por lo tanto, este proyecto posee un alcance descriptivo analítico dado que se indaga el contexto en el que se enseña la danza en las Unidades Educativas Fiscales de la parroquia urbana “San Francisco” del cantón Ibarra; es además exploratoria porque se buscó información dentro de los escenarios en los que suscita el fenómeno estudiado; Asimismo, es de carácter no experimental debido a que las variables no fueron manipuladas. Finalmente, considerando que la investigación se realizó en un periodo de tiempo determinado, esta investigación según Sampieri y Mendoza (2018) es de tipo transversal.

2.2. Métodos

Con el objetivo de proporcionar a la investigación el rigor científico necesario, se implementaron los siguientes métodos:

2.2.1. Método inductivo

Según Abreu (2014) el método inductivo “plantea un razonamiento ascendente que fluye de lo particular o individual hasta lo general” (p.200). Por lo tanto, se empleó durante la triangulación de los datos recabados mediante los instrumentos de levantamiento de información. Los cuales se sistematizaron para aproximarse al objeto de estudio desde las generalidades hacia las particularidades.

2.2.2. Método deductivo

Empleando el método deductivo se analizó la manera en que incide la educación somática como parte del modelo pedagógico del desarrollo integral para la enseñanza de la danza. Al respecto, Prieto Castellanos (2018) afirma que el enfoque deductivo permite verificar los efectos de acciones específicas enmarcadas en un objeto de estudio. Por lo tanto, este método es imprescindible para la comprensión del fenómeno desde el levantamiento de información y la teorización de este, por lo que es además de gran importancia contar con un bagaje teórico.

2.2.3. Método analítico

Para comprender los datos recabados, tanto cuantitativos como cualitativos, la aplicación del método analítico permitió “establecer las principales relaciones de causalidad que existen entre las variables o factores de la realidad estudiada” (Abreu, 2015, p. 209). Es decir, que este método se implementó en el proceso de correlación de datos provenientes del levantamiento de información para así poder justificar de manera coherente las hipótesis planteadas.

2.3. Técnicas e instrumentos de investigación

En este estudio se implementó una adaptación del instrumento para identificar modelos pedagógicos de Nieto (2007). Esta ficha consta de 30 ítems que se valoran en una escala Likert. El diseño operacional contiene dos factores, que corresponden a los modelos pedagógicos: tradicional y del desarrollo de la escuela integral, de modo que la aplicación de este instrumento permitirá determinar el modelo pedagógico empleado por los docentes de ECA que enseñan danza en las Unidades Educativas Fiscales de la parroquia urbana “San Francisco” del cantón Ibarra.

Por otra parte, con la finalidad de triangular la información, también se aplicó la técnica de la entrevista semiestructurada, la misma que fue aplicada a profesionales de la danza que han empleado la educación somática como modelo pedagógico para la enseñanza de la danza. De esta forma, se busca comprender desde las diversas formas de enseñanza, tanto sus pros como contras y así desde una postura crítica establecer las conclusiones de la investigación. Tanto en el caso del test como el de la entrevista semiestructurada el instrumento que captará la información empírica será el cuestionario.

2.4. Preguntas de investigación e hipótesis

Como cursores investigativos en este proyecto se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué beneficios ofrece la Educación Somática en el contexto de la pedagogía de la danza?
- ¿Cómo se puede integrar la Educación Somática en la enseñanza de la danza para mejorar la experiencia del estudiante?
- ¿Qué desafíos podrían surgir al implementar la Educación Somática como modelo pedagógico para la enseñanza de la danza?

La hipótesis del investigador y nula con las que se trabajarán son:

H1: La educación somática aplicada a la pedagogía de la danza ofrezca beneficios significativos en términos de conciencia corporal y del movimiento, lo que a su vez podría traducirse en una mejora de la biomecánica del movimiento, la expresión artística y el bienestar integral de los estudiantes.

H0: La educación somática aplicada a la pedagogía de la danza no ofrece beneficios significativos en términos de conciencia corporal y del movimiento, lo que a su vez podría traducirse en una mejora de la biomecánica del movimiento, la expresión artística y el bienestar integral de los estudiantes.

2.5. Participantes

La población o universo motivo de la presente investigación está compuesta por todos los docentes del área de ECA de 5 de las 6 Unidades Educativas Fiscales de la parroquia urbana “San Francisco” del cantón Ibarra. Esta población, que comprende 22 docentes, fue seleccionada debido a que en la parroquia urbana San Francisco es donde se ubican algunas de las unidades educativas más antiguas, grandes y emblemáticas del cantón Ibarra, además de ser las que tienen un mayor número de estudiantes y, por ende, también docentes. A estos docentes se les evaluará mediante la encuesta mientras que dos docentes de danza ecuatorianos involucrados en el movimiento consciente a partir de prácticas fueron quienes dieron respuesta a las preguntas establecidas en la entrevista.

2.6. Procedimiento y plan de análisis de datos

En primer lugar, se definió con base en el tema de investigación la importancia de evaluar el campo educativo, el cumplimiento de clases de danza y la recurrencia con que estas se imparten además de la metodología de los docentes en las instituciones educativas de la parroquia urbana “San Francisco” de Ibarra. Para lograrlo, se buscó una metodología para definir el modelo pedagógico de los docentes teniendo en cuenta que esta fuera congruente

con los modelos pedagógicos utilizados además de que se haya utilizado en un contexto similar al de Ecuador. Tras encontrar el método se procedió a adaptarlo.

La coordinación con las instituciones educativas fue crucial. Se solicitó permiso a los rectores de cada institución para aplicar la encuesta a sus docentes. En colaboración con los coordinadores del área de ECA, se estableció un plan para administrar la encuesta de manera eficiente. Una vez obtenidas las respuestas de los docentes, se procedió a recopilar y sistematizar los datos en hojas de cálculo de Excel. Posteriormente se crearon gráficos y tablas para visualizar los resultados y se contrastaron con información bibliográfica relevante.

La sistematización, procesamiento y análisis de datos es una etapa crucial en el desarrollo de esta investigación. En el caso de los datos cualitativos, se codificaron las entrevistas para, categorizar y explorar las relaciones y patrones emergentes de la información recopilada. De esta manera, este proyecto de tesis combinó la adaptación de una encuesta, la colaboración con las instituciones educativas y el análisis riguroso de datos para obtener una comprensión más profunda de la realidad docente en la región.

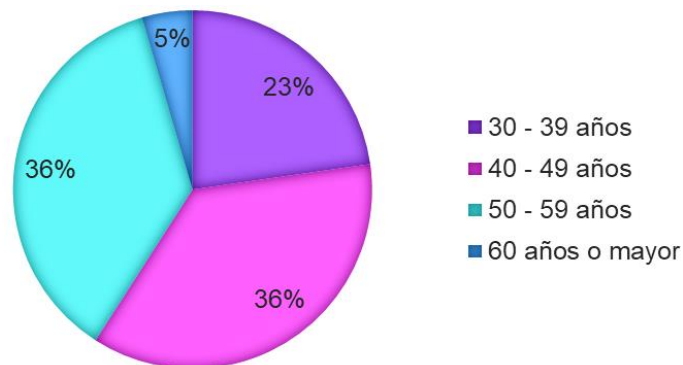
CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Encuestas

A continuación, se presentan, los aspectos generales de la encuesta aplicada a las y los 22 docentes de 5 de las 6 Unidades Educativas Fiscales de la parroquia urbana “San Francisco” del cantón Ibarra. Misma que tiene el objetivo de identificar las tendencias pedagógicas hacia el modelo tradicional o el modelo EDI. Previamente a la resolución del cuestionario, se realizaron preguntas para obtener datos útiles que puedan ser correlacionados y de esa forma obtener información valiosa para la investigación. A continuación, se presentan las gráficas con los resultados de dichas preguntas informativas.

Figura 3

Rango etario de docentes de ECA



En primera instancia se preguntó sobre el rango etario de cada docente de ECA ya que este dato incide en la tendencia pedagógica docente. Como afirma Gill Langarica et al. (2022) “una gran mayoría de los docentes son de edad avanzada y [...] son quienes general-mente ejercen una práctica pedagógica tradicional” (p.11). Es así como se puede observar en la figura 3 que casi la mitad (41%) de docentes es mayor a 50 años y por ende es muy probable la presencia de una tendencia pedagógica tradicional.

Por otra parte, no existen docentes de ECA menores a 30 años, lo que está directamente relacionado con la nula existencia de docentes con especialización en ECA, que se verá a continuación en la figura 4; es decir, docentes que hayan estudiado pedagogía de las Artes y las Humanidades. Esto se debe a que, esta es una carrera relativamente nueva, cuya primera promoción a nivel nacional egresó en el 2021. Además, según el MINEDUC (2024), en las instituciones educativas fiscales de la parroquia urbana “San Francisco” de Ibarra, la totalidad de docentes poseen nombramiento, lo que les asegura su estabilidad laboral y por ende tienen permanencia hasta su jubilación, debido a esto difícilmente se habilitan plazas de trabajo para nuevos docentes de ECA.

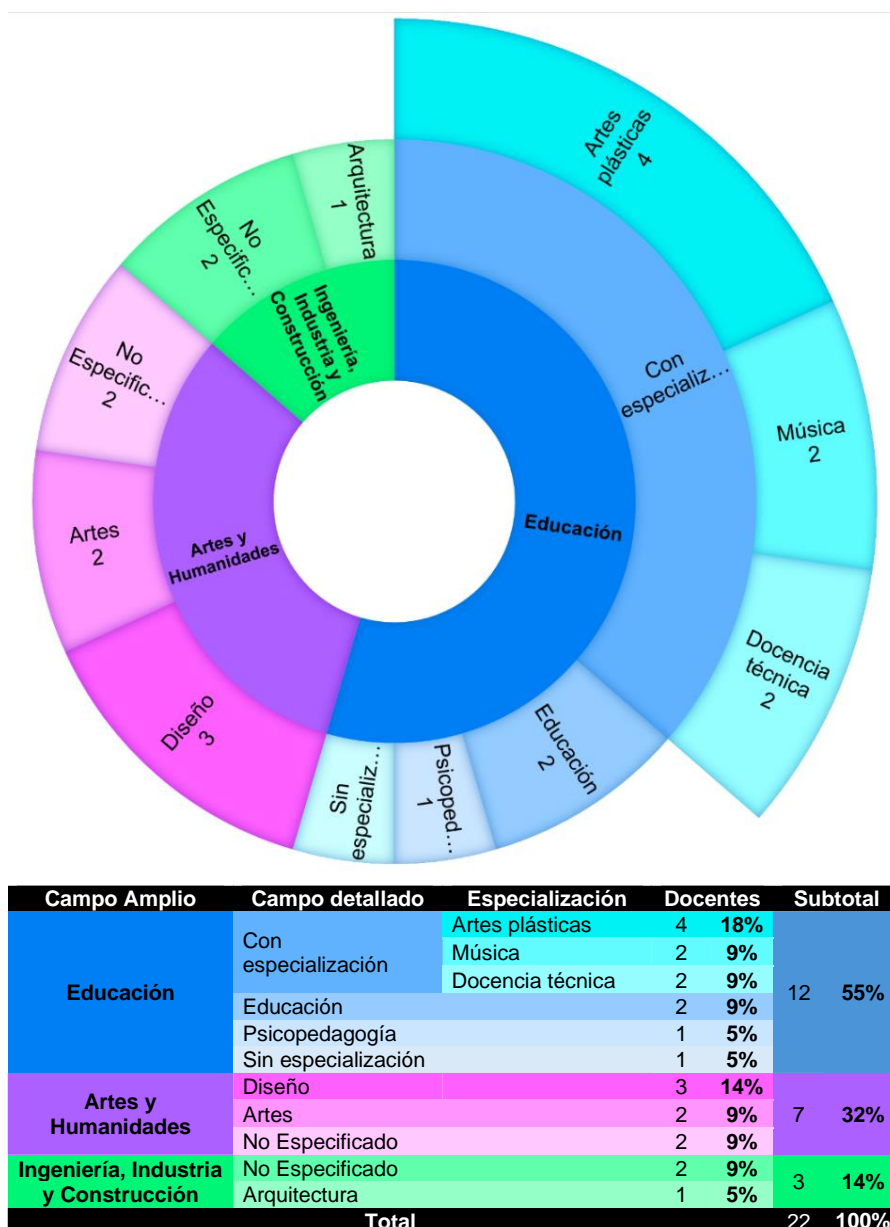
Si a esto se le adhiere que, debido a la baja carga horaria de ECA, el requerimiento de docentes de esta asignatura es muy bajo también. Ergo, según el MINEDUC (2024), en la

parroquia urbana “San Francisco” de Ibarra, existen aproximadamente 15.000 estudiantes estudiando en las 6 Unidades Educativas Fiscales y para este número de estudiantes tan solo existe un estimado de 22 docentes de ECA, lo que da un promedio de 1 docente por cada 681 estudiantes.

Adicionalmente, la mayor parte de estudiantes de la carrera de pedagogía de las Artes y Humanidades de la UTN, que es la universidad pública que oferta esta carrera dentro de la provincia de Imbabura y por ende se encuentra cercana a la zona de investigación; según las estadísticas de la UTN (2024) en el último periodo académico, marzo-agosto del 2024, 80% de los estudiantes son jóvenes entre los 16 y 27 años, lo que indica que quienes se gradúen con especialidad para impartir ECA serán en su mayoría personas menores a 30 años.

Figura 4

Título de tercer nivel de los docentes de ECA

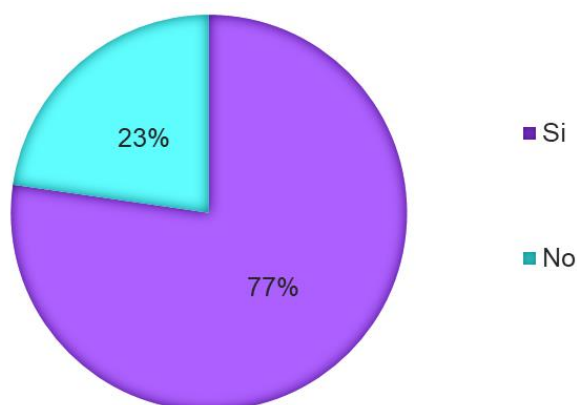


Posteriormente se dio paso a cuestionar sobre el título de tercer nivel de cada docente y para una mejor distribución y tabulación de estas respuestas, estos datos fueron categorizados de acuerdo con la normativa del CES (2018), que utiliza como referente la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). Las respuestas completas pueden ser vistas en Anexos mientras que en la figura 4 se presenta la tabulación final.

Satisfactoriamente, más de la mitad de docentes (55%) poseen un título de tercer nivel en educación y la mitad de ellos con alguna especialización en destrezas artísticas. Adicionalmente, un 32% de docentes, si bien no tienen un título perteneciente al campo de la educación, poseen conocimiento en artes plásticas o diseño y debido a los requerimientos del MINEDUC, debieron obtener un título de cuarto nivel dentro del campo amplio de la educación para así poder seguir ejerciendo su cargo. Finalmente, hay un 14% de docentes que tienen perfiles alejados de lo esperado para impartir clases de artes, pero debido a su nombramiento seguro seguirán ejerciendo hasta su jubilación.

Figura 5

¿Usted imparte el componente danza como parte de las clases de ECA?



Esta instancia fue determinante para la investigación debido a que casi un cuarto de las personas encuestadas, el 23% de la muestra, afirmó no impartir la destreza de danza durante las clases de ECA. Entre los justificativos para esto se encuentra “En este año estuve ayudando en otra área” lo cual indica profunda desatención en el área de ECA por parte de la institución e inclusive desde los lineamientos y normativas del MINEDUC, donde se establece que esta asignatura solo se imparte durante 2 horas pedagógicas a la semana, y puede ser no considerada como parte del promedio general, además de que su reprobación no implica la pérdida de año (Illescas, 2024).

Estas acciones le merman importancia a la asignatura y dan paso a que no sea tomada en serio por quienes integran el sistema educativo, algo que corrobora Aróstegui (2016) al aseverar que algunos sectores de la administración educativa cuestionan la relevancia de la educación artística y musical como parte de la enseñanza obligatoria, argumentando que estas materias no contribuyen directamente a la adquisición de las competencias necesarias para destacar en los rankings internacionales.

Otra de las respuestas indica una “Falta de recursos”, lo cual se refleja principal y recurrentemente en la falta de espacios adecuados para prácticas de movimiento, ante esto Junqueira et al. (2020) afirman que “A la hora de enseñar danza en espacios no formales o en escuelas de Educación Básica, los académicos señalan algunos dilemas, como la falta de espacios adecuados [...]” (p.20).

Además, esto también puede referirse en la falta de recursos como el conocimiento, ya que “Los conocimientos suelen ser recursos estratégicos en la medida que son difíciles de imitar, por lo específicos y complejos que son, y por el grado de componente tácito que puedan tener” (Benavides Espinosa & Adame Sánchez, 2009, p.1) y en vista de que esta respuesta fue proporcionada por una persona que tiene un título pertinente a la educación, pero sin una especialización en artes, es una asociación congruente.

Otras respuestas relacionadas con el anterior punto son las siguientes: “Utilizo otras destrezas”, “Mi formación profesional en música” y “No dominó esa actividad artística y no está como destreza esencial en los cursos a mi cargo 2do bachillerato”. Todas las anteriores respuestas son una reafirmación de la falta de preparación docente en la destreza de danza e incluso del desconocimiento sobre el propio currículo de la materia.

Haciendo hincapié en la última respuesta; dentro del diseño curricular para bachillerato se encuentra la destreza ECA.5.2.1., que indica “Seleccionar, ensayar e interpretar obras musicales y escénicas (teatro, musicales, títeres, danza, ópera, etc.) asumiendo distintos roles (actor, director, escenógrafo, etc.) y contribuyendo a la consecución del resultado esperado” (MINEDUC, 2016a, p.149). Además, para bachillerato se especifica también la destreza esencial ECA.5.3.9., que contempla las disciplinas del *happening* y *performance*, que están relacionadas con el uso del cuerpo y movimiento.

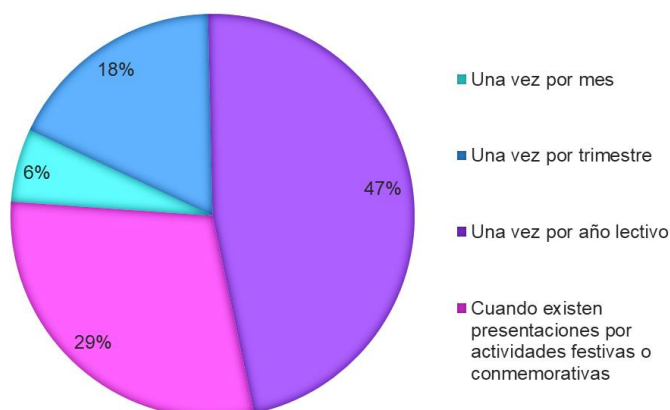
Finalmente, al correlacionar los datos de los docentes que no imparten danza y sus títulos de tercer nivel, la encuesta demostró que tres de las cinco personas que no imparten danza como componentes de sus clases tienen títulos de tercer nivel en el campo de la educación, pero sin especialización en artes. Por otro lado, las otras dos personas que respondieron de manera negativa tienen títulos relacionados con las artes, pero no con la docencia.

Para Molerio & Vázquez (2022), un docente de ECA debe ser capaz de “emplear el arte como método de enseñanza-aprendizaje e incluir rasgos de todas las manifestaciones en la formación docente y en los diferentes currículos” (p.8). Esto indica la importancia de la carrera de pedagogía de las Artes y las Humanidades, pues esta prepara a sus estudiantes tanto en el área pedagógica como en las diversas áreas artística para así ofertar docentes de ECA plenamente capacitados.

A partir de esta instancia, el número de encuestados descendió de 22 a 17 debido a que 5 educadores no imparten el componente de danza como parte de sus clases de ECA y por lo tanto no es posible que emitan un criterio verídico sobre la metodología de la danza que aplican en sus clases.

Figura 6

¿Con que frecuencia imparte las clases de danza?



En la figura 6 se puede observar la recurrencia con que se imparten la danza como parte de las clases de ECA. En primera instancia, se encuentra que un 6% en la estadística, lo que equivale a solo 1 docente, imparte clases de danza 1 vez por mes. También, 18% de los docentes cumplen con lo que establece el MINEDUC (2016a) en el Macro currículo de ECA al proponer como mínimo una destreza básica imprescindible relacionada con la danza en cada uno de los 3 bloques, lo que significa que se deberían ver por lo menos tres clases de danza por año lectivo, una cada trimestre como mínimo.

