



Innovación en la formación docente de danza: antesala de las prácticas externas para los estudios de pedagogía de la danza.

Innovation in teaching dance training: prelude to the external practices for studies of dance pedagogy.

Elvira Torregrosa Salcedo.

Conservatorio Superior de Danza de Alicante.

elvirats2009@hotmail.com

Josefa Eugenia Blasco Mira.

Universidad de Alicante.

josefa.blasco@ua.es

RESUMEN.

Partimos de los Estudios Superiores de Danza que se desarrollan en España focalizando en la especialidad de Pedagogía de Danza del Conservatorio Superior de Alicante. Desde aquí se ha llevado a cabo un proceso innovador para la formación del futuro docente en Danza, que supone la antesala de las prácticas externas: Taller de prácticas internas. Su finalidad es la de generar en el discente la posibilidad de adentrarse en los procesos de reflexión sobre la acción, en la acción y después de la acción (Perrenoud, 2004), desde los diferentes enfoques que le ofrece su actuación: como docente, como alumno, como observador. En este artículo se describe la planificación, organización, metodología y evaluación del Taller.

PALABRAS CLAVE.

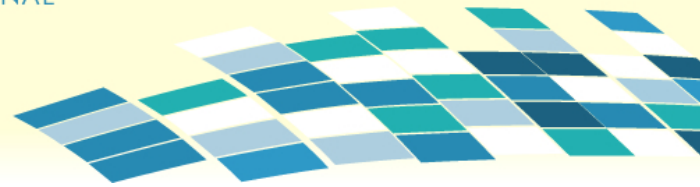
Danza, Formación Superior, profesional reflexivo, prácticas docentes.

ABSTRACT.

We start from the Upper Studies of Dance in Spain that develops the speciality of Pedagogy of Dance in the Upper Conservatory of Alicante. From here it has carried out an innovative process for the training of the educational future in Dance, that supposes the precursor of the external practices: Workshop of internal practices. The purpose is to generate in the student the possibility to go in depth into the processes of reflection on the action, in the action and after the action (Perrenoud, 2004), from the different approaches that offers him his performance: as educational, like student, as observant. This article describes the planning, organization, methodology and evaluation of the Workshop.

KEY WORDS.

Dance, Higher Training, reflexive professional, teaching practices.



1. Origen de la propuesta del Taller de prácticas.

La propuesta que a continuación exponemos centra su atención en los estudios superiores de Danza, en su especialidad de Pedagogía, desarrollados desde diferentes opciones técnicas: Danza clásica, Danza contemporánea, Danza española y Danza social; ésta última incorporada con los nuevos planes de estudios en el Conservatorio Superior de Danza de Alicante (Orden 25/2011, de 2 de noviembre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de Danza dependientes del ISEACV).

La iniciativa surge en el curso 2005/06 y desde el curso 2007/08 se ha venido realizando ininterrumpidamente hasta el curso 2011/12. Se retoma en el curso 2013/14 con el nuevo plan de estudios, ya insertada en una asignatura con identidad propia en el primer semestre de 4º curso.

El amplio paisaje que nos ofrece la Danza en nuestra sociedad, requiere de un profesional preparado y capaz de adaptarse a las características de cada contexto, de identificar y solventar las necesidades de los diferentes sectores educativos en los que puede intervenir, que nos lleva más allá de lo que nos ofrecen estos centros.

El Taller tiene como finalidad encaminar al discente hacia un proceso de análisis y reflexión de la práctica docente sobre la acción, en la acción y después de la acción (Perrenoud, 2004), desde los roles en los que interviene como docente, como alumno, como observador. Todo ello, inmerso en un encuentro socializador entre los diferentes registros dancísticos que integran las opciones de esta disciplina.

También es importante, a partir de la formación inicial, crear los lugares para el análisis de la práctica, de mestizaje de las aportaciones y de reflexión sobre la forma cómo pensamos, decidimos, comunicamos y reaccionamos en una clase. (Perrenoud, 2004, p.17).