Por otra parte, casi la mitad de la muestra (47%) indica impartir danza solo una vez por año lectivo y otro 29% de docentes solo dan clases de danza cuando existen presentaciones debido a alguna actividad festiva o conmemorativa. Esto indica un enfoque que apunta hacia el modelo pedagógico tradicional, ya que se está concibiendo a la danza solamente como un medio para obtener un producto. Esto lo exponen Junqueira et al. (2020) al afirmar que “Otra forma que lleva al uso de la pedagogía tradicional es cuando el espacio que se ofrece a la clase está fuertemente enfocado a presentaciones, haciendo que las clases se conviertan en ensayos” (p.20).

En general, la figura 6 demuestra el incumplimiento por parte de la mayoría de docentes (76%) al momento de impartir el componente de danza, lo cual en suma a los docentes que no imparten danza en ninguna circunstancia, alcanzan una alarmante cifra de 81% de incumplimiento del mínimo deseable con respecto a la enseñanza de danza. Esto se explica debido a que, como se muestra en la figura 4, ningún docente ha tenido una preparación en el área de la danza, pero a pesar de eso también se puede observar como un mínimo de docentes buscan las maneras de cumplir con los requerimientos del macro currículo.

A continuación, en la tabla 5, se muestra el procesamiento de datos mediante la técnica conocida como análisis de factores. Ésta, permite resumir las convergencias de las respuestas, con base en la tabulación de las respectivas relaciones entre los ítems (Nieto, 2007). En ese sentido, la dimensionalidad encontrada, permite analizar las tendencias pedagógicas de los docentes de ECA con base en las implicaciones de su labor docente.

Cabe recalcar que, a pesar de que en la tabla a continuación se muestran las preguntas de manera ordenada, estas se distribuían de manera aleatoria durante cada aplicación para no predisponer hacia una tendencia específica y así obtener resultados más significativos.

Tabla 4

Análisis de factores de encuesta de aplicada a docentes de ECA

Nº	Tendencia pedagógica	TD	D	A	TA	Nº	Tendencia pedagógica	TD	D	A	TA
1	Tradicional	7	4	4	2	16	EDI	1	4	8	4
2	Tradicional	6	5	5	1	17	EDI	5	9	1	2
3	Tradicional	12	4	1	0	18	EDI	0	5	3	9
4	Tradicional	1	3	8	5	19	EDI	0	2	3	12
5	Tradicional	0	2	7	8	20	EDI	0	0	6	11
6	Tradicional	3	7	6	1	21	EDI	0	1	6	10
7	Tradicional	9	5	2	1	22	EDI	0	0	5	12
8	Tradicional	13	3	0	1	23	EDI	2	9	4	2
9	Tradicional	5	7	4	1	24	EDI	0	1	8	8
10	Tradicional	2	2	9	4	25	EDI	1	5	7	4
11	Tradicional	6	6	4	1	26	EDI	0	7	8	2
12	Tradicional	10	6	0	1	27	EDI	0	9	5	3
13	Tradicional	1	3	7	6	28	EDI	4	9	3	1
14	Tradicional	0	0	8	9	29	EDI	2	3	6	6
15	Tradicional	7	7	2	1	30	EDI	0	0	9	8
Subtotal		82	64	67	42	Subtotal		15	64	82	94
Total		255				Total		255			

Nota. Elaboración propia. Fuente: encuesta Modelos pedagógicos de docentes de ECA

TD: Totalmente en desacuerdo

A: De acuerdo

D: En desacuerdo

TA: Totalmente de acuerdo

El análisis del instrumento implicó una revisión detallada sobre cada uno de los 30 factores que intervienen en el proceso para así obtener resultados seguros y confiables. A partir de este análisis se obtuvieron un total de 255 respuestas que representan el 100%, es decir, el total de los ítems por factor y a partir de ello se pudo encontrar el porcentaje de respuestas en cada uno de ellos, como puede ser visto en la tabla 6.

Tabla 5

Análisis porcentual de factores

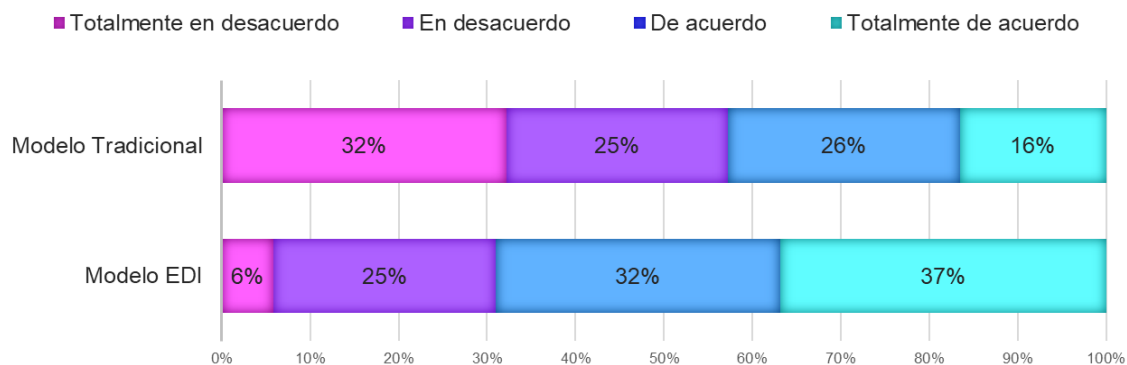
Parámetros	Pedagogía tradicional		Pedagogía EDI	
	Respuestas	Porcentaje	Respuestas	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	42	16%	94	37%
De acuerdo	67	26%	82	32%
En desacuerdo	64	25%	64	25%
Totalmente en desacuerdo	82	32%	15	6%
Total	255	100%	255	100%

Nota. Elaboración propia. Fuente: encuesta Modelos pedagógicos de docentes de ECA

Por lo tanto, las interpretaciones están planteadas en una operación matemática para luego ser sometidas a un análisis general de las tendencias entre el modelo pedagógico tradicional y el modelo pedagógico EDI, observable en la tabla 6. Además, estos índices numéricos ayudaron a la realización de las figuras 7 y 8 que permite un mejor entendimiento de los resultados debido a su carácter visual.

Figura 7

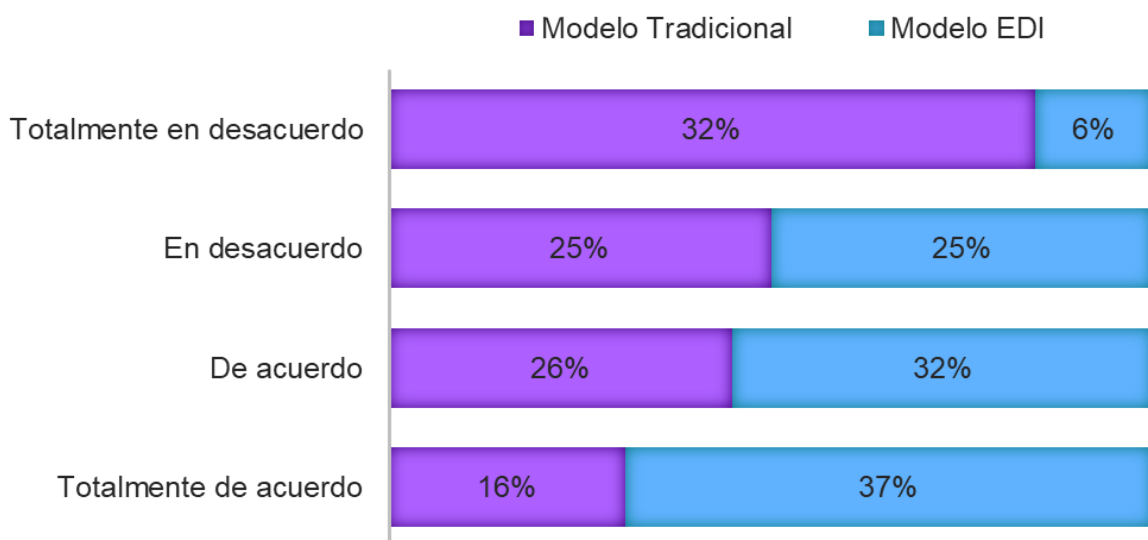
Total porcentual del análisis de factores



En la figura 7 se pueden observar que el modelo pedagógico tradicional es quien tiene un índice mayor de respuestas Totalmente en desacuerdo con 32%, mismo que va disminuyendo hasta alcanzar un 16% de Totalmente de acuerdo. Este comportamiento es inversamente proporcional al modelo EDI, el cual posee un 6% de Totalmente en desacuerdo para ir aumentando sus valores hasta obtener un 37% de Totalmente de acuerdo. Esto representa una tendencia hacia el uso de pedagogía EDI y rechazo ante el modelo pedagógico tradicional con respecto a la pedagogía de la danza como se puede ver en la figura 8.

Figura 8

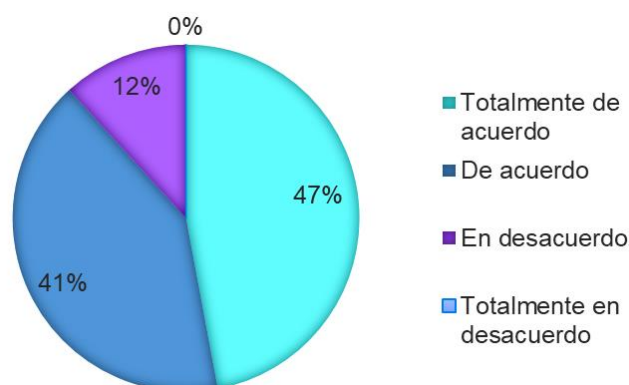
Tendencia pedagógica de docentes de ECA



A pesar de que ya se demostró una tendencia general con respecto al modelo pedagógico, al realizar un análisis pregunta a pregunta se encontraron 4 ítems que no siguen la tendencia general. Los dos primeros corresponden con el modelo pedagógico tradicional y destacan por tener una tendencia totalmente opuesta a la general, ya que ninguna posee respuestas de Totalmente en desacuerdo y más bien los docentes se encuentran Totalmente de acuerdo con respecto a los criterios, como se puede ver en las figuras 9 y 10.

Figura 9

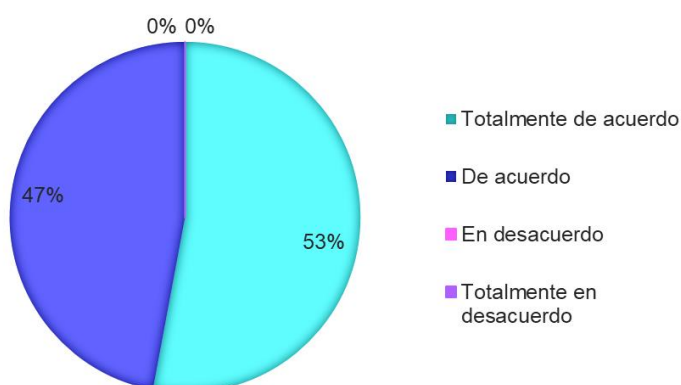
El orden y la disciplina en clase son los factores esenciales en el proceso de enseñanza



Tanto en la figura 9 como en la 10 se puede ver cómo siguen aún muy marcados los usos de la disciplina y los resultados observables como parte de la práctica docente, esto a pesar de que ambas formas se alinean a la pedagogía tradicional. Al analizar la figura nueve es posible ver la importancia que se le da a la disciplina como parte del modelo pedagógico. Ante esto, es pertinente retomar la concepción de Peña (2022) sobre la disciplina, termino desarrollado por Foucault, que es utilizada como un instrumento de poder que “[...]busca la sumisión y docilidad de los cuerpos, la uniformidad en las maneras de ser y hacer de los sujetos, que instaura parámetros estrictos sin apertura al diálogo y que prioriza la repetición automatizada y la producción [...]” (p.48).

Figura 10

El cumplimiento de los objetivos se comprueba mediante resultados observables en los estudiantes



Como se ve en la figura 10, con respecto a la búsqueda de cumplimiento de objetivos docentes, característica correspondiente con la pedagogía tradicional de la danza, Dragon (2015) nos plantea que “El éxito del estudiante se basa totalmente en el logro de los objetivos del docente a través de las respuestas especificadas por el docente. El conductismo se centra en los resultados o productos externos” (p.28).

De esta manera, nuevamente se reafirma que la danza está siendo vista como un producto a ser exhibido y de esta forma se le resta importancia al proceso de aprendizaje. Esto fue comprobado anteriormente en la figura 6 donde se expuso que una mayoría de docentes solo imparte clases de danza cuando se les exige un producto a ser presentado por algún evento festivo o conmemorativo.

A continuación, se muestran figuras realizadas a partir de 2 criterios que llamaron la atención debido a su tendencia hacia el desacuerdo por parte de los encuestados, denotando relación con la pedagogía tradicional a pesar de ser construidas en base a criterios de la pedagogía EDI. Consecuentemente, estas respuestas fueron totalmente opuestas a la tendencia general del análisis de factores que también apunta hacia el modelo pedagógico EDI.

Figura 11

Lo único que se debe evaluar es la transformación aptitudinal

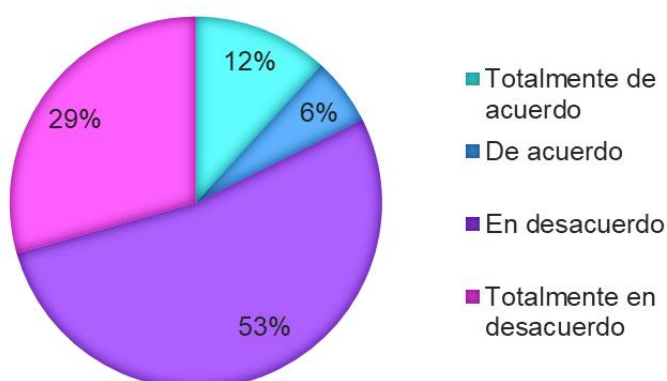
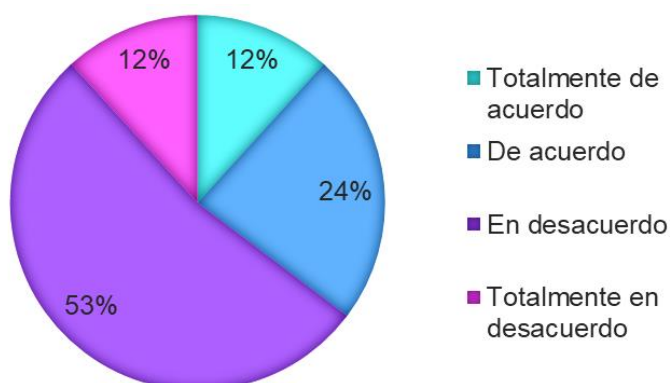


Figura 12

Toda evaluación es subjetiva



Ahora refiriéndonos a las figuras 11 y 12, es notable que la mayor parte de docentes están en desacuerdo o total desacuerdo, alcanzando las cifras de 82% y 35% con respecto a la evaluación del proceso de desarrollo aptitudinal y la evaluación subjetiva respectivamente. Esto apunta nuevamente a que se le da importancia solo al resultado, como ya se vio previamente en las figuras 10 y 6, lo que demuestra una relación directa con la pedagogía tradicional de la danza.

Este indicador se presenta a pesar de que evaluar la danza a partir de su proceso y no de su resultado es contradictorio con los objetivos que plantea el currículo, ya que la última reforma educativa realizada por el MINEDUC (2023b) establece que para la asignatura de ECA los criterios de evaluación deben tener una fundamentación cualitativa, lo que implica una evaluación subjetiva enfocada en el proceso. Adicionalmente, con respecto a la evaluación subjetiva y del proceso aplicada a la educación artística y específicamente a la danza, Urzúa (2009) concluye que:

La evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos en Educación artística, debe ser una actividad sistemática que debe considerar siempre las diferencias individuales de los alumnos, las posibilidades de éstos y sus ritmos de aprendizaje, por lo tanto, se debe utilizar variados modos de evaluación y estrategias que tengan relación con las experiencias de aprendizaje vividas por los estudiantes. (p.16)

En general, al analizar las entrevistas mediante el análisis de factores se encontró que existe una tendencia hacia el modelo pedagógico EDI aplicado a la danza, pero al poner atención a ciertas preguntas, su relación con otras respuestas y material bibliográfico se concluye que aún existen rezagos de las prácticas pedagógicas tradicionales de la danza. Principalmente, esto sucede con respecto a la concepción de la danza como un producto y no un proceso de enseñanza-aprendizaje, idea que si no es corregida permea en toda la estructura pedagógica y termina por inducir prácticas pedagógicas tradicionalistas.

3.2. Entrevistas

Como preámbulo, es imprescindible tener en cuenta que la educación somática abarca un conjunto de técnicas, métodos y prácticas, muchos de los cuales ofrecen certificaciones específicas que avalan el proceso de experimentación y por ende también la capacidad de impartir dicha metodología a otras personas. Desafortunadamente, esas certificaciones solo se pueden obtener en el extranjero e implican inversiones económicas muy elevadas que impiden un acceso democrático a este conocimiento y lo mantienen como un privilegio, razón por la cual en Ecuador existen muy pocas personas certificadas.

Si bien, las personas entrevistadas no tienen certificaciones en prácticas somáticas esto no les ha impedido poder aprehender, reaprender, descubrir y emplear sus fundamentos y principios para aplicarlo al autocuidado, autoconocimiento, aprendizaje y enseñanza del movimiento y la creación en danza. Ante esto, Johnson (1986), educador y teórico somático, aseveraba que “Un énfasis en la técnica crea una sociedad de discípulos y maestros; Los

principios generan comunidades de exploradores” (p.7–8). En otras palabras, Johnson habla de cómo enfatizar en la técnica recurre al modelo pedagógico tradicional al contrario de si esto se hace desde sus principios, De igual forma, esta idea la reafirma Dragon (2015) al mencionar que:

Sin embargo, la aplicación de técnicas somáticas como los fundamentos de Bartenieff o *body-mind centering*, donde el profesor experto se centra en realizar una serie de pasos o ejercicios y se espera que los estudiantes repliquen el movimiento ideal con precisión, es un enfoque más centrado en el docente, muy parecido a los paradigmas actuales de danza tradicional que se centran en las técnicas de danza. (p.30)

Ya que la presente investigación busca un enfoque pedagógico alejado del modelo tradicional y además situarlo en el contexto de la educación pública ecuatoriana. Es pertinente que no exista un enfoque en las técnicas y métodos, y que más bien se redirija la mirada hacia los principios y fundamentos. Teniendo en cuenta esto, es que fueron elegidas las personas para la aplicación de la entrevista semiestructurada, mismas personas que se presentan a continuación.

Ernesto Ortiz, coreógrafo, bailarín, investigador y docente ecuatoriano, que desarrolló su carrera en las artes escénicas principalmente en el Frente de Danza Independiente y actualmente, comparte su conocimiento como profesor en la Universidad de Cuenca. Ernesto fue elegido para la entrevista debido a que sus creaciones escénicas y su enfoque docente emplean procesos contrarios a la pedagogía tradicional de la danza y que más bien se nutren de los fundamentos y principios somáticos, ya que procura desarrollar el movimiento propio y la autoconciencia. Su entrevista completa puede ser vista en el anexo III.

Carly Cortez Terán, es unx artista escénicx que comenzó su proceso al integrarse a la compañía ibarreña Camino Rojo Danza Teatro, donde participó activamente en la interpretación y creación. Posteriormente estudió Artes Escénicas en la Universidad de Cuenca y por medio de sus docentes descubrió el trabajo del movimiento consciente y como aplicarlo al autocuidado y los procesos de la danza, todo esto a través de principios y fundamentos de las somáticas. Su entrevista completa puede ser vista en el anexo IV.

Comenzamos por la primera pregunta que fue: ¿Qué beneficios ofrece la educación somática en el contexto de la pedagogía de la danza? A lo que Ortiz respondió:

Al tener como centro de su estudio y práctica la particularidad anatómica, sensible y experiencial de cada cuerpo, la educación somática se enfoca en la experiencia subjetiva e individual del estudiante. Al hacerlo, su enfoque pedagógico es constructivista, no conductivista y eso hace que la subjetividad de cada educando se potencie en la experiencia sensible para aportar en la creación del conocimiento grupal y/o compartido.

Con estas palabras, Ortiz reafirma en que las practicas somáticas tienen un enfoque pedagógico que no prioriza las conductas sobre las capacidades particulares de los cuerpos y movimientos. Ergo, estas características tienen total relación con el modelo pedagógico EDI ya que este se centra en el estudiante, su aprendizaje y el desarrollo de su personalidad individual, otorgándole el rol protagónico del alumno (Ocaña, 2013).

Además, la educación somática desde sus principios cumple con el objetivo de lograr clases de danza que evalúen la transformación aptitudinal de las y los estudiantes mediante un enfoque subjetivo, puntos que fueron abordados como necesarios a tratar en el anterior apartado de encuestas. Con respecto a esto, el desarrollo de la forma partículas de movimiento y sus beneficios fue uno de los puntos en que coinciden ambas partes entrevistadas. En relación con esto, Cortez Terán expuso que:

La educación a través del movimiento somático primero ayuda a potenciar tu forma de moverte, que es propia, única y diversa de todas las demás; y al poder potenciar tu forma de moverte, al conocer cómo te mueves, de pronto el acercamiento a estas otras técnicas es más amable y no tan violento con tu cuerpo, y no tan frustrante.