2. Elaboración de la propuesta del Taller de prácticas: Metodología y desarrollo.

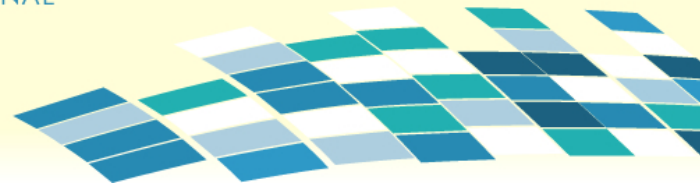
El Taller se organiza con la unión de los tres grupos de discentes, integrado por las diferentes opciones técnicas por la que se desarrollan estos estudios, así como por sus respectivos docentes, lo que configura un solo grupo-aula que genera un curso-taller.

A partir de ahí, establecemos la propuesta desde el planteamiento de una simulación real de prácticas docentes, dentro de un entorno controlado de aula; estructurada y temporalizada en diferentes sesiones.

De esta forma el programa que elaboramos diseña el Taller como un espacio de enseñanza-aprendizaje en el que el discente se constituye como protagonista principal, relegando al docente encargado de la propuesta a un segundo término.

El discente: en el ejercicio del *rol docente*, se convierte en el generador del proceso; en el ejercicio de *rol alumno*, en receptor del proceso, y en el ejercicio de *rol observador*, en espectador del mismo.

En cuanto a nuestra labor como docentes encargados del Taller, consiste en: planificar y establecer el adecuado desarrollo de las sesiones, secuenciando y temporalizando adecuadamente las mismas; en distribuir los roles en los que intervienen los discentes; en establecer momentos de tutorización con los discentes, orientando y asesorándoles ante dificultades, y por último, realizando los diferentes procesos de retroalimentación que los



docentes encargados de desarrollar el Taller íbamos a asumir la figura de observador en el aula.

Metodología del Taller de prácticas: modelo de aprendizaje experiencial introducido por la técnica de Role playing y organizado desde formato taller horizontal

Utilizamos la propuesta de taller como espacio y como proceso metodológico que conjuga la construcción del conocimiento a través de la práctica y su reflexión. Atendiendo a las propuestas de A. Kolb y D.A. Kolb (2005) los talleres que se adentran en estilos de aprendizaje experiencial facilitan al discente el desarrollo meta-cognitivo y la adquisición de destrezas.

La propuesta adquiere un formato de taller horizontal (Ander-Egg,1999), fomentando su participación activa, proyectado desde la interdisciplinariedad e inmerso en la redefinición de los roles de actuación. Lo que se conoce como el aprender haciendo.

El hecho de desarrollar la propuesta desde la técnica de *Role playing*, introduce al discente en las diferentes perspectivas desde las que se puede observar la acción docente, y no sólo la que se percibe como enseñante. Aludiendo a un símil oftalmológico que exponen Costa y Kallick (1993):

Es sólo cuando se cambia la lente a través de la que se ve el aprendizaje o el alumno – su propia práctica – cuando se descubre un nuevo enfoque, si es mejor o peor.

Pero si no se cambia la lente, se limita la visión. (p.49)

Desde su vinculación a los modelos sociales de la enseñanza, Joyce y Weil (2002) encuadran esta técnica en la dimensión social. De esta manera, la interacción que se genera con el grupo, desde los diferentes roles que ejercen les va a situar en la práctica y conocimiento de otras Técnicas de Danza y por tanto en su sensibilización, o al menos, comprensión de las diferentes formas y metodologías que se desarrollan en ellas. Abrimos así, la posibilidad del entendimiento y amplitud de miras respecto a la diversidad y riqueza dancística que existe con la que compartimos nuestra profesión.

En consecuencia, un proyecto que emerge con el propósito de favorecer el desarrollo de un aprendizaje experiencial (D.A. Kolb, 1984), lo que pasa por promover en el alumno una actitud reflexiva (Perrenoud, 2004; Zabalza, 2003, 2011), que a su vez colabore en el crecimiento o gestación de la auto-confianza (Vázquez et al., 2001), alimente las relaciones grupales (Joyce y Weil, 2002), fomente la creatividad y mejore la comunicación; todo ello, desde la participación activa del discente. Que pueda servir de base para la superación de la barrera de inseguridades, miedos y ansiedades, a la hora de enfrentarse a la realidad del aula en su futuro ejercicio de la actividad profesional docente (Davies y Lowden, 2007).