Por medio de estas respuestas se recalca la importancia de la diversidad de movimiento que enriquece el proceso creativo y permite explorar posteriormente técnicas específicas de danza, pero ahora con autoconciencia, lo que permite que sea más fácil lograrlo. Esto da paso a la segunda pregunta que fue ¿Qué tipo de prácticas, técnicas o principios consideras primordiales emplear para lograr estos beneficios? A esto, Ortiz se refirió con especial énfasis hacia “la danza posmoderna norteamericana y su enfoque en la particularidad de cada cuerpo, la tarea como camino de creación y el alejamiento del canon estético del ballet clásico”.

Aquí Ortiz habla sobre la tarea como camino de creación y Cortez Terán refiere a este mismo aspecto al decir que es posible la pedagogía de la danza “sin tener el modelo adelante o el espejo para llegar a una forma sino a un fondo, es decir que existe una búsqueda a través de premisas”. Ortiz menciona que para lograr esto “[...]En la danza contemporánea hay varias estrategias que se acercan con este tipo de perspectiva, como por ejemplo el *Axis Syllabus* o el *Assymetrical motion*”

Esta última estrategia en particular es importante ya que utiliza el termino consigna para nombrar a eso que Ortiz llama tarea y Cortez Terán premisa. Ante esto, Condró & Messiez (2015) ponderan sobre “No bailar, sino hacer de la consigna una práctica que deviene una movilidad específica, con consecuencias inesperadas, fuera de lo común” (p.70) y “no hay modo de responder «bien» o «mal» a una consigna de movimiento, porque no hay modelo” (p.64).

Así, a través de consignas de movimiento se logra un proceso de descubrimiento, sin enfocarse en una forma específica o particular de movimiento. Ante lo cual, Cortez Terán menciona que una posibilidad para desempeñar esto es:

Armar grupos en los que se da premisas y entre las mismas personas del grupo van viendo, viéndose y van generando un conocimiento desde su cuerpo y al mismo tiempo que hacen, son vistos y ven, van reaprendiendo las formas de hacer de los compañeros.

Sobre esta práctica del observar, Condró & Messiez (2015) mencionan que:

Vemos el movimiento del/la otro/a desde nuestra experiencia del movimiento. Por eso se hace necesario entrenar la mirada en lo otro, en la diferencia. Y nuevamente, recordar que no es que eso otro sea mejor ni peor. Es distinto, y está ahí. (p.51)

De esta manera, las personas entrevistadas coinciden en que la educación somática produce esa ruptura con las prácticas pedagógicas tradicionales que se enfocan en la repetición y estandarización del movimiento, los cuerpos y el movimiento. Olarte (2007) se refiere a esto de la siguiente manera:

[...] quien indica no señala un movimiento específico, sino que sugiere al otro que explore su cuerpo y su creatividad, que viva un proceso y permita a su cuerpo sumergirse en distintos estados cinestéticos. De esta manera promovemos la educación somática de la danza y nos alejamos del carácter autoritario que ha sido protagonista de la historia de la educación dancística (p.152).

Adicionalmente, Cortez Terán menciona sobre las prácticas de lo somático que:

El contacto con el piso desarrolla una conciencia, o ha desarrollado en mí una conciencia del peso de cada parte de mi cuerpo, a tener una forma distinta de pararme con respecto a la gravedad o cómo camino, o cómo me dirijo hacia un lado, o cómo caigo.

De esta manera se hace referencia a tres de las funciones somáticas, sostener, encarar y maniobrar, mismas que involucran la relación del cuerpo con el espacio y la gravedad, por ende, la relación del cuerpo propio con el piso. De esta manera Cortez Terán denota la importancia de trabajar sobre las funciones somáticas para así poder desarrollar la conciencia corporal y por ende el soma, la propiocepción y nuestra relación con el entorno.

Continuando con las preguntas, la tercera de estas fue ¿Cómo se puede integrar la educación somática en la enseñanza de la danza para mejorar la experiencia del estudiante? Y a esto Ortiz respondió diciendo que:

Entendiendo que las características anatómicas de cada persona son únicas a ella y deben ser respetadas para no agredir la maquinaria corporal, en el intento de copiar un modelo o patrón de movimiento. Esas particularidades anatómicas deben ser

entendidas por el estudiante para potenciarlas y rebasar sus propios límites físicos, emocionales y mentales.

De esa manera, Ortiz menciona de forma implícita a las funciones ecológicas del soma que son el deseo y la intención. Estas funciones tienen la capacidad de activar el soma en función de buscar su propio desarrollo y por lo tanto se presentan como esas capacidades de hacer que alguien quiera y logre sobrepasar sus propios límites para desarrollar sus habilidades. Cortez Terán coincide con esta idea y menciona que es:

[...] importante ir desarrollando esos potenciales de cada cuerpo porque, ya, digamos que yo no puedo topar el piso con mis manos eso me da un cierto rango de movimiento que está bien, pero ¿por qué no seguir probando? y de pronto un día yo llego a topar mis manos al piso y tengo un rango de posibilidades más amplio.

De esta forma, debido a que el soma se compone de cuerpo y mente, el desarrollo de las capacidades físicas también involucra un desarrollo en las capacidades mentales, ya que el rebasar nuestros propios límites termina siendo un estimulante que provoca una reestructuración en el sistema neuromuscular (Olarte, 2007).

Finalmente se cuestionó acerca de ¿Qué desafíos podrían surgir al implementar la Educación Somática como modelo pedagógico para la enseñanza de la danza? Y a esto Ortiz respondió diciendo que:

El más importante es el que cada educador entienda su papel como un guía en la construcción del conocimiento, no como detentor de una verdad absoluta e inamovible. El maestro de sentido y de vida del que habla Le Breton. En la repartición responsable del hecho pedagógico, en el compromiso de parte y parte, en el trabajo activo como único camino posible para la construcción de una experiencia de aprendizaje significativa, por parte del docente y el educando radica el éxito y el reto –al mismo tiempo- de la enseñanza dancística.

Por su parte, Cortez Terán sugiere dos puntos, en el primero expresa que:

La clase de ECA debe traspasar la frontera de la materia hacia toda la vida escolar. Es decir, ¿Por qué no nos damos en el piso a recibir la clase en círculo? ¿Cachas? En círculo, porque desde ahí se va creando nuestra forma de relacionarnos con el profe que sabe y claro, él está de pie al frente y yo estudiante que no sé nada estoy acá.

De estas dos maneras tan diferentes pero similares en esencia, Ortiz y Cortez Terán expresan que el reto más grande de un docente es mantenerse consciente de su rol activo como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, razón por la cual esta pesquisa propone hacerlo desde la pedagogía EDI, ya que aquí, el rol del docente coincide con lo que propone Ortiz al ser el de “Orientación, guía y control del proceso de educación. Diseña acciones de aprendizaje del contenido integrando sus dimensiones instructiva y educativa desde el aula. Dirige el proceso de educación con enfoque sistémico” (Ocaña, 2013, p.90)

Adicionalmente, Cortez Terán hace referencia a dar paso a sistemas pedagógicos mas horizontales, donde cambie la relación dictatorial del docente sobre los estudiantes como lo hace la pedagogía tradicional y además sugiere hacerlo desde la subjetividad del movimiento, esto lo expone de la siguiente manera:

Pero la somática también tiene que ver con eso, que el que está dirigiendo sabe, pero es que yo sé de mi cuerpo, que tú no sabes. Tú sabes lo que sabe tu cuerpo, pero no sabes lo que sabe mi cuerpo. Entonces lo que tú me puedes es guiar a despertar esos potenciales de mi cuerpo. Y eso no se traduce solo en el movimiento.

Esto se explica en palabras de Condró & Messiez (2015) al afirmar que:

[...], la atención no debería estar ni en quién da la clase ni en los/as estudiantes sino en ese otro cuerpo resultado de la investigación grupal. Es necesario mover la figura del/la maestro/a, disolver la relación jerárquica, para poder darle entidad a ese otro cuerpo. (p.22)

A través de estos resultados que parten tanto de encuestas como de entrevistas, se han ido respondiendo las preguntas de investigación en orden de comprobar que la educación somática aplicada a la pedagogía de la danza ofrezca beneficios significativos en términos de conciencia corporal y del movimiento, lo que a su vez se traduce en una mejora de la biomecánica del movimiento, la expresión artística y el bienestar integral de los estudiantes.

CAPÍTULO IV: PROPUESTA

4.1. Título de la propuesta

Aprender a moverse para aprender a bailar: el movimiento consciente como motor de la danza.

4.2. Descripción de la propuesta

La propuesta consiste en un artículo profesional de alto nivel que cumple con el formato y requerimientos propuestos por la revista ECOS DE LA ACADEMIA que es una publicación científica de la Facultad de Educación Ciencia y Tecnología, editada y financiada por la Universidad Técnica del Norte.

4.3. Desarrollo de la propuesta

Aprender a moverse para aprender a bailar: El movimiento consciente como motor de la danza.

Autoría

Fernando Gómez Carrillo

fggomez@utn.edu.ec

Universidad Técnica del Norte

ORCID: 0009-0001-1869-6929

Resumen

Esta investigación propone el movimiento consciente como instrumento para la pedagogía de la danza. Se empleó un enfoque mixto CUALI-cuantitativo, combinando entrevistas a docentes de danza que utilizan principios somáticos y una encuesta con escala Likert a profesores de Educación Cultural y Artística en escuelas públicas de Ibarra. El estudio reveló que la educación somática es una alternativa viable cuando se implementa mediante el modelo pedagógico de la escuela del desarrollo integral (EDI), alineándose con las tendencias educativas propuestas por el gobierno ecuatoriano. Los resultados indican que la educación somática beneficia la biomecánica del movimiento, la expresión artística y el bienestar integral de los estudiantes al desarrollar el movimiento consciente, una mayor conciencia corporal y habilidades específicas para la danza. Las entrevistas destacaron la importancia de un enfoque centrado en el estudiante, el uso de consignas de movimiento en lugar de modelos a imitar, y el respeto por las características anatómicas únicas de cada individuo. Los desafíos incluyen la necesidad de que los educadores adopten un papel de guía en la construcción del conocimiento y fomenten sistemas pedagógicos más horizontales.

Palabras clave

Pedagogía; danza; educación somática: movimiento consciente; modelo pedagógico.

Learning to move to learn to dance: Conscious movement as the driving force of dance.

Abstract

This research proposes conscious movement as an instrument for dance pedagogy. A mixed QUALI-quantitative approach was used, combining interviews with dance teachers using somatic principles and a Likert scale survey with Cultural and Artistic Education teachers in public schools in Ibarra. The study revealed that somatic education is a viable alternative when implemented through the pedagogical model of the integral development school, aligning with the educational trends proposed by the Ecuadorian government. The results indicate that somatic education benefits the biomechanics of movement, artistic expression, and comprehensive well-being of students by developing conscious movement, greater body awareness, and specific dance skills. Interviews highlighted the importance of a student-centered approach, the use of movement cues rather than role models, and respect for the unique anatomical characteristics of each individual. Challenges include the need for educators to adopt a guiding role in knowledge construction and encourage more horizontal pedagogical systems.

Keywords

Pedagogy; dance; somatic education: conscious movement; pedagogical model.

Introducción

La danza, como expresión artística y cultural, ha sido parte integral de la sociedad humana desde tiempos inmemoriales. Sin embargo, su enseñanza y aprendizaje han estado frecuentemente ligados a modelos pedagógicos tradicionales que pueden limitar el desarrollo integral de los estudiantes. En el contexto educativo ecuatoriano, la inclusión de la Educación Cultural y Artística (ECA) como parte del Currículo Nacional Obligatorio en 2008 marcó un hito importante, pero también reveló desafíos significativos en la implementación de una pedagogía de la danza que sea coherente con los objetivos educativos contemporáneos.

La problemática se acentúa al considerar que, hasta hace poco, existía una carencia de docentes especializados en la enseñanza integral de las artes. La Universidad Técnica del Norte dio un paso adelante al inaugurar la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades en 2017, graduando su primera promoción en 2021. No obstante, la mayoría de los docentes que imparten ECA aún tienen especializaciones limitadas a áreas específicas como artes plásticas o música, lo cual contrasta con la visión multidisciplinaria que el currículo de ECA propone, abarcando artes visuales, música, teatro, expresión corporal, danza, fotografía, cine y otras modalidades artísticas (MINEDUC, 2016).

Esta situación ha llevado a que la danza, como componente de la asignatura de ECA, sea impartida de manera mínima o nula en muchas instituciones educativas. Cuando se enseña, suele recurrirse al modelo pedagógico tradicional, caracterizado por sistemas jerárquicos y autoritarios que se limitan al "demostrar y hacer". Este enfoque, como señala Dragon (2015), mide el éxito de los estudiantes principalmente a través de resultados o productos externos, lo cual no se alinea con los objetivos de desarrollo integral propuestos por el currículo nacional.

La pedagogía tradicional de la danza, con sus raíces en el siglo XV y su institucionalización en el siglo XVII, ha persistido en gran medida debido a su asociación histórica con el ballet clásico y su adopción por las clases sociales privilegiadas (Zuain, 2021) como instrumento de poder al convertirlo en capital cultural "legítimo" (Bourdieu, 2011). Este modelo pedagógico, que se centra en la repetición y memorización de movimientos preestablecidos, puede generar sentimientos de inferioridad y desánimo en los estudiantes que no se ajustan rápidamente a los estándares impuestos, afectando su autoestima y su percepción como aprendices (Rowe & Xiong, 2020).

La persistencia de este enfoque contradice los principios establecidos en la Constitución de la República del Ecuador, que establece que el sistema educativo "tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente" (Asamblea Constituyente, 2008, Art. 343). Esta discrepancia entre la práctica pedagógica y los ideales educativos nacionales subraya la necesidad urgente de un cambio en el modelo pedagógico de la danza.

En respuesta a esta problemática, emerge la propuesta de implementar un modelo pedagógico basado en el desarrollo integral, que se alinea con los fundamentos de la educación somática. Este enfoque, que involucra el cuerpo, la mente, el espíritu y las emociones a través del movimiento consciente, ofrece una alternativa prometedora para la pedagogía de la danza en el sistema educativo ecuatoriano.

La educación somática, estrechamente relacionada con el pensamiento de filósofos como Baruch Spinoza y su desarrollo a lo largo del siglo XX por pioneros como Rudolf von Laban, Mary Wigman y Mary Whitehouse, propone una aproximación holística al movimiento y la danza. Este enfoque se centra en la conciencia del cuerpo y la experiencia interna del movimiento, permitiendo a los estudiantes desarrollar una relación más profunda y consciente con su propio cuerpo y con la danza como forma de expresión (Alfaro-Herrera & Sánchez Chacón, 2023).

La implementación de principios somáticos en la enseñanza de la danza puede fomentar la creatividad, la experimentación y la expresión personal de los estudiantes. Esto contrasta con el enfoque tradicional que a menudo recurre a la imitación y la obediencia, limitando el potencial creativo y expresivo de los aprendices. Al centrarse en el desarrollo de la cinestesia, o la percepción del movimiento, la educación somática permite tanto a docentes como a

estudiantes una comprensión más profunda y personalizada del movimiento corporal (Eddy & Barragan, 2022).

Además, la educación somática promueve un ambiente de aprendizaje libre de juicios, respetando las diferencias individuales y fomentando la inclusividad (Fraleigh, 2015). Este enfoque no solo mejora las técnicas de danza y previene lesiones, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades sociales, trabajo en equipo y autocuidado. Al alentar la autodirección y la responsabilidad personal en el proceso de aprendizaje, la educación somática se alinea con los objetivos del currículo de ECA, que busca el desarrollo holístico de valores individuales, colectivos y simbólicos.

La adopción de este enfoque en la pedagogía de la danza dentro del sistema educativo ecuatoriano representa una oportunidad para transformar la enseñanza de esta disciplina artística. Al integrar los principios de la educación somática con el modelo pedagógico de la escuela del desarrollo integral de Ocaña (2013), se puede crear un ambiente educativo que no solo cumpla con los parámetros establecidos por las entidades de control gubernamental, sino que también potencie el desarrollo integral de los estudiantes.

Esta propuesta de investigación busca explorar cómo la implementación del movimiento consciente a partir de los principios y fundamentos de la educación somática como alternativa para la pedagogía de la danza puede contribuir a una enseñanza más efectiva, inclusiva y alineada con los objetivos educativos nacionales. Al centrarse en el movimiento consciente como motor de la danza, se pretende proporcionar a los educadores herramientas para guiar a los estudiantes en un proceso de aprendizaje que va más allá de la mera adquisición de técnicas de danza, fomentando el autoconocimiento, la expresión personal y el desarrollo integral.

La relevancia de esta investigación se extiende más allá del ámbito educativo inmediato. A nivel regional y nacional, este estudio puede contribuir a la teorización de las prácticas somáticas desde las experiencias de personas que habitan el territorio ecuatoriano, considerando que estas prácticas son eclécticas y adaptables a diferentes contextos culturales e históricos (Olarte, 2007). Esto puede enriquecer el campo de la educación artística en Ecuador y proporcionar nuevas perspectivas para la enseñanza de la danza en otros contextos latinoamericanos.

En conclusión, esta investigación se propone como un paso hacia la transformación de la pedagogía de la danza en Ecuador, buscando alinear la práctica educativa con los ideales de desarrollo integral propuestos por el currículo nacional. Al explorar el potencial de la educación somática y el movimiento consciente como base para la enseñanza de la danza, se aspira a contribuir al desarrollo de una educación artística más inclusiva, creativa y centrada en el estudiante. Este enfoque no solo promete mejorar la calidad de la enseñanza de la danza, sino también fomentar el bienestar integral de los estudiantes, preparándolos mejor para los desafíos del mundo contemporáneo.

I. Metodología

Este estudio emplea un enfoque de investigación mixto, combinando métodos cualitativos y cuantitativos para proporcionar una comprensión más profunda del fenómeno estudiado (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018). La investigación se clasifica como descriptiva y exploratoria, con un diseño no experimental y de corte transversal. Para esto se implementó una secuencia exploratoria CUALI-cuantitativa (García-Ruiz y Lena-Acebo, 2019), iniciando con la recolección y análisis de datos cualitativos, seguido de una fase cuantitativa para la triangulación de la información. Este enfoque permite una profundización inicial del fenómeno de estudio a través de datos cualitativos, complementada y validada por datos cuantitativos.

La muestra del estudio consiste en 22 docentes del área de Educación Cultural y Artística (ECA) de 5 de las 6 Unidades Educativas Fiscales de la parroquia urbana "San Francisco" del cantón Ibarra. Estas instituciones fueron seleccionadas por ser algunas de las más antiguas, grandes y emblemáticas del cantón, por ende, con un mayor número de estudiantes y docentes. Adicionalmente, se seleccionaron dos docentes de danza ecuatorianos involucrados en el movimiento consciente a partir de prácticas somáticas para las entrevistas en profundidad.

Para la fase cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los docentes que utilizan movimiento consciente. Estas entrevistas exploraron las experiencias y percepciones sobre el uso de este enfoque en la pedagogía de la danza, permitiendo comprender las implicaciones y resultados de este modelo pedagógico desde la trayectoria profesional de los entrevistados. Mientras que, en la fase cuantitativa se aplicó una adaptación del instrumento de Nieto (2007) para identificar modelos pedagógicos. Este cuestionario consta de 30 ítems valorados en una escala Likert, diseñado para determinar si los docentes utilizan un modelo pedagógico tradicional o un modelo EDI. La aplicación de este instrumento permitió definir el modelo pedagógico empleado por los docentes de ECA que enseñan danza en las instituciones seleccionadas.

Inicialmente, se estableció contacto con las instituciones educativas, solicitando permiso a los rectores para aplicar la encuesta a los docentes y en colaboración con los coordinadores del área de ECA, se implementó un plan para administrar la encuesta de manera eficiente. Para los datos cuantitativos obtenidos de este procedimiento se realizó un análisis estadístico descriptivo utilizando hojas de cálculo de Excel para generar gráficos y tablas. Por otra parte, los datos cualitativos fueron analizados mediante codificación y categorización para identificar patrones y temas emergentes.

La triangulación de los datos cualitativos y cuantitativos se llevó a cabo para aumentar la validez y confiabilidad de los resultados (Sampieri, 2014). Se emplearon los métodos inductivo, deductivo y analítico para establecer relaciones causales entre las variables estudiadas. El método inductivo permitió sistematizar los datos para aproximarse al objeto de estudio desde las generalidades hacia las particularidades (Abreu, 2014). El método deductivo se utilizó para analizar la incidencia de la educación somática como parte del

modelo pedagógico del desarrollo integral en la enseñanza de la danza (Prieto Castellanos, 2018). Finalmente, el método analítico facilitó la comprensión de las relaciones de causalidad entre las variables estudiadas (Abreu, 2015).