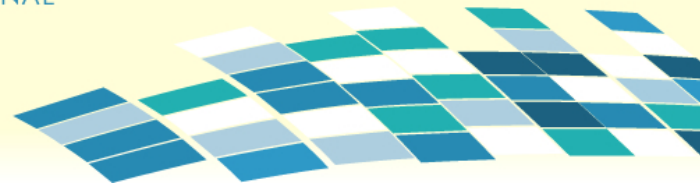
3. Roles y funciones que asume el discente durante el desarrollo del Taller.

Los roles que adquieren los discentes durante el desarrollo del Taller corresponden con:

Rol docente

El discente imparte clase al resto de grupo, teniendo como alumnos a los compañeros de las otras opciones.

Su función es la de desarrollar la acción docente en el aula, lo que se proyecta previamente desde un proceso de planificación, organización y temporalización de la sesión, así como de un proceso de comunicación e interacción con el alumno y su posterior revisión, experimentando de esta manera todos las fases de la práctica de aula.



Desde esta perspectiva según Perrenoud (2004) y Castillo y Cabrerizo (2005) el discente asume el ejercicio de la enseñanza como actividad profesional, que abarca un proceso más complejo que la propia intervención en el aula, lo que se traduce en:

- La fase de planificación, en la que discente debe realizar un conjunto de acciones y decisiones que le lleven a decidir sobre el qué, cuándo y cómo enseñar. Con ello “evitamos el enfoque artesanal” (Castillo y Cabrerizo, 2005, p.144) desde el que se actúa sin organizar ni planificar la propuesta educativa, acciones éstas que han sido y son muy habituales en el ejercicio de la práctica docente de la Danza (Warburton, 2008). Fase que viene acompañada de un proceso de reflexión que el discente lleva a cabo con la elaboración de unos informes que le permiten analizar su fase de planificación: sus elementos, obstáculos en su preparación, miedos y vacilaciones típicos de la inexperiencia (Vázquez et al., 2001), etc.

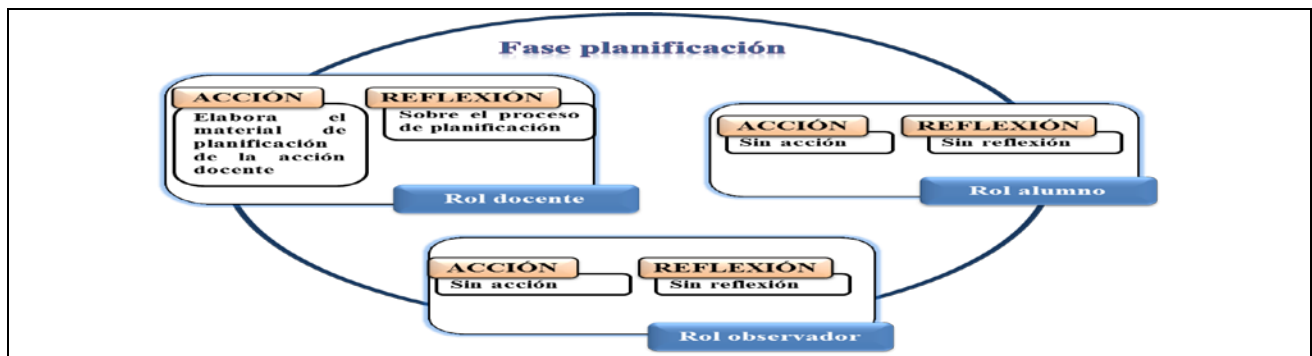
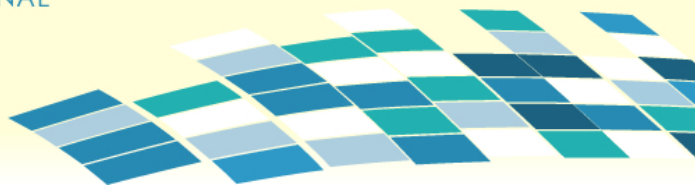


Figura 1. Fase de Fase de planificación de la actuación docente. Acción y reflexión de cada rol en esta fase

- La fase de actuación, desde la que el discente debe conectar su planificación y organización con su intervención directa con el alumno. Gestionar momentos de resolución de acciones previstas con las no previstas, crear su propio sistema de interacción docente-alumno, analizar el diseño y puesta en práctica de su intervención (Castillo y Cabrerizo, 2005; Delgado Noguera, 1997; Vázquez et al., 2001).