Esta metodología busca exponer los beneficios del movimiento consciente a través de la educación somática en la pedagogía de la danza, cómo integrarla para mejorar la experiencia del estudiante, y los desafíos que podrían surgir en su implementación. Además, se evalúa la hipótesis de que la educación somática aplicada a la pedagogía de la danza ofrece beneficios significativos en términos de conciencia corporal, biomecánica del movimiento, expresión artística y bienestar integral de los estudiantes.

II. Resultados y discusión

Previamente a la resolución del cuestionario, se realizaron preguntas para obtener datos útiles que puedan ser correlacionados y de esa forma obtener información valiosa para la investigación. A continuación, se presentan los resultados de dichas preguntas informativas.

Figura 1

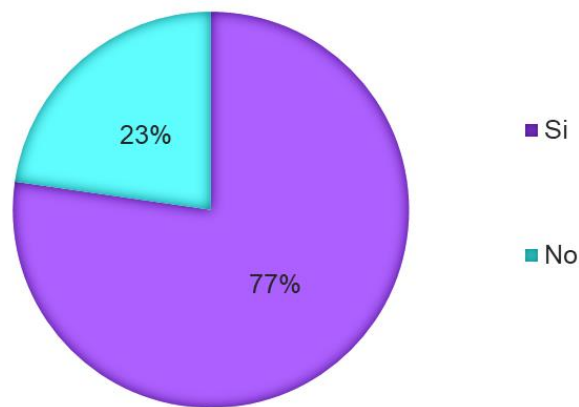
Título de tercer nivel de los docentes de ECA

Campo Amplio	Campo detallado	Especialización	Docentes	Subtotal
Educación	Con especialización	Artes plásticas	4 18%	12 55%
		Música	2 9%	
		Docencia técnica	2 9%	
	Educación	2 9%		
	Psicopedagogía	1 5%		
Artes y Humanidades	Sin especialización		1 5%	7 32%
		Diseño	3 14%	
		Artes	2 9%	
		No Especificado	2 9%	
Ingeniería, Industria y Construcción	Sin especialización	No Especificado	2 9%	3 14%
		Arquitectura	1 5%	
Total				22 100%

En cuanto a la formación de los docentes de ECA, los resultados muestran un panorama diverso. Más de la mitad (55%) posee un título de tercer nivel en educación, con la mitad de estos especializados en destrezas artísticas. Un 32% adicional, aunque sin título en educación, cuenta con conocimientos en artes plásticas o diseño. Sin embargo, un 14% de los docentes tiene perfiles que se alejan de lo esperado para impartir clases de artes. Esta diversidad en la formación docente plantea desafíos y oportunidades para la enseñanza integral de las artes, incluyendo la danza, en el contexto de ECA.

Figura 2

¿Usted imparte el componente danza como parte de las clases de ECA?

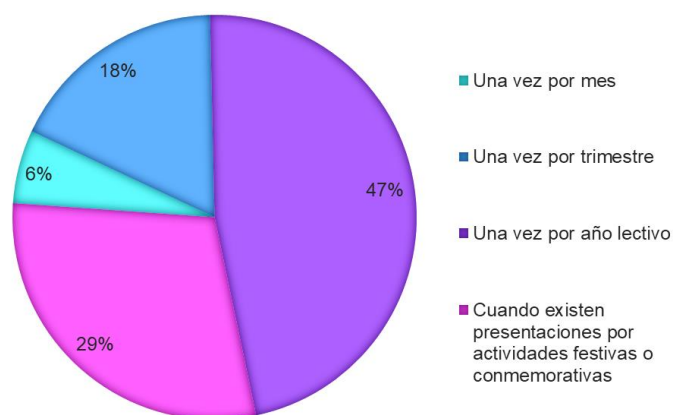


Los resultados de la encuesta revelan que el 23% de los docentes no imparte danza en las clases de ECA, lo cual se atribuye principalmente a la desatención institucional como consecuencia de la normativa del MINEDUC (2024) que establece solo 2 horas semanales para ECA, sin considerarla en el promedio general ni en la promoción de año, lo que según Aróstegui (2016), refleja un cuestionamiento de la relevancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria por parte de algunos sectores. Adicionalmente se menciona la falta de recursos (tanto espacios adecuados como conocimientos), la preferencia por otras destrezas artísticas y el desconocimiento del currículo.

Al analizar la formación de los docentes, se encontró que de los 5 que no imparten danza, 3 tienen títulos en educación sin especialización en artes, mientras que 2 tienen títulos en artes sin formación docente. Esto subraya la importancia, señalada por Molerio & Vázquez (2022), de que los docentes de ECA integren todas las manifestaciones artísticas en su enseñanza. Debido a la no impartición de danza por parte de estos 5 educadores, la muestra se redujo de 22 a 17 encuestados para el análisis de metodologías de enseñanza de danza en ECA.

Figura 3

¿Con que frecuencia imparte las clases de danza?



Los resultados revelan una variación significativa en la frecuencia con que se imparte la danza en las clases de ECA. Solo el 6% de los docentes (1 docente) imparte clases de danza

mensualmente, mientras que el 18% cumple con el mínimo establecido por el MINEDUC de tres clases por año lectivo. Preocupantemente, casi la mitad (47%) imparte danza solo una vez al año, y un 29% adicional lo hace únicamente para presentaciones en eventos especiales. Junqueira et al. (2020) señalan que este enfoque en presentaciones es característico de la pedagogía tradicional, convirtiendo las clases en meros ensayos.

En total, el 76% de los docentes no cumple con el mínimo deseable de enseñanza de danza, cifra que alcanza el 81% si se incluye a quienes no imparten danza en absoluto. Esta situación se atribuye a la falta de preparación en danza de los docentes, aunque se observa que una minoría se esfuerza por cumplir los requerimientos curriculares.

Para analizar las tendencias pedagógicas de los docentes de ECA, se empleó la técnica de análisis de factores, que permite resumir las convergencias de las respuestas basándose en las relaciones entre los ítems (Nieto, 2007). Las preguntas se distribuyeron aleatoriamente durante la aplicación para evitar sesgos y obtener resultados más significativos.

Tabla 1

Análisis de factores de encuesta aplicada a docentes de ECA

Nº	Tendencia pedagógica	TD	D	A	TA	Nº	Tendencia pedagógica	TD	D	A	TA
1	Tradicional	7	4	4	2	16	EDI	7	4	4	2
2	Tradicional	6	5	5	1	17	EDI	6	5	5	1
3	Tradicional	12	4	1	0	18	EDI	12	4	1	0
4	Tradicional	1	3	8	5	19	EDI	1	3	8	5
5	Tradicional	0	2	7	8	20	EDI	0	2	7	8
6	Tradicional	3	7	6	1	21	EDI	3	7	6	1
7	Tradicional	9	5	2	1	22	EDI	9	5	2	1
8	Tradicional	13	3	0	1	23	EDI	13	3	0	1
9	Tradicional	5	7	4	1	24	EDI	5	7	4	1
10	Tradicional	2	2	9	4	25	EDI	2	2	9	4
11	Tradicional	6	6	4	1	26	EDI	6	6	4	1
12	Tradicional	10	6	0	1	27	EDI	10	6	0	1
13	Tradicional	1	3	7	6	28	EDI	1	3	7	6
14	Tradicional	0	0	8	9	29	EDI	0	0	8	9
15	Tradicional	7	7	2	1	30	EDI	7	7	2	1
Subtotal		82	64	67	42	Subtotal		15	64	82	94
Total		255				Total		255			

Nota. Elaboración propia. Fuente: encuesta Modelos pedagógicos de docentes de ECA

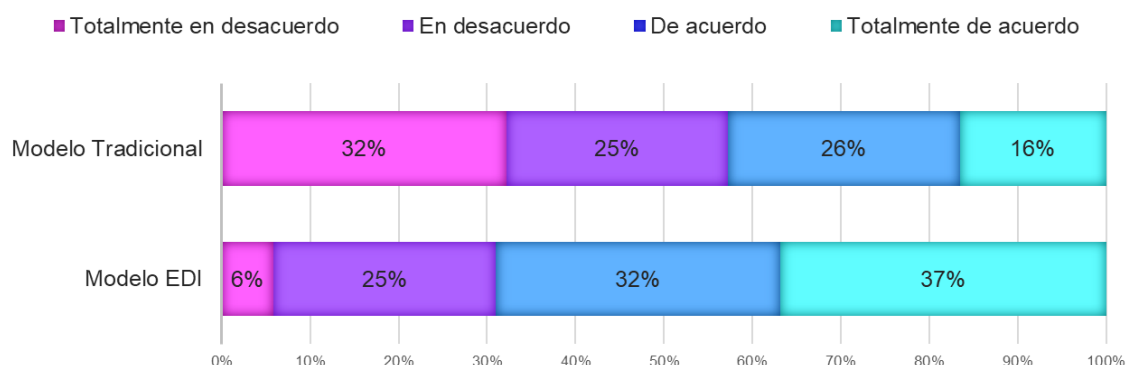
TD: Totalmente en desacuerdo

A: De acuerdo

D: En desacuerdo

TA: Totalmente de acuerdo

El análisis del instrumento implicó una revisión detallada sobre cada uno de los 30 factores que intervienen en el proceso para así obtener resultados seguros y confiables. A partir de este análisis se obtuvieron un total de 255 respuestas que representan el 100%, es decir, el total de los ítems por factor y a partir de ello se pudo encontrar el porcentaje de respuestas en cada uno de ellos, como puede ser visto en la tabla 1.

Figura 4*Total porcentual del análisis de factores*

El análisis de los modelos pedagógicos revela una tendencia interesante. El modelo tradicional muestra un patrón decreciente, con un 32% de respuestas "Totalmente en desacuerdo" disminuyendo hasta un 16% de "Totalmente de acuerdo" como se ve en la figura 4. En contraste, el modelo de EDI que exhibe un patrón inverso, con solo un 6% de "Totalmente en desacuerdo" aumentando hasta un 37% de "Totalmente de acuerdo". Estos resultados sugieren una inclinación hacia la pedagogía EDI y un distanciamiento del modelo tradicional en la enseñanza de la danza.

Tabla 3*Ítems con tendencia opuesta la general*

Tendencia pedagógica	Pregunta	TD	D	A	TA
Tradicional	El orden y la disciplina en clase son los factores esenciales en el proceso de enseñanza.	0	2	7	8
	El cumplimiento de los objetivos se comprueba mediante resultados observables en los estudiantes.	0	0	8	9
EDI	Lo único que se debe evaluar es la transformación aptitudinal.	5	9	1	2
	Toda evaluación es subjetiva.	2	9	4	2

Nota. Elaboración propia. Fuente: encuesta Modelos pedagógicos de docentes de ECA

TD: Totalmente en desacuerdo

A: De acuerdo

D: En desacuerdo

TA: Totalmente de acuerdo

Sin embargo, un análisis más detallado reveló 4 ítems que no siguen esta tendencia general y se presentan en la tabla 3. Dos de estos, correspondientes al modelo tradicional, muestran una tendencia opuesta a la general, sin respuestas de "Totalmente en desacuerdo" y con una alta proporción de docentes "Totalmente de acuerdo". Esta discrepancia en ciertos aspectos específicos está relacionada con lo que Foucault, (1983), describe como disciplina, que es un instrumento de poder que busca la sumisión y uniformidad, instaurando parámetros estrictos sin apertura al diálogo y priorizando la repetición automatizada y la producción.

Otro de los resultados revela una persistencia con respecto a los resultados observables, elemento de la pedagogía tradicional en la enseñanza de la danza en ECA. Dragon (2015) señala que, en este enfoque, el éxito del estudiante se mide por el logro de objetivos definidos por el docente, centrándose en resultados o productos externos. Esta perspectiva refuerza la concepción de la danza como un producto a exhibir, restando importancia al proceso de aprendizaje. Además, esta tendencia se confirma con los datos previamente analizados, que muestran que la mayoría de los docentes imparten clases de danza principalmente cuando se requiere una presentación para eventos festivos o conmemorativos.

Estos hallazgos sugieren que, aunque existe una tendencia hacia modelos más innovadores como el modelo de la EDI, ciertos aspectos del modelo tradicional persisten fuertemente en la enseñanza de la danza en ECA, particularmente en lo que respecta a la disciplina y la evaluación basada en resultados observables.

Sorprendentemente, el análisis también reveló 2 criterios adicionales que, aunque basados en principios de la pedagogía EDI, recibieron respuestas de desacuerdo por parte de los encuestados. Estas respuestas contradicen la tendencia general hacia el modelo EDI observada en el análisis de factores. Los resultados muestran una discrepancia significativa entre las prácticas de evaluación de los docentes y las directrices curriculares actuales.

Un alto porcentaje de docentes (82% y 35%) está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la evaluación del proceso de desarrollo aptitudinal y la evaluación subjetiva, respectivamente. Esto indica una persistencia de la pedagogía tradicional, que prioriza el resultado sobre el proceso.

Esta tendencia contradice la reforma educativa del MINEDUC (2023), que establece para ECA criterios de evaluación con fundamentación cualitativa, implicando una evaluación subjetiva centrada en el proceso. Por su parte, con respecto a la evaluación subjetiva, Alvarez Quintero (2022) enfatiza que la evaluación en educación artística debe ser sistemática, considerando las diferencias individuales, posibilidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, utilizando diversos modos de evaluación relacionados con sus experiencias de aprendizaje.

En síntesis, aunque el análisis de factores indica una tendencia hacia el modelo pedagógico EDI en la enseñanza de la danza, un examen más detallado revela la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales. Esto se manifiesta principalmente en la concepción de la danza como un producto más que como un proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta idea, si no se corrige, puede permear toda la estructura pedagógica, perpetuando prácticas tradicionalistas en la enseñanza de la danza en ECA.

3.2. Entrevistas

Como preámbulo, es importante reconocer que la educación somática abarca un conjunto de técnicas, métodos y prácticas que generalmente requieren certificaciones específicas,

obtenibles principalmente en el extranjero a costos elevados. Esto ha limitado el acceso democrático a este conocimiento en Ecuador, donde hay pocas personas certificadas. Sin embargo, la falta de certificaciones formales no ha impedido que profesionales en el campo apliquen los principios somáticos en su práctica y enseñanza. Para esta investigación, se entrevistó a dos profesionales destacados en el campo de la danza en Ecuador:

Ernesto Ortiz, coreógrafo, bailarín, investigador y docente ecuatoriano, con una carrera desarrollada principalmente en el Frente de Danza Independiente y actualmente profesor en la Universidad de Cuenca. Ortiz fue seleccionado por su enfoque docente que emplea procesos contrarios a la pedagogía tradicional de la danza, nutriéndose de fundamentos y principios somáticos.

Carly Cortez Terán, artista escénicx que inició su carrera en la compañía ibarreña Camino Rojo Danza Teatro. Graduada en Artes Escénicas de la Universidad de Cuenca, Cortez Terán ha explorado el trabajo del movimiento consciente y su aplicación al autocuidado y los procesos de danza a través de principios somáticos.

Los resultados de las entrevistas revelan los beneficios significativos de la educación somática en la pedagogía de la danza. Ortiz destaca que este enfoque se centra en "la experiencia subjetiva e individual del estudiante", promoviendo un modelo pedagógico constructivista que potencia la subjetividad de cada educando. Esta perspectiva se alinea con el objetivo de desarrollar las capacidades particulares de cada estudiante establecidas por el MINEDUC.

Cortez Terán refuerza esta idea, señalando que la educación somática "ayuda a potenciar tu forma de moverte, que es propia, única y diversa de todas las demás". Este enfoque permite un acercamiento más amable a otras técnicas de danza, reduciendo la frustración y la violencia hacia el cuerpo.

En cuanto a las prácticas y principios clave, ambos entrevistados enfatizan el uso de consignas o tareas de movimiento en lugar de modelos a imitar. Ortiz menciona "la tarea como camino de creación", mientras que Cortez Terán habla de "premisas" para buscar un fondo más que una forma específica. Esta aproximación fomenta la exploración y el descubrimiento individual.

Cortez Terán también destaca la importancia del trabajo con el piso, señalando que "El contacto con el piso desarrolla una conciencia [...] del peso de cada parte de mi cuerpo". Este trabajo contribuye al desarrollo de las funciones somáticas y la conciencia corporal.

Para integrar la educación somática en la enseñanza, Ortiz subraya la importancia de respetar las características anatómicas únicas de cada estudiante, permitiéndoles "potenciarlas y rebasar sus propios límites físicos, emocionales y mentales". Cortez Terán coincide, sugiriendo que es crucial "ir desarrollando esos potenciales de cada cuerpo".

Sin embargo, la implementación de este enfoque presenta desafíos. Ortiz señala que el reto principal es que "cada educador entienda su papel como un guía en la construcción del conocimiento, no como detentor de una verdad absoluta e inamovible". Por su parte, Cortez Terán aboga por trascender los límites tradicionales del aula, cuestionando: "¿Por qué no nos damos en el piso a recibir la clase en círculo?", y fomentar sistemas pedagógicos más horizontales.

En conjunto, estas perspectivas sugieren que la educación somática aplicada a la pedagogía de la danza puede ofrecer beneficios significativos en términos de conciencia corporal, mejora de la biomecánica del movimiento, expresión artística y bienestar integral de los estudiantes. No obstante, su implementación requiere un cambio fundamental en la concepción del rol docente y en la estructura tradicional de la enseñanza de la danza.

III. Conclusiones

La investigación bibliográfica ha revelado que la educación somática representa un enfoque holístico que integra la mente, el cuerpo y las emociones mediante el movimiento consciente y la autoobservación. Su objetivo fundamental es mejorar tanto la salud física como la mental, al tiempo que fomenta la creatividad. En este contexto, la educación somática valora la diversidad de experiencias y promueve una comunidad de aprendizaje donde cada individuo encuentra su propio camino hacia el bienestar integral.

En el ámbito específico de la pedagogía de la danza, la educación somática emerge como una alternativa precisa y viable. Al implementarla a través del modelo pedagógico EDI (Escuela del desarrollo Integral), se logra una alineación con las directrices educativas propuestas por el gobierno ecuatoriano. Además, al adoptar modelos didácticos que prioricen la experiencia de enseñanza-aprendizaje, se aleja de la pedagogía tradicional centrada en el producto final.

Los resultados obtenidos de las encuestas aplicadas a los docentes de Educación Cultural y Artística (ECA) indican que, aunque existe una inclinación hacia el modelo pedagógico EDI en la enseñanza de la danza, aún persisten elementos arraigados de la pedagogía tradicional. Estos elementos incluyen el énfasis en la disciplina, la evaluación basada en resultados y la concepción de la danza como un producto artístico.

Las entrevistas realizadas confirman la aplicabilidad de la educación somática a través de sus fundamentos y principios. Desarrollar una mayor conciencia corporal y del movimiento permite a los estudiantes ejecutar técnicas específicas de danza con mayor facilidad. Además, estas prácticas se alinean con las tendencias pedagógicas contemporáneas, alejándose de los métodos tradicionales.

En resumen, la educación somática aplicada a la pedagogía de la danza ofrece beneficios significativos en términos de conciencia corporal, biomecánica del movimiento, expresión artística y bienestar integral de los estudiantes. Se recomienda incorporarla en las clases de

danza en las unidades educativas fiscales de la parroquia “San Francisco” del cantón Ibarra y en otras instituciones que consideren pertinente esta práctica. Asimismo, se sugiere capacitar al cuerpo docente en temas relacionados con el movimiento y la danza para mejorar su labor educativa y alejarse de la pedagogía tradicional centrada en el resultado final.