Figura 2. Fase de actuación de la acción docente. Acción y reflexión que corresponde a cada rol en esta fase



- La fase de revisión o retroalimentación, en la que el discente valora sobre su conducta en el aula y sobre su acción como docente; tiene la oportunidad de poder calibrar la eficacia de su intervención, sus carencias, incorrecciones o logros, tanto del proceso efectuado como de los resultados obtenidos, que desde la proyección de sus reflexiones, se convierte en un proceso de indagación y análisis de la acción.

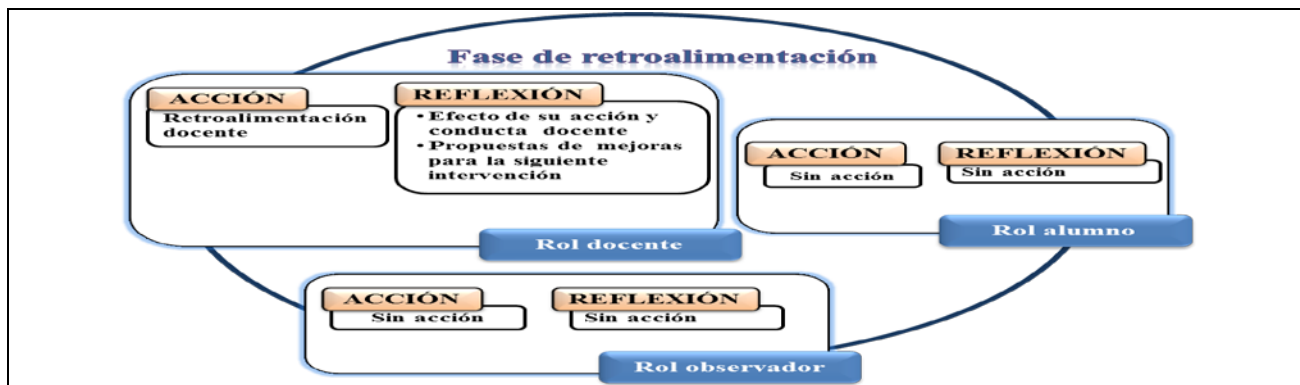


Figura 3. Fase de retroalimentación de la actuación docente. Acción y reflexión de cada rol en esta fase

Desde esta intervención se orienta al discente sobre el camino adecuado para adentrarse en el desarrollo de un profesional reflexivo (Castillo y Cabrerizo, 2005; Perrenoud, 2004; Schön, 1998; Vázquez et al., 2001).

Rol alumno

Los discentes permanecen como alumnos del compañero que ejerce en *rol docente*, siempre y cuando no pertenezcan a su misma opción técnica (caso en el que adquieren el *rol observador*).

Su función es la de asumir los aprendizajes de otros registros técnicos, diferentes al de su formación de base. Esta perspectiva le permite convertirse en un observador participante, dándole la opción de:

- Observar la acción docente como receptor de la misma, lo que posibilita una reflexión centrada desde la experiencia, ampliando su campo de observación al estar en contacto y ser receptor del hecho observado (Sanmartín, 2003).
- Valorar su propio aprendizaje corporal, a través de reflexiones que les encamina hacia el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico (Leijen, 2009; Warburton, 2002, 2004).
- El contacto con varias disciplinas dancísticas permite que el discente se adentra en procesos de comprensión, valoración e indagación de otros registros técnicos (Ossona, 1984), por tanto, fomenta en él la capacidad del juicio independiente y libre de adoctrinamientos (Lipman, 1997).

Rol observador

Bandura (1987) pone de manifiesto cómo el aprendizaje por observación, promueve el aprendizaje de nuevas conductas, actuaciones o procedimientos, partiendo de la percepción de los modelos de acción de otros. De ahí la importancia de incorporar este rol al Taller.



Los estudiantes se sitúan en este rol cuando pertenecen a la misma opción que la persona que ejerce en *rol docente*. Este grupo de alumnos permanecerá como observador de la acción docente y del resto de grupo que ejerce en *rol alumno*.

Su función es la de la observación reflexiva (Zabalza, 2003) de la intervención docente y discente desde una perspectiva selectiva y a la vez holística.

La otra fase de la observación se focaliza desde una perspectiva más selectiva y particular de cada uno de los roles que intervienen en la acción. Es el momento en el que el observador puede analizar las diferentes formas en las que los docentes pueden desarrollar su práctica profesional, valorando niveles de planificación, metodologías, estrategias y técnicas seleccionadas por cada docente. Respecto a la observación centrada en el *rol alumno*, permite la valoración sobre la predisposición corporal y personal, que va a evidenciar el discente desde su intervención en el *rol alumno*, en el que afronta el aprendizaje de unos registros de movimiento, lejanos a su formación dancística, en algunos casos, desconocidos u olvidados en otros (Lipman, 1997).

De esta manera se sitúa al discente desde una posición objetiva desde la que puede ejercer tareas de indagación y análisis de todos los elementos que componen la acción en el aula: contexto disciplinar, compromiso, acción e interacción docente-discente, fomentando así su capacidad crítica y reflexiva (Ricci y Shüring, 2008, noviembre).

4. Temporalización y secuenciación del Taller de prácticas.

A partir del curso 2013/14 con el desarrollo del nuevo plan se incorpora el estilo de Danza social y se desarrolla en el primer semestre del cuarto curso.

Distribuimos el Taller en una sesión semanal para cada curso, con una duración de 3 horas, en las que el grupo-clase junto con un docente de cada una de las disciplinas permanece unido para el desarrollo de la propuesta.

La propuesta consta de las siguientes fases:

Fase inicial

Realizamos una sesión previa, en la que las docentes comunicamos a los discentes participantes en el Taller, el propósito y planificación de la propuesta, la distribución de roles y secuenciación de sesiones.

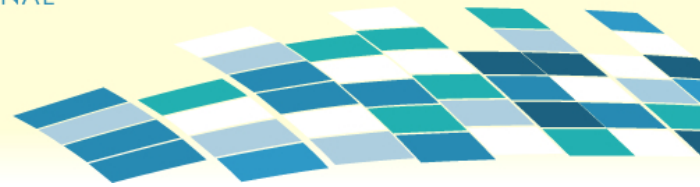
Se entrega al alumnado un dossier en el que se detalla la propuesta: calendario de sesiones, distribución personalizada de los roles, trabajo a realizar, proceso de evaluación, etc.

Fase 1

Ésta consta de una ronda de sesiones en las que todos los discentes intervienen en los diferentes roles. La ronda incluye una intervención en *rol docente* y diversas intervenciones en los otros dos roles.

Posteriormente, realizamos una reunión en la que se analizan y comunican los resultados obtenidos en la primera fase.

Durante el desarrollo de este periodo, los discentes, semanalmente, realizan y presentan informes de reflexión de cada sesión, siempre vinculados a los roles en los que intervienen. Las dudas y procesos de retroalimentación las solventan con los tutores en tutorías individuales.



Fase 2

Segunda ronda de sesiones, en las que las discentes vuelven a intervenir una vez más en *rol docente*, ejerciendo el resto de las sesiones en los otros dos roles y presentando sus informes de reflexión semanalmente

Las intervenciones realizadas en la primera fase facilitan en el discente un proceso de reflexión sobre su actuación. En consecuencia, la segunda fase la proyectamos como una oportunidad para enmendar, modificar o ratificar su primera actuación.

En cuanto a la distribución temporal de cada sesión se establece de la siguiente manera:

- En cada sesión realizamos dos prácticas que se llevan a cabo por dos estudiantes de opciones diferentes, de una hora y cuarto de duración cada una.
- Puesta en común sobre el desarrollo de la sesión como final de la misma y con una duración máxima de media hora.
- Calendario de actuación del grupo-clase para establecer el orden aleatorio de actuación, pero no deben coincidir, en una misma sesión, dos compañeras de la misma opción, para que no resulte repetitivo ni corporal ni didácticamente; y que el orden de las técnicas que se imparten permita un crecimiento de intensidad corporal progresivo de los discentes que interviene en el *rol alumno*.

5. Trabajo a realizar por el estudiante.

El Taller introduce al discente en el proceso de la acción docente desde diferentes roles y le permite adentrarse en el análisis y reflexión de diferentes aspectos de la práctica que deben reflejar en la elaboración de una serie de informes.

Como docente

El discente ejerce el *rol docente* en dos sesiones, por lo que necesita de una preparación previa para su actuación.