IV. Referencias

1. Abreu, J. L. (2014). El Método de la Investigación. *International Journal of Good Conscience*. [http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9\(3\)195-204.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9(3)195-204.pdf)
2. Abreu, J. L. (2015). Análisis al Método de la Investigación. *International Journal of Good Conscience*. [http://www.spentamexico.org/v10-n1/A14.10\(1\)205-214.pdf](http://www.spentamexico.org/v10-n1/A14.10(1)205-214.pdf)
3. Alvarez Quintero, L. V., Bernal Diaz, K. N., & Caicedo Duran, T. V. (2022). ¿Ser o no ser evaluado? *La evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en artes escénicas*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18103>.
4. Alfaro-Herrera, M., & Sánchez Chacón, G. (2023). La educación somática y su relación con la enseñanza del ballet para bailarines de danza contemporánea: principios psicopedagógicos para la autorregulación del aprendizaje en la expresión artística. <https://doi.org/10.15359/rep.18-2.13>
5. Aróstegui, J.L. (2016) “Exploring the global decline of music education”, *Arts Education Policy Review*, 117(2), 96-103.
6. Asamblea Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. En A. Constituyente, Constitución de la República del Ecuador. Montecristi.
7. Bourdieu, P. (2011). The forms of capital. (1986). *Cultural theory: An anthology*, 1(81-93), 949.
8. Eddy, M., & Barragan, T. R. (2022). Una breve historia de las prácticas somáticas y la danza: desarrollo histórico del campo de la educación somática y su relación con la danza1. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 14(1s), 1-26. https://doi.org/10.1386/jdsp_00079_1
9. Fraleigh, S. (ed.) (2015), *Moving Consciously: Somatic Transformations through Dance, Yoga, and Touch*. <https://doi.org/10.5406/illinois/9780252039409.001.0001>
10. Foucault, M. (1983). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo xxi.
11. García-Ruiz, M. E., & Lena-Acebo, F. J. (2019). Movimiento FabLab: Diseño de investigación mediante métodos mixtos. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(2), 373. <https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.2.04>
12. Hernández-Sampieri, R., & Mendoza-Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (First edition). McGraw-Hill Education.
13. Junqueira, M. L., Souza, M. A., & Carvalho, C. (2020). Memórias dos professores-artistas de dança: experiências de seus primeiros passos e suas ressonâncias. *Roteiro*, 45.
14. Ministerio de Educacion [MINEDUC]. (2016). Currículo Educación Cultural y Artística 2016. p. 1-160. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/ECA-completo.pdf>
15. Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2023). *Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Segundo Suplemento)*.

16. Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2024). *Datos abiertos del Ministerio de Educación del Ecuador – Ministerio de Educación*. Educacion.gob.ec. <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>
17. Molerio, L. & Vázquez, P. (2022). Retos y tendencias contemporáneas en la formación del docente de Educación Cultural y Artística. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, (11). <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/4039/2842>
18. Ocaña, A. O. (2013). Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje. Ediciones de la U.
19. Olarte, R. B. (2007). El eterno aprendizaje del soma: análisis de la educación somática y la comunicación del movimiento en la danza. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 3(1), 105-159.
20. Prieto Castellanos, B. J. (2018). El uso de los métodos deductivo e inductivo para aumentar la eficiencia del procesamiento de adquisición de evidencias digitales. *Cuadernos de Contabilidad*, 18(46). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cc18-46.umdi>
21. Rowe, N. & Xiong, X. (2020): Cut-Paste-Repeat? The maintenance of authoritarian pedagogies through tertiary dance education China. Theatre, Dance and Performance Training, <https://doi.org/10.1080/19443927.2020.1746927>
22. Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta Edición). McGraw Hill.
23. Nieto, L. (2007). Instrumento para identificar modelos pedagógicos en el Instituto Técnico Rafael Reyes de la ciudad de Duitama. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 10, 189-205.
24. Zuain, J., (2021). El Rey baila. Órbita social performativa en torno al cuerpo de Luis XIV. *El Artista*, (18).

CONCLUSIONES

La investigación bibliográfica demostró a través de conjeturas que la educación somática es un enfoque holístico que integra mente, cuerpo y emociones a través del movimiento consciente y la autoobservación para mejorar la salud física y mental, así como la creatividad. Además, esta práctica valora la diversidad de experiencias y fomenta una comunidad de aprendizaje donde cada individuo encuentra su propio camino hacia el bienestar.

La educación somática resulta ser una alternativa viable y precisa para la pedagogía de la danza, y al implementarla por medio del modelo pedagógico EDI es posible enmarcarse dentro del modelo educativo que propone el gobierno ecuatoriano y además implementar modelos didácticos que propicien mejores experiencias de enseñanza aprendizaje.

Los resultados de las encuestas aplicadas a los docentes de ECA exponen que a pesar de que existe una tendencia al modelo pedagógico EDI de la danza, aún quedan rezagos de la pedagogía tradicional de la danza en elementos como el uso de la disciplina, la evaluación a través del resultado y por ende la concepción de la danza como un producto.

Las entrevistas realizadas confirman la aplicabilidad de la educación somática a través de sus fundamentos y principios para desarrollar una mayor conciencia del cuerpo y movimiento, esto da paso a la capacidad de desempeñar técnicas específicas de danza con una mayor facilidad. Adicionalmente, las prácticas desempeñadas se alinean con las nuevas tendencias pedagógicas y permiten alejarse de la pedagogía tradicional de la danza.

La educación somática aplicada a la pedagogía de la danza ofrece beneficios significativos en términos de conciencia corporal y del movimiento, lo que a su vez se traduce en una mejora de la biomecánica del movimiento, la expresión artística y el bienestar integral de los estudiantes.

RECOMENDACIONES

Se recomienda incorporar la educación somática como parte de las clases de danza en las unidades educativas fiscales de la parroquia “San Francisco” del cantón Ibarra y en cualquier otra institución que conciba pertinente esta práctica de acuerdo con los resultados de esta investigación. Se exhorta llevar a cabo este proceso a través de los fundamentos y principios de la educación somática para ofrecer herramientas que permitan el desarrollo de la cinestesia y propiocepción en favor de una educación del movimiento.

Se sugiere capacitar al cuerpo docente de ECA de las instituciones públicas de la parroquia urbana “San Francisco” de Ibarra en temas relacionados con el movimiento y la danza para que de esta manera puedan desempeñar de mejor manera su labor educativa. Adicionalmente, se debería poner atención en ciertos indicadores de la caduca pedagogía tradicional de la danza, como son el uso de la disciplina con instrumento para la pedagogía de la danza y la idea de la danza como un resultado para darle mayor peso al proceso de aprendizaje que es lo realmente valioso de esta práctica.

Se propone realizar investigaciones teóricas más profundas con respecto a los temas relacionados con la educación pedagogía y didáctica de la danza, además de investigaciones prácticas sobre la incidencia de los principios y fundamentos de la educación somática para la enseñanza de danza, para profundizar en sus fundamentos teóricos y evidencias empíricas. Se propone que se realicen estudios de tipo cualitativo y cuantitativo, que permitan analizar los procesos y los resultados de la educación somática en la enseñanza de danza.

Por lo tanto, es precisa la aplicación de los principios y funciones de la educación somática como una alternativa para la pedagogía de la danza a través del modelo pedagógico EDI. Ya que la educación somática utiliza el movimiento como herramienta para el aprendizaje al igual que la pedagogía EDI, ambas se alejan del modelo pedagógico tradicional para buscar un desarrollo holístico del estudiante y encajan con los objetivos del macro currículo ecuatoriano y las tendencias pedagógicas actuales.

REFERENCIAS

- Asamblea Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. En A. Constituyente, *Constitución de la República del Ecuador*. Montecristi.
- Abreu, J. L. (2014). El Método de la Investigación. *International Journal of Good Conscience*. [http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9\(3\)195-204.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9(3)195-204.pdf)
- Abreu, J. L. (2015). Análisis al Método de la Investigación. *International Journal of Good Conscience*. [http://www.spentamexico.org/v10-n1/A14.10\(1\)205-214.pdf](http://www.spentamexico.org/v10-n1/A14.10(1)205-214.pdf)
- Aróstegui, J.L. (2016) “Exploring the global decline of music education”, *Arts Education Policy Review*, 117(2), 96-103.
- Benavides Espinosa, M. & Adame Sánchez, C. (2009). El conocimiento como un recurso estratégico. *Administrando en entornos inciertos. XXIII Congreso Anual AEDEM* (1-14), Sevilla: ESIC.
- Bucek, L. E. (1992). Constructing a child-centered dance curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63 (9), 39-42.
- Bourdieu, P. (2011). The forms of capital. (1986). *Cultural theory: An anthology*, 1(81-93), 949.
- Carvajal, J. A. C., & Rodríguez, M. U. (1998). La educación somática: un medio para desarrollar el potencial humano. *Educación física y deporte*, 20(1), 31-43.
- Condró L., Messiez P. (2015). *Asymmetrical Motion, notas sobre movimiento y pedagogía*. Tucumán: SuImpress.
- Consejo de Educación Superior [CES]. (2018). *Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos que confieren las Instituciones de Educación Superior del Ecuador* (RPC-SO-2 7-No.2 A9-2014). <https://www.ces.gob.ec/documentos/Taller/2018/psicologia/ARMONIZACION.pdf>
- Dallal, A. (2020). Los elementos de la danza. UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- Dragon, D. A. (2015). Creating cultures of teaching and learning: Conveying dance and somatic education pedagogy. *Journal of Dance Education*, 15(1), 25-32, DOI:10.1080/15290824.2014.995015

- Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, Á. (2021). ¿Qué es un modelo pedagógico? Aclaración conceptual. Modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué, 11-25.
- Flores, M. (2019). Cuatro formas de entender la Educación: modelos pedagógicos, conceptualización ordenamiento y construcción teórica. *Educación y Humanismo*, 21(36), 137-159. DOI: <http://dx10.17081/eduhum.21.36.314>
- Foucault, M. (1983). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo xxi.
- García-Ruiz, M. E., & Lena-Acebo, F. J. (2019). Movimiento FabLab: Diseño de investigación mediante métodos mixtos. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(2), 373. <https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.2.04>
- Gill Langarica, O. M., Meléndez Grijalva, P., & Avilés Domínguez, I. D. (2022). Los docentes universitarios: su práctica pedagógica. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 6, e1713. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1713>
- González, G., & Guasone, V. (2014). La educación somática. *El Peldaño-Cuaderno de Teatrología*, (12).
- González, M., & Redondo, D. (2020). La danza como estrategia pedagógica para el desarrollo de la creatividad en aulas de ciclo inicial. Trabajo de grado, *Fundación Universitaria Libertadores, Bogotá*. <http://hdl.handle.net/11371/3157>
- Hanna, T. (1976). The Field Of Somatics. *Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, 1 (1) <https://somatics.org/library/htl-fieldofsomatics>
- Hanna, T. (1990). Clinical Somatic Education. A New Discipline in the Field of Health Care. *Somatics, Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*. 8(1), Autumn/Winter 1990-91. <https://somatics.org/library/htl-cse>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza-Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (First edition). McGraw-Hill Education.
- Illescas, T. (2024). La gestión educativa en el currículo de la asignatura de Educación Cultural y Artística. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, (15). <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/5051/4007>
- Johnson, D. H. (1986). Principles versus techniques: Towards the unity of the somatics field. *Somatics*, VI (7), 4-8.

- Junqueira, M. L., Souza, M. A., & Carvalho, C. (2020). Memórias dos professores-artistas de dança: experiências de seus primeiros passos e suas ressonâncias. *Roteiro*, 45.
- Laban, R. (1978). *Danza educativa moderna*. Buenos Aires: Paidós.
- Leonard, D. C. (2002). *Learning theories A to Z*. Westport, CT: Greenwood.
- López, S. (s. f.). Nuestra Carrera | Pedagogía de las Artes y las Humanidades UTN <https://arteshumanidades.utn.edu.ec/index.php/pagina-ejemplo/nuestra-carrera/>
- Markessinis, A. (1995). *Historia de la danza desde sus orígenes*. ISBN: 84-85977-58-0
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2016a). Currículo Educación Cultural y Artística 2016. p. 1-160. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/ECA-completo.pdf>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2016b). *Currículo – Ministerio de Educación*. educacion.gob.ec. <https://educacion.gob.ec/curriculo/>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2022, 18 agosto). *Nuevo Marco Curricular: Potenciando competencias para un futuro sostenible – Ministerio de Educación*. educacion.gob.ec. <https://educacion.gob.ec/nuevo-marco-curricular-potenciando-competencias-para-un-futuro-sostenible/>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2023a). Marco Curricular Competencial de Aprendizajes. En *educacion.gob.ec*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/marco-curricular-competencial-de-aprendizajes.pdf>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2023b). *Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Segundo Suplemento)*. MINEDUC, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2024). *Datos abiertos del Ministerio de Educación del Ecuador – Ministerio de Educación*. Educacion.gob.ec. <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>
- Molerio, L. & Vázquez, P. (2022). Retos y tendencias contemporáneas en la formación del docente de Educación Cultural y Artística. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, (11). <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/4039/2842>

- Nieto, L. (2007). Instrumento para identificar modelos pedagógicos en el Instituto Técnico Rafael Reyes de la ciudad de Duitama. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 10, 189-205.
- Ocaña, A. O. (2013). Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje. Ediciones de la U.
- Olarte, R. B. (2007). El eterno aprendizaje del soma: análisis de la educación somática y la comunicación del movimiento en la danza. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 3(1), 105-159.
- Peña, P., (2022). Concepciones sobre la disciplina en la danza: trayectoria y pedagogía de un grupo de bailarinas peruanas [Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/22612>
- Prieto Castellanos, B. J. (2018). El uso de los métodos deductivo e inductivo para aumentar la eficiencia del procesamiento de adquisición de evidencias digitales. *Cuadernos de Contabilidad*, 18(46). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cc18-46.umdi>
- Rodríguez, D. (2021). *Performing Whiteness: An Interdisciplinary Analysis of Racism in Ballet (Dissertation)*. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-177980>
- Rosa, G. (2019). Plasticidad muscular y entrenamiento concurrente: implicaciones para la prescripción del ejercicio. *Ciencias de la Actividad Física UCM*, 20(2), 1-9.
- Rowe, N. & Xiong, X. (2020): Cut-Paste-Repeat? The maintenance of authoritarian pedagogies through tertiary dance education China. *Theatre, Dance and Performance Training*, <https://doi.org/10.1080/19443927.2020.1746927>
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta Edición). McGraw Hill.
- Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (Vol. 9). Mc Graw Hill educación. <http://repositorio.uasb.edu.bo/handle/54000/1292>
- Spinoza, B. (2020). *Ética demostrada según el orden geométrico:(edición bilingüe)*. Trotta.
- Stinson, S. W. (1995). Uma pedagogia feminista para dança da criança. *Pro-posições*, 6(3), 77-89.
- Subsecretaría de Fundamentos Educativos. (2016). *INSTRUCTIVO PARA PLANIFICACIONES CURRICULARES PARA EL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/09/Instructivo-para-planificaciones-curriculares-05-de-agosto-de-2016.pdf>

Universidad Técnica del Norte [UTN]. (2024). *Datos socioeconómicos de la carrera Pedagogía de las Artes y las Humanidades | Periodo 2023-2024 | Segundo ciclo (Marzo-Agosto) | Matriculados por edad*. UTN EN CIFRAS. Recuperado 15 de julio de 2024, de <https://cloud2.utn.edu.ec/ords/f?p=224:2:.....>

Urzúa, M. F. (2009). Un enfoque pedagógico de la danza. *Educación Física Chile*, (268), 9-21. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3237201.pdf>

Wilber, K. (1998). *Breve historia de las cosas*.

ANEXOS

Anexo I: Matriz de operacionalización de variables

Tema	Variables	Indicadores	Técnicas	Fuente de información
La educación somática como alternativa para la Pedagogía de la Danza	Educación Somática	Beneficios	Entrevista	Profesionales de Danza
		Prácticas		
		Adaptación educativa		
	Modelo Pedagógico	Desafíos	Encuesta	Docentes de ECA de las Unidades Educativas Fiscales de la parroquia urbana "San Francisco" de Ibarra
		Modelo pedagógico		
		Recurrencia		
	Cumplimiento			
	Área de conocimiento			

Nota: Elaborado a partir de los instrumentos aplicados.

Anexo II: Preguntas de la entrevista semiestructurada aplicada a personas involucradas en prácticas con principios del movimiento somático

1. ¿Qué beneficios ofrece la Educación Somática en el contexto de la pedagogía de la danza?
2. ¿Qué tipo de prácticas, técnicas o principios consideras primordiales emplear para lograr estos beneficios?
3. ¿Cómo se puede integrar la Educación Somática en la enseñanza de la danza para mejorar la experiencia del estudiante?
4. ¿Qué desafíos podrían surgir al implementar la Educación Somática como modelo pedagógico para la enseñanza de la danza?

Anexo III: Entrevista a Ernesto Ortiz.

1. ¿Qué beneficios ofrece la Educación Somática en el contexto de la pedagogía de la danza?

Al tener como centro de su estudio y práctica la particularidad anatómica, sensible y experiencial de cada cuerpo, la educación somática se enfoca en la experiencia subjetiva e individual del estudiante. Al hacerlo, su enfoque pedagógico es constructivista, no conductivista y eso hace que la subjetividad de cada educando se potencie en la experiencia sensible para aportar en la creación del conocimiento grupal y/o compartido.

2. ¿Qué tipo de prácticas, técnicas o principios consideras primordiales emplear para lograr estos beneficios?

En la danza, ventajosamente, hay varias estrategias metodológicas que se están trabajando hace varios años. No hay que olvidar el parteaguas histórico que fue la danza posmoderna norteamericana y su enfoque en la particularidad de cada cuerpo, la tarea como camino de creación y el alejamiento del canon estético del ballet clásico.

Actualmente, la técnica Alexander o el *Feldenkreis*, entre otros, ofrecen acercamientos somáticos a la experiencia corporal. En la danza contemporánea hay varias estrategias que se acercan con este tipo de perspectiva, como por ejemplo el Axis Syllabus o el *Assymetrical motion*.

3. ¿Cómo se puede integrar la Educación Somática en la enseñanza de la danza para mejorar la experiencia del estudiante?

Entendiendo que las características anatómicas de cada persona son únicas a ella y deben ser respetadas para no agredir la maquinaria corporal, en el intento de copiar un modelo o patrón de movimiento. Esas particularidades anatómicas deben ser entendidas por el estudiante para potenciarlas y rebasar sus propios límites físicos, emocionales y mentales.

4. ¿Qué desafíos podrían surgir al implementar la Educación Somática como modelo pedagógico para la enseñanza de la danza?

El más importante es el que cada educador entienda su papel como un guía en la construcción del conocimiento, no como detentor de una verdad absoluta e inamovible. El maestro de sentido y de vida del que habla Le Breton.

En la repartición responsable del hecho pedagógico, en el compromiso de parte y parte, en el trabajo activo como único camino posible para la construcción de una experiencia de aprendizaje significativa, por parte del docente y el educando radica el éxito y el reto –al mismo tiempo- de la enseñanza dancística.

Anexo IV: Entrevista a Carly Cortez Terán.

1. ¿Qué beneficios ofrece la Educación Somática en el contexto de la pedagogía de la danza?

C. Cortez Terán: Nos vimos y ahorita me lo traes otra vez a la memoria. Y tiene que ver con la primera pregunta que me haces, ¿no? Que es, ¿qué beneficios ofrece la educación somática en el contexto de la pedagogía de la danza?

Pero tomando en cuenta que, verás, ahora pienso en esto del ECA, de esa educación para la cultura y las artes, ¿no? que es educación para la cultura y las artes, ¿no? Y dices, claro, es que tenemos que, en esa materia te toca enseñar pintura, escultura, música, danza, y los profesores, así como que... Y me parece un punto importante la educación para el movimiento somático porque partiendo de la idea de que el cuerpo es el que está en contacto con el mundo con el cuerpo de con este cuerpo que vos eres que somos al mismo tiempo que tenemos y que somos este cuerpo que somos es el que se mueve es este cuerpo que somos es el que esculpe, es el que sopla los instrumentos para hacer música.

Entonces, más allá de dentro de una pedagogía de la danza, a mí me parece importante la educación desde el movimiento y a través del movimiento para mejorar y optimizar nuestra relación con nuestro entorno, Nuestra relación con nuestro entorno, que no se traduce en una mejor relación con instrumentos ni con el material que se moldea para hacer esculturas, sino que también se traduce en las relaciones entre personas también.

Porque si empezamos a educar desde el movimiento consciente, no diciendo moverte así está bien o moverte así está mal, sino que estés en constante escucha de tu cuerpo y estés moviéndote constantemente, no solo dentro de la clase, sino también en el recreo de los colegios sean diseñados para que los cuerpos experimenten su movimiento. Y no solo una resbaladera que te dice la resbaladera, la única forma es resbalando. Y vienen los wawas y le hacen una nave espacial, ¿cachas? Y empiezan a moverse de una manera distinta. Entonces, no solo para la danza.

Ahora, si es que es solo para la danza, me parece importante porque empiezas a explorar una forma de moverte especial de cada individuo, lo que hace que la danza sea diversa. Y eso me parece importante dentro de la disciplina de la danza, que ya no estamos en el tiempo de ballet, de que todo el mundo tiene que ser uniforme. Y tomando en cuenta nuestro contexto latinoamericano también, acá hay cuerpos que bailan bomba y cuerpos que bailan salsa y cuerpos que bailan urbano, hay cuerpos que bailan folclor, Ssan Juanito y un montón de cosas diversas que inclusive actualmente en las universidades está tomando en cuenta esa diversidad de cuerpos y de movimiento que hay en cada cuerpo para enseñar la somática y aprovechar el movimiento individual de cada cuerpo para desarrollarlo... Espérate, me estoy yendo de las ramas. No, está bien.