Relativos al diseño de dos unidades didácticas, elaborarán una sesión de cada una, o bien el diseño de una única unidad y desarrollo de dos sesiones de ésta:

D1 Primera unidad didáctica

D2 Segunda unidad didáctica

D3 Análisis y reflexión sobre las dificultades encontradas en la elaboración de las unidades didácticas. Para orientar dicho análisis deben reflexionar sobre los aspectos del grupo y de las disciplinas que les llevan a establecer la estructura planteada.

Para que el discente reflexione sobre la puesta en práctica de las unidades didáctica, debe realizar un análisis de su aplicación en ambas sesiones. Estos informes son:

D4 Análisis del diseño y puesta en práctica de la Primera unidad didáctica

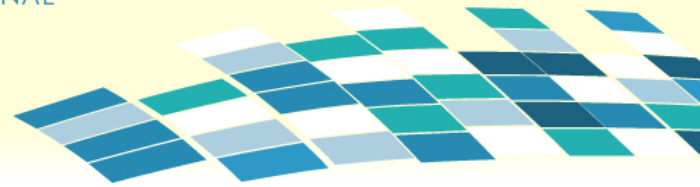
D5 Análisis del diseño y puesta en práctica de la Segunda unidad didáctica

Posteriormente elaborarán un análisis sobre su actuación docente en ambas prácticas, a través de los informes:

D6 Reflexión sobre la actuación docente en la primera práctica

D7 Reflexión sobre la actuación docente de la segunda práctica.

El análisis se centrará en: la presentación de la tarea, sobre el feedback al alumno o aprovechamiento del tiempo de práctica motriz entre otros.



Como observador

El discente debe observar la actuación del *rol docente* y *alumno*, así como el contexto en el que se envuelve dicha acción.

Además realiza un análisis y reflexión sobre la actuación del estudiante que realiza su práctica docente (*rol docente*)

O1 Análisis y reflexión sobre la actuación del estudiante que ha realizado la sesión dentro del *rol docente*. Debe seguir las mismas indicaciones que el informe D6

De cada sesión realizarán además un análisis y reflexión sobre la actuación del grupo de estudiantes que recibe la clase práctica (*rol alumno*).

O2 Análisis y reflexión sobre la actitud del rol alumno hacia la técnica desarrollada en la sesión correspondiente.

Este informe deberá recoger la observación efectuada sobre el grupo de discentes que ejercía en *rol alumno*, reflexionando sobre su actitud en el aula: predisposición hacia el aprendizaje, actitud postural y gesticular e interés por la técnica propuesta.

La reflexión final como observador se centrará en valorar la aceptación, apreciación e importancia que el discente otorga a cada uno de los códigos técnicos que tuvo la oportunidad de apreciar.

O3 Reflexión final sobre la aceptación, importancia y valoración de las técnicas propuestas y desarrolladas en el Taller.

Como alumno

Para valorar la actuación en *rol alumno*, los discentes deberán realizar una reflexión sobre las técnicas de Danza experimentadas.

A1 Análisis de aspectos del aprendizaje de cada sesión.

Valoración centrada en la comunicación profesor-alumno, grado de interés, dificultades, etc.

A2 Valoración final sobre el rol alumno y sobre cada una de las técnicas experimentadas en él

Al final de las prácticas nos entregarán una valoración sobre las técnicas de Danza experimentadas dentro del rol alumno, y sus reflexiones sobre la participación en este rol.

6. La evaluación del Taller.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se entiende como un todo indisoluble en el que el docente y discente comparten la responsabilidad del mismo; por ello, toda la estructura pedagógica, incluyendo la forma de evaluar, tiene repercusión en el aprendizaje del alumno. En este sentido, el discente debe participar activamente en todo el proceso, por tanto, también en la evaluación (Martínez Lirola, 2008).

Este proceso evaluativo viene enfocado, hacia la evaluación de competencias; y éstas tal y como expone Tejada (2011) "sólo se pueden evaluar en la acción, si bien para su adquisición y desarrollo cabe haber adquirido previamente toda una serie de saberes (conocimientos, habilidades y actitudes)" (p.737).

Para ello el autor propone adentrarse en la evaluación de competencias a partir de la clasificación y niveles sobre los tipos de saberes que se exponen en la pirámide de Miller (1990, citado por Tejada, 2011).