C. Cortez Terán: ¡Ah! ese es el beneficio, que potencia tu movimiento propio, lo que hace que la experiencia dancística, no sólo mía. Como persona que bailo, sino como digamos que en un futuro se presenta una obra o para la creación tienes una paleta más diversa de posibilidades para crear.

F. Gómez Carrillo: Sí, totalmente de acuerdo y por ahí va también no se usa en la tesis esta analogía de cómo sí se nos ha adoctrinado con el ballet y es solo este repetir y no se contempla la diversidad de cuerpos, primeramente, que sí es un perjuicio porque si no tienes este tipo de cuerpo, si no llegas a tener este tipo de destrezas, no puedes bailar, no lo haces bien. Y por lo mismo te decía, mucha gente después se cohibe y eso no es algo que se enseña solo en los colegios o en la escuela, sino que es algo que te dicen socialmente también es como que bailas mal, bailas feo y por eso te cohiben y ya no lo haces e incluso llegas a cohibir tu expresión corporal en todas partes, como dices, en el recreo y en otros lugares y siento que lo importante como de todo eso es que las somáticas te dan esa herramienta para ser consciente y para tener un movimiento consciente y como decimos no sólo al momento de hacer danza sino al momento de jugar que al fin de cuentas jugar es para aprender y si también para divertirse entonces si te aporta un montón de herramientas .

C. Cortez Terán: Pero sabes que estoy pensando ahorita como que en verdad si hay estilos, estilos, de danza que te exigen una técnica específica y una serie de pasos específicos. Como algunos bailes urbanos que son el break o en el dance hall, no se me ocurre nada más o bueno, en el folclore del San Juanito. Así, y pensando en cómo puede ser útil la somática. Ahí es como La educación a través del movimiento somático ya, primero ayuda a potenciar tu forma de moverte que es propia, única y diversa de todas las demás y al poder potenciar tu forma de moverte al conocer cómo te mueves de pronto el acercamiento a estas otras técnicas es más amable y no tan violento con tu cuerpo y no tan frustrante.

Es como cuando, me acuerdo ahorita. En el colegio, el profesor nos enseñaba una manera de llegar a un resultado y papá me enseñaba una manera distinta. Me decía, no te voy a enseñar esto, esto es más fácil, y yo llegaba al colegio y me decían, no Cortés... Es que tienes que hacer este procedimiento que te estoy enseñando porque este es el que tienes que aprender. Y yo, ¿pero si e estamos llegando al mismo resultado? Solo que este está más fácil para mí entender para mi cerebro. Pero bueno, tenía ese conflicto, ¿no? Y ahora pensando en eso, digo, bueno si yo conozco mi cuerpo y sé cómo se mueve de pronto para mí acercarme al break es más fácil a través, desde mi percepción de movimiento, a través de mi cuerpo y no a través de una copia, tratando de sacar una copia de alguien que está delante de mí y tratando de sacar exactamente igual.

De pronto es la misma técnica de paso, el mismo estilo de paso, la misma cantidad de pasos, pero en mi cuerpo tengo que aprenderlo de una manera distinta. Ya no solo copiando, sino cómo se mueve mi cuerpo desde adentro.

F. Gómez Carrillo: Sí, es que es algo que propongo igual, porque para mí es imprescindible primero aprender a moverte para después aprender a bailar, más gentil con nuestro cuerpo y

no nos vamos a prohibir tanto, entonces yo lo veo como el hecho de que quieren de una enseñarnos a bailar y es como no enseñarte a gatear y de una decirte a caminar, no te enseñan ese paso intermedio y que es la esencia, que es la base de todo.

C. Cortez Terán: Entonces sí, por lo mismo ahí está, ahí está el acercamiento a la danza, pero que no se enseñe danza como tal, o no directamente, sino que más bien se le dé esa priorización al movimiento para que así se pueda aprender con ellos de una manera más gentil mejor y también contemplar esta diferencia que hay de cuerpos de movimiento y también aprender porque siento que desde ahí va, pero sí pensando en esto de ECA, así no. Debería haber en las instituciones públicas danza, debería ser una materia de movimiento sí, sería mejor. No de danza, el problema es que como te ponen educación cultural y artística, o sea, la gente al escuchar danza justamente quiere eso, ¿no?

F. Gómez Carrillo: pero también nos hemos acostumbrado a que la danza es un producto entonces lo único que quieres es como ok, le voy a enseñar a bailar a este niño a esta niña y que hagan la coreografía y eso es como, ya, les enseña a bailar pero sí, se debería educar desde el movimiento que me parece mucho más óptimo, yo sí creo que te dije alguna vez que, por ejemplo, existe el Dalcroze, que igual es parte de las somáticas, pero es full antiguo y que es una forma de aprender música y yo aprendí música con Dalcroze.

Entonces, como soy una persona igual full cinestésica yo aprendí música a través del Dalcroze y yo tenía compas que también se les hizo mucho más fácil porque usé el movimiento para aprender la música. Entonces sí se debería enseñar como más desde el movimiento, pero bueno, eso sí es un paso súper grande porque teniendo en cuenta cómo se encuentra todo el modelo educativo, es decir, vamos a enseñar movimiento si es como full rompedor.

C. Cortez Terán: Claro, es bien complejo. Que ya no se enseñe danza, sino que se enseñe movimiento. Así vayan a hacer poquitas clases. Pero es bueno que te den esas herramientas en las cuales te vayan a guiar y que te enseñen a danzar, a moverte. Y sí, más que enseñar a moverte, como... Darte herramientas para conocerte, así puede ser. Sí. Es que el lenguaje también es un poco complejo de eso de decir, te voy a enseñar a moverte así. Parece que dirige el pensamiento a que hay una forma correcta de moverse así.

F. Gómez Carrillo: Eso es cierto. Ajá. Sí, sí. Una guía sería para, una guía para el movimiento. Claro, porque supone que las somáticas lo que quieren hacer es desarrollar tu autopercepción la autopercepción de tu movimiento entonces eso justamente es algo que se discute también porque se dice que bueno, dentro de toda la lectura que hay como dos tendencias pedagógicas incluso dentro de la educación somática y que las personas que se apegan a técnicas somáticas usualmente recurren a eso, a la repetición. Se habla mucho del Feldenkrais porque se supone que es ok, nos vamos a sentar y lo vas a hacer de esta manera. Sí. Se recurre nuevamente a la repetición.

Pero, en cambio, hay otro tipo de docentes que se supone que sí están como abiertos a este otro tipo de metodologías y que solo recurren a los principios somáticos. Entonces, por eso yo también hago que se recurra a los principios y no tanto a las técnicas, sino tener en cuenta lo que es el Soma, educar sobre lo que es el Soma y lo que es tener esta conciencia del movimiento y sí, que te den herramientas para tener conciencia de movimiento y no que te lo que dije y que si es erróneo que sería enseñarte a mover enseñarte herramientas para que estés consciente de tu movimiento

2. ¿Qué tipo de prácticas, técnicas o principios consideras primordiales emplear para lograr estos beneficios?

C. Cortez Terán: Interesante ¿Qué más preguntas vos? ¿Qué tipo de práctica o técnica, principio consideras primordiales de emplear para lograr estos beneficios?

A mí me ha servido full empezar a trabajar el piso. Me parece que la mayoría de las somáticas trabajan mucho el piso en la medida de las técnicas somáticas, pero me parece es una parte fundamental el trabajo de piso para para luego cómo llegar a arreglar es como como que te acolita ¿no? Me parece que desarrolla en mí, te hablo desde mi experiencia, el contacto con el piso desarrolla una conciencia o ha desarrollado en mí una conciencia del peso de cada parte de mi cuerpo, a tener una forma distinta de pararme con respecto a la gravedad o como camino.

Sí, sí. o cómo camino, o cómo me dirijo hacia un lado, o cómo caigo. Sí, entonces, y no sé, me parece fundamental a mí el piso porque, bueno, no nacemos caminando, pasamos una gran parte de nuestra infancia acostadas y luego aprendemos a caminar, ¿no? Y luego aprendemos a caminar, ¿no? Entonces, en el piso vos ruedas, en el piso vos gateas, en el piso vos pruebas cómo apoyar tu mano, en el piso pruebas cómo apoyar tus hombros, tu espalda. Y empieza a haber una sensación con las texturas también en el piso, que a colita full, a completar ese espacio de decir, este soy yo y aquí empieza el piso. Como esa línea divisoria del yo y lo demás.

F. Gómez Carrillo: En la investigación que estuve haciendo descubrir eso no cachaba antes pero que el soma también tiene como seis funciones básicas y lo que tú dices como el de aprender a parar todo trabajar con que se les llama sostener. Entonces sí habla como de esta relación con la gravedad y obviamente la gravedad lo que hace así no es el piso. Pero es como nos relacionamos con las superficies sobre las que estamos y cómo podemos aprovechar eso para poder desplazarnos y movernos de una forma mejor.

Entonces sí lo recordaba un montón porque, sí, a partir ya de la danza contemporánea y todo se empieza a trabajar el piso y sí siento que el sostener es muy importante porque a fin de cuentas la danza está sobre una superficie. Es muy complejo, sí existe hoy en día, pero ya que hagas danza aérea y todo y aun así está sobre una superficie de tela, o sea, siempre tienes que relacionarte con algo para así poder desplazarte, incluso si estás sobre el aire.

C. Cortez Terán: En la final la danza es eso, ese juego constante entre caer y estar arriba, caer y estar arriba. Sí, porque así menos en mi vida, en todo, en mi adolescencia, en mi todo, seguramente les pasa a muchas personas, no a todos, es como siempre nos exigen estar arriba, inclusive de wawas. Y es como, bueno, no te ensucies primero porque eres wawa y porque... No te ensucies porque tengo que lavar la ropa, no te ensucies porque te vas a lastimar, no te vayas al piso porque las manos te ensucias y todo.

Luego ya llegas a la adolescencia y no te botas al piso porque dices, bueno, ¿por qué va a pasar en el piso? ¡Qué vergüenza! O sea, estoy en el parque con mis amigas y no puedo ponerme a gatear de pronto. O, ¡ay! estoy con el pantalón nuevito de moda y se me va a manchar con la hierba y ya no uso el piso. Y llega un punto en el que ya soy grande y ya no voy al piso porque ya no puedo nomás, porque ya me oxidé y paso la vida todo, todo el mundo todo el tiempo queriendo ir arriba, ¿no?

F. Gómez Carrillo: Es muy cierto y no me había dado cuenta, pero la sociedad sí nos, como que nos prohíbe y cada, siempre nos exige alejarnos del piso. Y como dices, llega un punto donde ya quieres volver y estás oxidado. Sí. Ya no sabes cómo encontrarte con el piso. Y te frustra.

C. Cortez Terán: Sí, sí, sí. Y entonces ahí te caga la relación con las otras personas, porque como pasas frustrado y es una parte importante del movimiento, es como este cuerpo que tengo y que puedo conocer para que no se oxide, en tanto se puede mover, tengo una libertad también. Tengo un yo puedo, yo puedo hacer esto, yo puedo relacionarme, puedo ir hacia ti tengo un algo por hacer y de pronto también se trata de eso la somática de la libertad las somáticas también.

F. Gómez Carrillo: Bueno dos de los principios que en cambio son ecológicos que no conforman el soma pero que si te ayudan a relacionarse con el mundo exterior. Sí. Son esos. Uno se le llama el empuje, la intención que uno tiene y las ganas de relacionarse con el mundo exterior. Entonces, sí, por ahí también va. Cachas que, ni sabías que existen esas funciones, pero están tan implícitas que uno termina conociéndolas.

C. Cortez Terán: Puede ser. Yo no sé si te ha pasado que conoces gente que pasa mucho tiempo frente a la tele o encerrada en la casa o mucho tiempo inactiva por el celular. Y no sé, siento que son cuerpos como tristes. Sí, bastante tristes. A veces me atrevería a decir como es personas que tienen un mal genio también o que esto también te da como una felicidad moverte.

F. Gómez Carrillo: Sí, no, es que en general el hacer actividad física si produce, lo menos en tu cerebro te hace sentirte mucho mejor y obviamente el simple hecho de moverte ya es hacer actividad física y exponer a tu cuerpo al movimiento, lo que sí te va a estimular de un montón de maneras. Como dices, solo estás acostado, sumiendo algo a través del celular, tu cerebro sí va a recibir un estímulo, pero también genera una dependencia y ese movimiento, uno se va olvidando y se va oxidando.

3. ¿Cómo se puede integrar la Educación Somática en la enseñanza de la danza para mejorar la experiencia del estudiante?

C. Cortez Terán: ¿Cómo se puede integrar la educación somática en la enseñanza de la danza para mejorar la experiencia del estudiante? ¿Pero vos dices siempre?, O sea, tomando en cuenta de que se da una clase de danza, ¿no es cierto?

F. Gómez Carrillo: Claro, que se va a dar una clase y entonces de qué manera yo podría implementar eso o implementar las somáticas.

C. Cortez Terán: O sea, yo veo ideal, o sea, si hay una clase de danza, acomodarse el tiempo de hacer un calentamiento somático. Por ejemplo, si la clase dura dos horas, una media hora, más también. Inclusive, me atrevería a decir que me parece mejor, es como una clase que sea de movimiento y la otra sea de danza. Una clase de movimiento y la otra sea de danza. Sí, sí, de acuerdo. movimiento y la otra se danza una clase de movimiento y la otra se danza en caso de que sea de que diga chuta tengo que dar una clase de danza y si no lo más ideal para mí sería primero dar clases de movimiento y después de dar clases de danza para mí sería lo ideal

F. Gómez Carrillo: Sí, igual hay como una propuesta, pero lo que he estado pensando en base a eso es que, si se debería reformar y los primeros años como de educación básica, enseñarte movimiento. Yo cuando estuve en el colegio quise enseñarte danza y técnicas. Eso sería lo más ideal. Sería ideal, ¿no es cierto? Que de pequeños nos den movimiento, de adolescentes nos den movimiento, y después ya salgas y digas, ya ahora sí quiero entrar a una clase de danza. Ahora que ya me conozco, ya sé cómo me muevo, voy a bailar. Lo que sea, lo que me pongan, voy a bailar.

C. Cortez Terán: Exacto, exacto. Sí. Siempre es ideal. Sí, a mí igual. Y de ahí, para mí lo ideal en la clase de danza depende la danza que vayas a hacer también. O sea, bueno, como te digo, dentro de esta propuesta lo que se intenta hacer es usar a las somáticas en vez de dar la clase de danza. O sea, esa pedagogía de la danza convertirla en la somática. O sea, empezar a dar clases de somática en vez de clases de danza. Y por eso lo planteo yo también así, ¿no? Por cómo está estructurado.

Una cosa importante que yo aprendí, y eso me di cuenta con el Ernesto, es que uno puede dar clase de danza, pero otra vez volviendo a esto de, sobre todo danza contemporánea, sin tener el modelo adelante o el espejo para llegar a una forma sino a un no a la forma sino a un fondo. Es decir, que existe una búsqueda a través de premisas como, bueno. A ver, te planteo el color verde y tú vas a moverte como vos sientes el color verde, y entonces no hay un ideal de movimiento, sino es como Pablo se mueve de color verde de una manera, María se mueve de color verde de otra manera y esas diversas maneras de moverse color verde son

válidas porque para cada uno, a través de su experiencia, completa el color verde en el movimiento de diferente forma.

Sí. Esa era una manera y leyendo también a Ernesto en todo lo que él ha creado me di cuenta de que el man es la mega fan de *Asymmetrical Motion*, de Condró y justamente ellos usan esa premisa nos dicen, no tienen que enseñarte a moverte, sino que te tienen que dar una premisa de movimiento y tú tienes que saber responder a eso, porque no hay ningún moverse bien, ni un moverse mal, simplemente hay un saber moverse y se va a lograr de diferentes formas y punto.

C. Cortez Terán: Sí, eso sería una forma de, así como también no es que sea cada cuerpo tiene una capacidad y un potencial también me parece también importante cómo ir desarrollando esos potenciales de cada cuerpo porque ya digamos que yo no puedo topar el piso con mis manos. eso me da un cierto rango de movimiento que está bien, pero por qué no seguir probando y de pronto un día yo llego a topar mis manos al piso y tengo un rango de posibilidades más amplio. Sin decir que el que no topes el piso esté mal. Sino que, más bien tomando en cuenta que cada cuerpo puede cosas que aún no sabe. Puede ser. Podríamos dejarlo así, ¿no?

F. Gómez Carrillo: Sí, son como capacidades bloqueadas, ¿no? Sí. Como un videojuego donde desbloqueas.

C. Cortez Terán: Entonces, ahora, ¿por qué no nos podemos quedar con eso de que, ah, o sea, todos los movimientos son respetables y tu forma de moverte está bien? Entonces, como está bien, no haces nada por ampliar esos horizontes, No, tampoco eso. Tampoco creo que sea eso la somática. Entonces, ya, sí, cómo me muevo ahora está bien. que sea eso la somática si lo cómo me muevo ahora está bien, pero qué más puedo, puede este cuerpo que tengo, que más puede mi cuerpo.

F. Gómez Carrillo: Creo que ese yo puedo, tienen en las somáticas y a eso se le llamaba, al menos el Hanna, la potencialidad que es ese que quiero llegar a hacer, que las ganas de alcanzar algo sí antes no tenías entonces sí, también es un principio ecológico, un fundamento ecológico del Soma que es la potencialidad

C. Cortez Terán: Entonces ahí está cómo se puede integrar la somática, creo

F. Gómez Carrillo: Una cosa que sí te iba a preguntar en base a lo que tú me dices es ¿cómo crees que se podría hacer eso teniendo en cuenta que cuando estás en una clase, al menos dentro de educación pública o dentro de escuelas, suelen haber entre 30 a 40 estudiantes? ¿De qué manera crees que podría ser eso aplicable? Porque ponerle atención a cada grupo es demasiado exigente y en el poquito tiempo que se tiene es muy complejo. Entonces, ¿de qué manera crees que se puede llegar a eso habiendo este número de estudiantes? Porque esos son como los retos que surgen.

C. Cortez Terán: Verás, yo he trabajado con grupos así bien grandes, de 30, de 25. de 30, de 25 y primero no te voy a negar que es bien complejo es bien complicado y segundo lo que como que medio me ha funcionado porque a la final si es bien difícil es como armar grupos.

F. Gómez Carrillo: ¿basado en qué?

C. Cortez Terán: verás, armar grupos en los que se da premisas y entre las mismas personas del grupo van viendo, viéndose y van generando un conocimiento desde su cuerpo y al mismo tiempo que hacen y son vistos y ven, van reaprendiendo las formas de hacer de los compañeros. Van reaprendiendo las formas de hacer de los compañeros que se puede trabajar con los 30 al mismo tiempo, pero es más difícil como por ejemplo digamos que hay un montón de gente y armo grupos de 5 entonces la premisa puede... ahorita me estoy inventando, bueno, ahora en esos grupos de 5 vamos a tener 15 minutos para trabajar, cada persona va a hacer un movimiento. Y las demás personas van a copiar ese movimiento de esas personas. Entonces, tienen que haber cinco movimientos porque son cinco personas, por lo tanto, cada persona debe aprender cuatro movimientos y él y el propio qué tiene que hacer.

Ok, entonces, lo hacen, lo hacen, lo hacen, no tienen que ser igual, no tienen que ser exacto, pero ya cada uno empieza a crear su partitura de movimiento son esas premisas que te dan que te ayudan a llegar. Ahora es bien difícil depende también con quién trabajas porque trabajas con wawas yo te diría, si ves un grupo de 30, no trabajes, mejor ándate, mejor huye, huye, huye. No, no sé no sé cómo trabajar con 30 wawas, así, te juro.

F. Gómez Carrillo: si es que es como uno de los retos más grandes que yo encontré cuando estudié en esto Porque justamente cuando se desarrolló el modelo pedagógico tradicional era por eso, porque había pocos docentes y había demasiados estudiantes. Entonces lo más fácil era ser estrictos y decir, ustedes van a copiar a la perfección lo que yo hago, pero cuando ya llegamos a este otro punto, donde todavía estamos en centros educativos, donde hay bastantes estudiantes, y hay pocos profesores, pocos docentes, y justo nos enfrentamos con adolescentes, con niños, de qué manera se vuelve como un poquito más fácil el acercarme para lograr eso.

C. Cortez Terán: Por lo que tú dices es como, perfecto, el problema ahí a veces es en la práctica, ¿no? Pero eso que me preguntabas es una clase de danza, ¿no?

F. Gómez Carrillo: Sí, o sea, ya estoy dando una clase de movimiento.

C. Cortez Terán: Se me ocurre igual otro ejemplo de, juntas a la clase y haces grupos de 10 personas y les dices, bueno, vamos a... Entre los 10 van a tratar de trasladarse del punto A al punto B Y van a buscar formas de trasladarse por el piso, pero sin separarse. Porque empieza a generarse también una noción de colectivo también, que me parece importante dentro de la somática, De que este cuerpo no trabaja solo, también que, así como la mano está del

brazo yo también necesito de las otras personas que están a mi lado para poder moverme en la vida.

4. ¿Qué desafíos podrían surgir al implementar la Educación Somática como modelo pedagógico para la enseñanza de la danza?

C. Cortez Terán: dice, ¿qué desafíos podrían surgir al implementar la educación somática como modelo pedagógico para la enseñanza de la danza? verás eso lo vi en la U de cuenca por experiencia es como como tenemos bien implantada la idea de es danza y la danza primerito lo que se nos viene a la cabeza cuando salimos del cole la danza es del ballet, danza, no danza profesional es ballet, puntas, tutú y toda esa vaina no. Escenario, el lago de los cisnes y después un poquito más contemporáneo, si puede ser dices la danza profesional a step up y ahí bailan profesionales esos bailes profesionales y después es como no sé actualmente empiezan a salir estas cosas de TikTok y tal la vaina, ¿no?

Entonces, ah, profesional, ah, te sabe todos los bailes de TikTok. Es por la experiencia que tengo de la U, la gente que va entrando, verás. Las clases de somática le aturden, no entiende, no entiende por qué eso para bailar, porque para bailar K-pop necesito hacer somática. Y entonces empieza a haber una cosa, así como que, ay, no, qué aburrido. Media hora en el piso, dando vueltas, no entiendo para qué me sirve esto si yo lo que quiero bailar es un TikTok ¿cachas? ese es uno de los retos de cómo enfrentas esta práctica que exige paciencia, que exige fluir en colectivo, que exige escucha y eso es como cultivar el frijolito que se demora más de una semana en germinar, ¿no? Y suavcito, suavcito, así despacito. Contra todo esto, este consumo súper rápido que te dice, no, es que TikTok necesita, Loco, tienes una semana antes de que se acabe la moda para aprenderte la coreografía y subir, y si no, ya pasaste de moda ya hay otra coreografía dices, ¿cómo enfrentas eso, loco? eso me parece el reto más poderoso ahora, sí.

Pues no lo había pensado, pero sí eso me parece el reto más poderoso entonces empieza a haber un montón de gente que aprende a copiar pasos, pero, ah, y claro qué chévere que se ve Porque ya edita el video y tú ves, y de pronto ocho horas de su día pasan así (encorvados) entonces salen al mundo exterior y dicen, Ay estoy cansado de la vida, es que me siento tan mal. Pero loco claro, si pasaste dos horas editando un video con la espalda súper doblada. Tu cuello te duele ¿Cómo no vas a estar cansado? No vas a estar estresado. No digo que ese es el problema de todo el estrés ni de toda la ansiedad, pero debe ser un factor súper importante.

Entonces, dices, bueno, entonces ahora la educación somática requiere paciencia, va despacito. La educación somática no te dice ah, es que con esto vas a ser un artista, ni con esto vas a grabar los mejores TikTok, ni con esto vas a hacer los mejores pasos, nada, la educación somática vos aprende y nunca vas a dejar de aprender, que es un camino que te va a durar hasta que mueras, entonces no hay un fin, ¿cachas? que es lo que te pide la contemporaneidad, es un producto, ya, entonces la somática se enfrenta a eso, Entonces la somática se enfrenta a eso. Dicen, loco, me tiene la profe de somática haciéndome sentir la

cadera ya media hora, pero ya al fin, ¿cuál es? ¿la coreografía? No, loco, y goza loco tu cadera, no sé, ese es el fin, ¿no? Ese es el problema que tiene.

F. Gómez Carrillo: Sí, es muy cierto y yo te entiendo porque sí, me ha llegado a pasar también, es como que chévere el ejercicio, bonito, pero yo me cansé y también medio me aburrí y ya quiero explorar otras cosas y es por eso, porque sí nos han enseñado ahora a tener productos y hay que hacer productos sencillos, rápidos y que aparte sean vistosos. Entonces si me parece un reto full grande porque creo que a todos nos ha llegado a pasar en algún momento hasta adquirir esa conciencia creo que si es un reto y como digo más aún si intentas enseñarles a niños, aunque yo creo que en realidad con wawas puede ser hasta más fácil, a los niños es mejor más bien porque se divierten haciendo eso.

C. Cortez Terán: Cuando ya estás como te digo es la experiencia para en la U, los de primer ciclo, entonces me parece que llega un punto cuando ya dejas de ser wawa y ya te empiezas a encasillar porque ya pasaste mucho tiempo en el pupitre, ya pasaste mucho tiempo frente a la tele, con el celular. Entonces ya tu cuerpo empieza como a buscar ese confort, no me muevo, no me pasa nada, no, todo bien es que no me canso, no sudo. Pero es que no has probado la delicia que es de moverte, pues, de llegar sudado a la casa de tanto caminar, de ir a la tienda y no sé, y de que te tocó ir a un lugar X y de que te tocó ir a ni sé dónde, te caíste por ahí, no sé, cualquier cosa, ¿no?

F. Gómez Carrillo: Sí, de vivir, de moverte y de vivir.

C. Cortez Terán: Pero verás, aquí, dices pedagógico para la enseñanza de la danza. Bueno, es para la danza Es que a mí se me ocurre con esto del ECA que vos dices debe como traspasar la frontera de la materia. Así como hacia toda la vida escolar. Es decir, como, ¿por qué seguimos usando pupitres, loco? ¿Por qué no nos damos en el piso a recibir la clase en círculo? ¿Cacha? En círculo, loco. Porque desde ahí se va creando nuestra forma de relacionarnos con el profe, que sabe, y claro, él está de pie al frente y yo estudiante que no sé nada estoy acá. Pero la somática también tiene que ver con eso pues loco, que el que está dirigiendo sabe, pero es que yo sé mi cuerpo que tú no sabes. Tú sabes lo que sabe tu cuerpo, pero no sabes lo que sabe mi cuerpo. Entonces lo que tú me puedes es guiar a despertar esos potenciales de mi cuerpo. Y eso no se traduce solo en el movimiento, sino a todo entonces

¿Por qué estamos recibiendo matemática desde un pupitre viéndole a alguien allá parado que se supone que sabe? ¿por qué no nos sentamos en el piso hacemos círculo y la persona que nos está enseñando se sienta al mismo nivel que nosotros? porque esa persona sabe, pero no sabe qué vamos a hacer nosotros con la información que nos da esa persona. Me parece muy interesante y también me parece que sabe, pero no sabe qué vamos a hacer nosotros con la información que nos da esa persona.

F. Gómez Carrillo: Eso me parece muy interesante y también me parece que sí es importante trabajar con los docentes para que deconstruyan esa idea de lo que tú dices, ¿no? De yo sé y yo les voy a enseñar y tienen que hacer esto. Pero sí es el enfrentarme a, ok, yo

tengo herramientas, les voy a enseñar, pero después ellos lo van a aplicar de cierta manera y a ver qué pasa. Y siento que en cosas como matemática sucede menos porque sí hay como ciertos sistemas, pero en la danza todo es todo es posible o sea yo te enseñó a hacer esto, pero hay tantas posibilidades que creo que a veces es difícil enfrentarte a sí yo te enseñó a hacer esto, pero ¿qué vas a hacer con eso? y ¿cómo va a reaccionar a eso? No me había planteado eso desde el punto de vista como docente, pero sí parece que puede ser un reto.

Como digo, nos hemos criado hasta ahora, creo que todos, hemos recibido clases hasta el día de hoy, se sigue recibiendo clases en la manera en la que tú dices, con una persona enfrente y el resto simplemente escucha. Y deconstruir eso sí es un reto, hasta para los profesores, porque el hecho de ya abrir ese espacio y decir todos vamos a estar al mismo nivel, el hecho de ya abrir ese espacio y decir todos vamos a estar al mismo nivel a veces te puede llegar a exponer porque es como yo como profe puedo ponerme el mismo nivel de mis estudiantes, pero eso también significa que ellos en algún momento pueden hacer alguna cosa o te rebasan porque te rebasan y está bien a la final y luego claro y todo eso se va traduciendo.

C. Cortez Terán: Verás fui a una charla, como exposición, algo así. pero fue una cosa medio extraña para mí porque empieza a replicarse esta forma de interacción de los cuerpos que te enseñan desde la escuela, desde la casa, desde, claro, alguien sabe más que yo, entonces ya no puedo decir nada. Entonces, claro, primero, cómo está diseñado el Auditorio Monseñor Líneas Proaño, del escenario adelante, la gente sentada allá, la gente ponente que sabe está adelante, la gente que no sabe está acá pasiva, sentada. Segundo, es como, ah, ok, tenemos un desnivel de sitio, ¿no? Persona adelante, la que sabe, sabe más arriba los que no sabemos más abajo y acá todos escuchando segundo se abre el círculo de diálogo y empiezan, Pero acá también tenemos experiencia las personas que estamos abajo escuchando.

¿Por qué no? Y decía oye, loco, esas charlas deberían dinamizarse, así como, ya invitemos, hagamos esa charla, pero hagamos en un espacio donde nos podamos sentar en círculo. Si bien no todos nos podemos sentar en el piso porque hay adultas mayores y todo, hagamos en sillas, sentémonos en círculos y hagamos que la ponencia sea colectiva y que cada persona vaya contándonos sus experiencias y también eso es parte de la somática, porque viene desde el movimiento, por qué cuento desde mis manos y empiezo a relatar y me paro y camino y de pronto le toca a la otra persona. Entonces ya no son cinco oponentes, sino que es la sociedad y el colectivo diverso el que va y dice ah, ok, es que abrieron un espacio de diálogo en el que yo pudiera contar mi experiencia y cómo yo me sentí, mi opinión sobre este tema y eso no, pero eso fue.

F. Gómez Carrillo: Bien y mientras hablabas de eso me acordaba de las ramitas de Hinojo (una obra de Carly), me parece muy poderoso el hecho de cómo a través de una mesa logras crear este tipo de espacios, y lo que me decías, de cómo logras hacer que la gente entre y participe de eso, sin obligarles, sin forzarles, de una manera como, y es a través de un elemento, que es como una mesa, que justamente te invita a reunirte claro, te invita a sentarte ahí pónganse alrededor, mírense y conversen.

C. Cortez Terán: y por eso es que las ramitas no usan tampoco el espacio convencional del teatro, sino que hay sillas alrededor de la mesa y bueno, sí, actualmente con todo eso de las somáticas porque te cambia la forma de mirar la vida el aprender el movimiento yo ya estoy harto y cansada así como de todo ese tipo de enseñanzas, de ponencias de diálogos, de charlas que son así adelante los que saben y acá Te juro, a mí me aburre eso, para mí, yo descubrí que el círculo para mí es re importante, no sé si la somática me enseñó eso, tal vez sí, no lo sé claro, pero para mí el círculo es lo importante.

Siento que tiene que ver mucho con la circularidad y con todo este tipo de espacios, porque aparte sí, siento que los salones de danza también son muy importantes porque tienen esa estructura, es como muy horizontal y te invita a estar como todas las personas al mismo nivel, incluso así sea en cualquier lugar de los que he ido, creo que desde la contemporaneidad siempre nos hemos sentado en círculo, nos hemos reunido y a partir de ahí hemos creado como ese diálogo.

F. Gómez Carrillo: Y sí, lo que tú dices está full impuesto desde la pedagogía tradicional, que es todo lo que yo quiero decir no está bien, porque nos ha hecho demasiado daño y hay que empezar como a deconstruir eso, y por eso mismo es la propuesta, pero...

C. Cortez Terán: Sí, ya basta de las escuelas de danza que imponen un modelo a seguir. Sí, de cuerpo, de todo, porque no se puede, ya no, ya basta de eso

F. Gómez Carrillo: Sí, y por eso es la propuesta. Y como te digo, yo también espero como recabar la información de aquí y todo y tener también una base para seguir haciendo más cosas. Porque me doy cuenta de que a partir de lo que estoy diciendo se puede educar un montón. Y salen un montón de preguntas y de cuestionamientos de, ok, ya vi este paso, pero ahora hay que hacer eso. Y después cuando haga eso hay más cosas.

C. Cortez Terán: Y luego viene lo difícil, porque como te decía, es como, la gente no va a cachar. La gente va a decir, ah, vamos a la escuela, ¿qué enseña el somático? Ah, pero eso no será danza, qué aburrido, así. ¿Y por qué enseña eso así? ¿Por qué no me enseña a bailar esta canción así? Por ejemplo, ¿no?

F. Gómez Carrillo: Sí, en todo caso, siento yo que una buena forma de empezar es lo que tú dices, enseñar una... Una de danza, una de movimiento. Una de danza, una de movimiento para ver algo. Incluso empezaría con danza porque es como que, a ver, bailen, ya ahora tuvieron la clase de somática, ahora cómo sintieron su cuerpo, si tienen que mejorar la técnica. Para que vean cómo esa aplicación ayuda a potenciar un montón porque te ayuda a conocerte y, o sea, tu cuerpo ya no es lo mismo, te reeduca durísimo.

C. Cortez Terán: Y por eso las somáticas son tan bonitas. ¿Sabes que con Alexis hablábamos de esto? Porque los chicos de primero decían que las somáticas que está aburrido y con Alexis reflexionábamos sobre eso y decíamos, oye, si nosotros hubiéramos tenido somáticas en primer ciclo, que no tuvimos, seguramente nos hubiéramos aburrido. ¿Cómo

hacer entender a la gente que llega a primer ciclo que ese movimiento consciente que estamos aprendiendo es importante para el futuro? O sea, ese sería el reto, ¿no? ¿Cómo hacer entender a la gente eso? O sea, ¿cómo hacer que la gente se dé cuenta de eso? Porque ahí tendríamos que explicarle teoría, verás, de este, si se van a aburrir. ¿Cómo hacemos que la gente siente esa necesidad de eso?

F. Gómez Carrillo: Sí, yo creo que es más de sentir necesidad porque es lo que te dices teoría. Yo estoy basando mi test en eso y he reunido la información y la teoría está ahí, pero es el cómo generar esa necesidad que dices de, ok, necesito, sé que necesito aprender a moverme antes de creo que sí se puede hacer a través de la parte teórica y sí hay que encontrar una forma práctica.

C. Cortez Terán: Sí porque sería lo ideal y ves es una de esas preguntas que surgen a partir de esto y es como ok ya llegamos establecimos esto ahora tenemos que encontrar esta forma que va a mutar a las somáticas y va a hacer que todo este sistema cambie. Que es como, las personas que yo creo que más más están dispuestas a entrar en la somática en el movimiento somático somos las personas que ya de 25 para arriba. Creo que tenemos una cosa sobre nuestro cuerpo que es si no haces danza es porque chuta mi cuerpo ya no se mueve así, es que me duele acá y entonces está, es que la vuelte, y es que, ay, qué relajante, ¿no? Y las personas que hacemos danza ya a los 25, 30. Sí, dices, ay, qué loco, voy a empezar a cuidar mi cuerpo, voy a hacer somático. Porque a los 20 no me di cuenta, a los 20 no me di cuenta. Sí, pero, así como gente de 25 para abajo, a mí me da la impresión de que es más complicado que se interesen por lo somático.

F. Gómez Carrillo: Es cierto, yo he visto muy poca gente como menor intentando practicar la somática. La somática es algo como, yo creo que, como dices, recurre a la somática porque ya te empezó a doler el cuerpo y te quieres cuidar de mucho más.

C. Cortez Terán: Exacto, sí, entonces como que necesitamos llegar a ese punto para entrar a las somáticas deberíamos tener esa conciencia para cuidarnos desde siempre y así llegar a los 30 enteritos y estar todo bien bacán pero ya pues nos han hecho así pero es que son una de las maneras de controlar también de que no te muevas, de que estés atado, sentado frente al computador o frente al pupitre de la clase, poniendo atención, mirando siempre al frente, entonces no te das cuenta del mundo, no te das cuenta de lo que está pasando también.

F. Gómez Carrillo: Sí, porque si te mueves te va a doler, si sales te va a pasar esto, si haces esto te va a pasar esto. Y nos hacen tener miedo. Y nos meten en espacios más chiquitos y nos comprimen, y nos dejan movernos. Y no es solo el movimiento del cuerpo, sino que es movernos hasta de espacio. Qué feo, ahorita me acabo de dar cuenta.

C. Cortez Terán: Que quede constancia estoy hablando desde lo empírico.

F. Gómez Carrillo: pero lo que ya te decía igual y que me parece súper interesante es eso mismo, no hablábamos de que aquí en Ecuador hay muy pocas personas involucradas dentro

de la somática porque, bueno, a fin de cuentas, todo se vuelve un negocio y también para poder certificarte y decir yo puedo dar esta clase, pues tuve que pagar tanto dinero, tengo que invertir, hay muchas personas que no tienen esas capacidades, entonces, ¿cómo es traerlo acá? ¿Cómo sería implementarlo? ¿Cómo se viven las somáticas en el Ecuador? Porque yo siento que las somáticas han sido desarrolladas en Estados Unidos. En ese territorio y no en el Ecuador, Sí, pero ¿cómo trasladar las somáticas a lo andino, a lo ecuatoriano? Desarrollar una somática propia, no solo el concepto somático de allá.

C. Cortez Terán: El círculo. Desde ahí, o sea, desde la espiral, porque mi idea es un círculo completo, siempre es ese constante movimiento en la espiral eso es el spiral movement es una de las técnicas también que es el movimiento en espiral que se enseña aquí y que te dice que sí, cómo articular todo y es que es lo mismo, es importante articular el moverse en espiral. No sé, pero sí, hay que empezar a trasladar esto también, como dices, a nuestro territorio para entender las somáticas y también para despolitizar porque ese hecho de ok, yo te voy a certificar y por eso tú puedes dar clase, se vuelve un negocio, no digo que esté mal, pero también te limita a que solo ciertas personas tengan acceso a eso.

F. Gómez Carrillo: Entonces, por eso también es el hecho de enseñar en las escuelas públicas a moverse. Porque, por ejemplo, yo no hice esto en las particulares porque en el San Francisco, por ejemplo, tienen clases aparte en las que puedes tener danza, teatro, música, Tienes como mucho más acceso en las escuelas privadas y aun así es a veces peor porque ellos lo único que quieren ver es un resultado, porque para eso te enseñan ahí a bailar, pero es como ok traslademos esto a la escuela pública donde está la mayor parte de la gente. Estaba viendo y solo en este barrio, solo en el sector de aquí de San Francisco, hay 16 mil estudiantes.

C. Cortez Terán: ¡Qué loco! ¡Full gente! Es hartísima gente.

F. Gómez Carrillo: Entonces, el hecho de... ¿Y sabes cuántos docentes de ECA hay? Hay como 25 para todos esos estudiantes. Pero ves, es como preparar a estas personas y cambiarles esa mentalidad para que a través de estas personas se puede llegar a 16 mil. Quizás no llegues a todas, pero cuando llegara a la mitad sería hartísimo.

C. Cortez Terán: Sería buenísimo.

F. Gómez Carrillo: Y por eso también a mí me parece importante enseñarlo desde wawas, que es una de las primeras cosas, y lo otro de enseñarlo desde la educación pública, porque, digo, también esto te ayuda a desarrollar a través de estas herramientas una sensibilidad diferente. Y no solo vas a terminar apreciando mejor la música, la danza, digo, sino también la música, las artes conceptuales, las artes plásticas. Y no se trata de que te educan para ser artista, sino para estimular tu sensibilidad.

Y eso tiene que ver con relacionarnos y es el objetivo del ECA mismo, es el objetivo principal no formar artistas sino darte herramientas para que tú puedas apreciar de mejor forma todas

las artes. Entonces por eso digo incluso a través de las somáticas puedes hacer eso, puedes apreciar mejor el movimiento hasta del otro y decir ¡wow! qué técnica, cómo lo hace. Lo he experimentado en mi cuerpo y sé que es complejo. Y esta persona se atreve, llega, lo alcanza. Entonces, es algo que hay que hacer.

C. Cortez Terán: Me acordé de algo que me pasó recién. Estaba yendo a comer y me encontré con una chica de la U que estaba vendiendo heladitos. Ahí en el local donde yo fui a comer. Y le digo que si ¿todo bien? Me dice que se retiró de la carrera. Le digo, ¿por qué? Me dice, no, es que mis rodillas estaban... Tengo una enfermedad en las rodillas, tengo que operarme y no puedo moverme. no voy a pasar la materia y me va a quedar de año y es que no me recupero pronto y yo ¿qué? No, no puede ser. La profesora de expresión corporal loco, y yo ¿qué? no puede, no puede y ese rato me acordaba de como muchas de las técnicas somáticas se crean a partir de que la persona sufre una lesión o algo, no se pueden mover y empiezan a moverse de una manera distinta para desarrollar la técnica, como pasó con Harim, o técnica Alexander, o Pilates, o Hector. Digo, no puede ser que la profe te diga eso, loco. La profe de expresión corporal te diga, vas a perder el año si no te recuperas las rodillas porque no puedes moverte. ¡Loca, no! Y la man se retiró de la U. ¿Cachas?

F. Gómez Carrillo: Es que a veces también pensamos que son cosas diminutas, pero le puedes cambiar la vida a alguien con cosas así.

C. Cortez Terán: Sí, no puede pasar así, eso hubiera sido un detonante para que la man desarrolle una forma de moverse de ella.

F. Gómez Carrillo: Claro, es una somática ecuatoriana.

C. Cortez Terán: ¿Cachas? Qué estupidez, que quede registrado eso, Pero no va a dar nombre, no.

F. Gómez Carrillo: Es que sí está mal eso y, por eso, es que yo siento que las somáticas incluso te enseñan a ser más gentil y comprensivo, te enseñan a ser empático con los otros. Por eso me parece también tan imprescindible que nos enseñen somáticas y no solo danza. La danza que quede quedar para después. Pero si, está bien, está bonito, pero no es para todos, pero el movimiento si es y es para todos porque es obligación movernos.

Anexo V: Tabulación de resultados de preguntas preliminares de la encuesta aplicada a docentes de ECA de la parroquia urbana “San Francisco” del cantón Ibarra

N°	Rango etario	Título de tercer nivel	Imparte danza en las clases de ECA	Frecuencia con que imparte las clases de danza	Razón principal para que no imparta clases de danza
1	50 - 59 años	Arquitecto	Sí	Una vez por trimestre	
2	50 - 59 años	Ciencias de la Educación	No		Falta de recursos
3	30 - 39 años	INGENIERO	Sí	Una vez por año lectivo	
4	40 - 49 años	Licenciatura en Diseño y Publicidad	Sí	Una vez por año lectivo	
5	50 - 59 años	Lic. DOCENCIA TECNICA	No		Utilizo otras destrezas
6	40 - 49 años	Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Musical	Sí	Cuando existen presentaciones por actividades festivas o conmemorativas	
7	30 - 39 años	Psicología Educativa	Sí	Cuando existen presentaciones por actividades festivas o conmemorativas	
8	60 años o mayor	Artesanías Artísticas	Sí	Una vez por año lectivo	
9	40 - 49 años	Licenciado en Diseño gráfico y publicidad	No		No dominó esa actividad artística y no está como destreza esencial en los cursos a mi cargo 2do bachillerato
10	50 - 59 años	Licenciado en Educacion Artística	Sí	Cuando existen presentaciones por actividades festivas o conmemorativas	
11	50 - 59 años	PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA	Sí	Una vez por año lectivo	
12	40 - 49 años	LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION ESPECIALIDAD ARTESANIAS ARTISTICAS	Sí	Una vez por año lectivo	
13	40 - 49 años	Licenciatura en ciencias de la educación mención bellas artes	Sí	Una vez por año lectivo	
14	50 - 59 años	Lic. En Ciencias de la Educación Especialidad Docencia Técnica	Sí	Cuando existen presentaciones por actividades festivas o conmemorativas	
15	30 - 39 años	Maestría	Sí	Cuando existen presentaciones por actividades festivas o conmemorativas	
16	40 - 49 años	Bachiller en Artes especialización Música	No		Mi formación profesional en música
17	30 - 39 años	Docencia musical	Sí	Una vez por trimestre	
18	50 - 59 años	Cuarto nivel magister en educación superior	No		En este año estuve ayudando en otra área
19	30 - 39 años	Ingeniero	Sí	Una vez por año lectivo	
20	40 - 49 años	Licenciatura en artes plásticas	Sí	Una vez por mes	
21	50 - 59 años	Lic. En ciencias Naturales, Lic. En educación cultural y artística	Sí	Una vez por año lectivo	
22	40 - 49 años	Licenciatura	Sí	Una vez por trimestre	

Anexo VI: Tabulación de resultados de encuesta de Likert para identificar modelos pedagógicos de la encuesta aplicada a docentes de ECA de la parroquia urbana “San Francisco” del cantón Ibarra

N°	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9	Pregunta 10	Pregunta 11	Pregunta 12	Pregunta 13	Pregunta 14	Pregunta 15	Pregunta 16	Pregunta 17	Pregunta 18	Pregunta 19	Pregunta 20	Pregunta 21	Pregunta 22	Pregunta 23	Pregunta 24	Pregunta 25	Pregunta 26	Pregunta 27	Pregunta 28	Pregunta 29	Pregunta 30	
1	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
2	No imparte danza en sus clases de ECA																														
3	1	1	1	4	4	2	1	1	1	1	1	1	4	4	1	2	3	2	4	4	4	4	1	4	3	2	4	2	4	4	
4	3	3	2	3	4	3	3	1	3	3	2	1	4	3	1	3	2	3	4	4	3	4	2	4	3	3	3	2	3	3	
5	No imparte danza en sus clases de ECA																														
6	1	2	1	3	3	3	2	1	2	4	2	1	1	4	2	4	1	4	4	4	4	4	2	3	2	3	2	2	3	3	
7	2	2	1	2	2	2	2	1	2	3	2	2	2	3	1	2	2	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4	
8	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	
9	No imparte danza en sus clases de ECA																														
10	2	3	2	3	4	3	2	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2	4	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	
11	1	1	1	1	4	1	1	1	2	4	1	1	3	4	1	4	1	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	1	4	3
12	1	1	1	3	4	1	1	1	1	2	2	1	3	4	1	3	1	4	3	4	4	3	2	3	4	2	2	2	2	4	
13	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	4	3	2	2	2	4	4	4	3	4	2	2	2	2	2	2	4	4	
14	3	3	1	4	4	2	2	1	2	3	3	2	3	4	2	3	2	3	4	3	4	4	2	3	2	2	3	2	3	4	
15	1	3	1	2	4	2	1	1	3	3	1	1	4	3	2	1	1	2	4	4	4	4	1	4	1	3	2	1	1	3	
16	No imparte danza en sus clases de ECA																														
17	2	2	2	3	3	3	1	2	1	3	2	1	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	1	2	3
18	No imparte danza en sus clases de ECA																														
19	3	1	1	3	3	2	1	1	1	1	1	1	4	3	2	3	2	2	2	4	2	3	2	3	4	2	2	2	1	4	
20	3	1	1	3	3	3	1	1	1	3	1	2	2	4	1	3	2	2	4	3	4	4	3	3	3	3	4	2	3	3	
21	4	3	1	4	3	2	1	1	2	4	3	1	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	2	1	4	4
22	1	1	1	4	3	1	1	1	2	3	3	2	3	4	1	2	1	4	4	3	3	4	2	4	3	2	2	3	4	3	

1 Totalmente en desacuerdo 2 En desacuerdo 3 De acuerdo 4 Totalmente de acuerdo

Anexo V: Solicitudes autorizadas para realizar encuesta a docentes de Educación Cultural y Artística.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
Acreditada Resolución Nro. 173-SE-33-CACES-2020
FACULTAD EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Ibarra, 12 de junio del 2024

ASUNTO: Solicitud de autorización para realizar encuesta a docentes de Educación Cultural y Artística.

MSc. Iván Velasteguí
Rector de la Unidad Educativa Luis Leoro Franco

De mi consideración:

Por medio de la presente, yo, FERNANDO GILMAR GÓMEZ CARRILLO con C.I. 1004086045, me permito solicitar su autorización para llevar a cabo una encuesta dirigida a los docentes del área de Educación Cultural y Artística de la institución que usted precede como rector. El propósito de esta encuesta es recabar información que será de gran ayuda para mi proyecto de tesis titulado: "La Educación Somática como alternativa para la pedagogía de la danza".

A continuación, detallo algunos aspectos importantes:

1. Objetivo de la Encuesta:

El objetivo principal de esta encuesta es identificar los modelos pedagógicos empleados para la enseñanza de ECA en el aula. Los resultados obtenidos contribuirán a la investigación académica y podrán ser utilizados para mejorar las prácticas pedagógicas en el área de educación cultural y artística.

2. Confidencialidad y Privacidad:

Los datos recopilados serán tratados de manera confidencial y anónima. No se divulgará información personal ni institucional en ningún informe o publicación. La privacidad de los participantes está garantizada.

3. Alcance de la Encuesta:

La encuesta se realizará exclusivamente con los docentes del área de Educación Cultural y Artística de su institución. Los datos obtenidos no serán utilizados para identificar a individuos ni para evaluar el desempeño de la institución.

4. Evaluación general en la parroquia urbana "San Francisco" del cantón Ibarra:

Los resultados de esta encuesta formarán parte de una evaluación más amplia que abarca a todas las Unidades Educativas Públicas de la parroquia urbana "San Francisco" del cantón Ibarra. El objetivo es obtener una visión integral del modelo pedagógico de los docentes de ECA y su impacto en la comunidad educativa.



Agradezco su colaboración y comprensión en este proceso. Si requiere más detalles o tiene alguna inquietud, no dude en contactarme.

Atentamente,

Fernando G. Gómez Carrillo
Estudiante de Pedagogía de las Artes y Humanidades
Contacto: 0980201458



14 JUN 2024

MSc. Iván Velástegui
RECTOR

Lic. Jorge Velástegui G.
DOCENTE
Recibido
14-06-2024.



Ibarra, 12 de junio del 2024

ASUNTO: Solicitud de autorización para realizar encuesta a docentes de Educación Cultural y Artística.

MSc. Giovany Garzón
Rector de la Unidad Educativa Víctor Manuel Guzmán

De mi consideración:

Por medio de la presente, yo, FERNANDO GILMAR GÓMEZ CARRILLO con C.I. 1004086045, me permito solicitar su autorización para llevar a cabo una encuesta dirigida a los docentes del área de Educación Cultural y Artística de la institución que usted precede como rector. El propósito de esta encuesta es recabar información que será de gran ayuda para mi proyecto de tesis titulado: "La Educación Somática como alternativa para la pedagogía de la danza".

A continuación, detallo algunos aspectos importantes:

1. Objetivo de la Encuesta:

El objetivo principal de esta encuesta es identificar los modelos pedagógicos empleados para la enseñanza de ECA en el aula. Los resultados obtenidos contribuirán a la investigación académica y podrán ser utilizados para mejorar las prácticas pedagógicas en el área de educación cultural y artística.

2. Confidencialidad y Privacidad:

Los datos recopilados serán tratados de manera confidencial y anónima. No se divulgará información personal ni institucional en ningún informe o publicación. La privacidad de los participantes está garantizada.

3. Alcance de la Encuesta:

La encuesta se realizará exclusivamente con los docentes del área de Educación Cultural y Artística de su institución. Los datos obtenidos no serán utilizados para identificar a individuos ni para evaluar el desempeño de la institución.

4. Evaluación general en la parroquia urbana "San Francisco" del cantón Ibarra:

Los resultados de esta encuesta formarán parte de una evaluación más amplia que abarca a todas las Unidades Educativas Públicas de la parroquia urbana "San Francisco" del cantón Ibarra. El objetivo es obtener una visión integral del modelo pedagógico de los docentes de ECA y su impacto en la comunidad educativa.





Ibarra, 12 de junio del 2024

ASUNTO: Solicitud de autorización para realizar encuesta a docentes de Educación Cultural y Artística.

MSc. Sandra Hidalgo P.
Rectora de la Unidad Educativa Teodoro Gómez de la Torre.

De mi consideración:

Por medio de la presente, yo, FERNANDO GILMAR GÓMEZ CARRILLO con C.I. 1004086045, me permito solicitar su autorización para llevar a cabo una encuesta dirigida a los docentes del área de Educación Cultural y Artística de la institución que usted precede como rector. El propósito de esta encuesta es recabar información que será de gran ayuda para mi proyecto de tesis titulado: "La Educación Somática como alternativa para la pedagogía de la danza".

A continuación, detallo algunos aspectos importantes:

1. Objetivo de la Encuesta:

El objetivo principal de esta encuesta es identificar los modelos pedagógicos empleados para la enseñanza de ECA en el aula. Los resultados obtenidos contribuirán a la investigación académica y podrán ser utilizados para mejorar las prácticas pedagógicas en el área de educación cultural y artística.

2. Confidencialidad y Privacidad:

Los datos recopilados serán tratados de manera confidencial y anónima. No se divulgará información personal ni institucional en ningún informe o publicación. La privacidad de los participantes está garantizada.

3. Alcance de la Encuesta:

La encuesta se realizará exclusivamente con los docentes del área de Educación Cultural y Artística de su institución. Los datos obtenidos no serán utilizados para identificar a individuos ni para evaluar el desempeño de la institución.

4. Evaluación general en la parroquia urbana "San Francisco" del cantón Ibarra:

Los resultados de esta encuesta formarán parte de una evaluación más amplia que abarca a todas las Unidades Educativas Públicas de la parroquia urbana "San Francisco" del cantón Ibarra. El objetivo es obtener una visión integral del modelo pedagógico de los docentes de ECA y su impacto en la comunidad educativa.

Recibido

17-6-2024

[Handwritten signature]



Carolina Barrio El Olivo
C.I. 1004086045 y Gral. José María Córdova



Ibarra, 18 de junio del 2024

ASUNTO: Solicitud de autorización para realizar encuesta a docentes de Educación Cultural y Artística.

MSc. Harrison Atahualpa Estévez Farinango
Rector de la Unidad Educativa Ibarra

De mi consideración:

Por medio de la presente, yo, FERNANDO GILMAR GÓMEZ CARRILLO con C.I. 1004086045, me permito solicitar su autorización para llevar a cabo una encuesta dirigida a los docentes del área de Educación Cultural y Artística de la institución que usted precede como rector. El propósito de esta encuesta es recabar información que será de gran ayuda para mi proyecto de tesis titulado: "La Educación Somática como alternativa para la pedagogía de la danza".

A continuación, detallo algunos aspectos importantes:

1. Objetivo de la Encuesta:

El objetivo principal de esta encuesta es identificar los modelos pedagógicos empleados para la enseñanza de ECA en el aula. Los resultados obtenidos contribuirán a la investigación académica y podrán ser utilizados para mejorar las prácticas pedagógicas en el área de educación cultural y artística.

2. Confidencialidad y Privacidad:

Los datos recopilados serán tratados de manera confidencial y anónima. No se divulgará información personal ni institucional en ningún informe o publicación. La privacidad de los participantes está garantizada.

3. Alcance de la Encuesta:

La encuesta se realizará exclusivamente con los docentes del área de Educación Cultural y Artística de su institución. Los datos obtenidos no serán utilizados para identificar a individuos ni para evaluar el desempeño de la institución.

4. Evaluación general en la parroquia urbana "San Francisco" del cantón Ibarra:

Los resultados de esta encuesta formarán parte de una evaluación más amplia que abarca a todas las Unidades Educativas Públicas de la parroquia urbana "San Francisco" del cantón Ibarra. El objetivo es obtener una visión integral del modelo pedagógico de los docentes de ECA y su impacto en la comunidad educativa.



Ibarra, 18 de junio del 2024

ASUNTO: Solicitud de autorización para realizar encuesta a docentes de Educación Cultural y Artística.

MSc. Pepe Yandún Porree
Rector de la Unidad Educativa Victor Manuel Peñaherrera

De mi consideración:

Por medio de la presente, yo, FERNANDO GILMAR GÓMEZ CARRILLO con C.I. 1004086045, me permito solicitar su autorización para llevar a cabo una encuesta dirigida a los docentes del área de Educación Cultural y Artística de la institución que usted precede como rector. El propósito de esta encuesta es recabar información que será de gran ayuda para mi proyecto de tesis titulado: "La Educación Somática como alternativa para la pedagogía de la danza".

A continuación, detallo algunos aspectos importantes:

1. Objetivo de la Encuesta:

El objetivo principal de esta encuesta es identificar los modelos pedagógicos empleados para la enseñanza de ECA en el aula. Los resultados obtenidos contribuirán a la investigación académica y podrán ser utilizados para mejorar las prácticas pedagógicas en el área de educación cultural y artística.

2. Confidencialidad y Privacidad:

Los datos recopilados serán tratados de manera confidencial y anónima. No se divulgará información personal ni institucional en ningún informe o publicación. La privacidad de los participantes está garantizada.

3. Alcance de la Encuesta:

La encuesta se realizará exclusivamente con los docentes del área de Educación Cultural y Artística de su institución. Los datos obtenidos no serán utilizados para identificar a individuos ni para evaluar el desempeño de la institución.

4. Evaluación general en la parroquia urbana "San Francisco" del cantón Ibarra:

Los resultados de esta encuesta formarán parte de una evaluación más amplia que abarca a todas las Unidades Educativas Públicas de la parroquia urbana "San Francisco" del cantón Ibarra. El objetivo es obtener una visión integral del modelo pedagógico de los docentes de ECA y su impacto en la comunidad educativa.

*Recibido y Autorizado
A: Psic. General Frenco
[Firma]*



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
Acreditada Resolución Nro. 173-SE-33-CAES-2020
FACULTAD EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Agradecemos su colaboración y comprensión en este proceso. Si requiere más detalles o tiene alguna inquietud, no dude en contactarme.

Atentamente,

Fernando G. Gómez Carrillo
Estudiante de Pedagogía de las Artes y Humanidades
Contacto: 0980201458

**Anexo VI: Modelo de encuesta aplicada a docentes de ECA de la parroquia urbana
“San Francisco” del cantón Ibarra**

4. ¿Con que frecuencia imparte las clases de danza? *

Marca solo un óvalo.

- Una vez por mes
- Una vez por trimestre
- Una vez por año lectivo
- Cuando existen presentaciones por actividades festivas o conmemorativas

Ir a la pregunta 6

5. ¿Cual es la razón principal para que no imparta clases de danza? *

Responda a las siguientes preguntas de forma honesta y de acuerdo a su experiencia y criterio como docente de ECA al momento de impartir clases del componente danza.

Recuerde que las opciones numéricas de la escala corresponden con los criterios de:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. De acuerdo
4. Totalmente de acuerdo

6. Sin libros de texto no se puede enseñar, éstos guían al docente y garantizan la evaluación. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Tota Totalmente de acuerdo

7. El docente es quien sabe y por eso enseña con autoridad. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Tota Totalmente de acuerdo

8. Sin castigos ni premios los estudiantes no aprenden. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Tota Totalmente de acuerdo

9. Sin la autoridad del docente, no es posible el orden y la disciplina de la clase, ni mucho menos el aprendizaje. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Tota Totalmente de acuerdo

10. El orden y la disciplina en clase son los factores esenciales en el proceso de enseñanza. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Tota Totalmente de acuerdo

15. La evaluación debe girar en torno de los objetivos que el docente determina. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Tota Totalmente de acuerdo

16. El docente debe diseñar secuencias cerradas de conocimientos que permitan cumplir los objetivos, que él mismo determina. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Tota Totalmente de acuerdo

17. El docente no debe salirse de lo planeado, ni permitir preguntas por fuera de los objetivos. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Tota Totalmente de acuerdo

18. Si el docente planea, minuciosamente cada paso de la clase, el buen alumno aprenderá sin dificultad. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Tota Totalmente de acuerdo

19. El cumplimiento de los objetivos se comprueba mediante resultados observables en los estudiantes. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Tota Totalmente de acuerdo

20. Tener en cuenta la crítica, la concertación, los intereses y deseos de los estudiantes, son obstáculos para el cumplimiento de los objetivos trazados por el docente. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Tota Totalmente de acuerdo

21. Construir conocimiento es un proceso individual, depende de lo que ya sabe el estudiante. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Tota Totalmente de acuerdo

22. Lo único que se debe evaluar es la transformación aptitudinal. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Tota Totalmente de acuerdo

27. Se debe integrar, de manera flexible contenidos, objetivos e intereses, en función de transformaciones, en la manera de pensar, hacer y valorar de acuerdo con los estudiantes. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Tota Totalmente de acuerdo

28. Toda evaluación es subjetiva. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Tota Totalmente de acuerdo

29. El programa y la evaluación no valen nada si no se logra mantener la motivación del estudiante. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Tota Totalmente de acuerdo

30. La mejor manera de enseñar es al ritmo que cada estudiante imponga. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Tota Totalmente de acuerdo

31. Nunca se debe imponer algo a los estudiantes porque pierden el interés. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Tota Totalmente de acuerdo

32. Toda enseñanza se debe basar en los intereses y deseos de los estudiantes. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Tota Totalmente de acuerdo

33. Se debe enseñar lo que el estudiante considere útil. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Tota Totalmente de acuerdo

34. Cada estudiante es un mundo y por eso la evaluación es distinta para cada alumno. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Tota Totalmente de acuerdo

14/7/24, 11:22 p.m.

Modelos pedagógicos de docentes de ECA

35. Enseñar para la vida es privilegiar el contexto cultural, social y económico de los estudiantes, por encima de los contenidos, los objetivos y la evaluación. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Tota Totalmente de acuerdo

Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios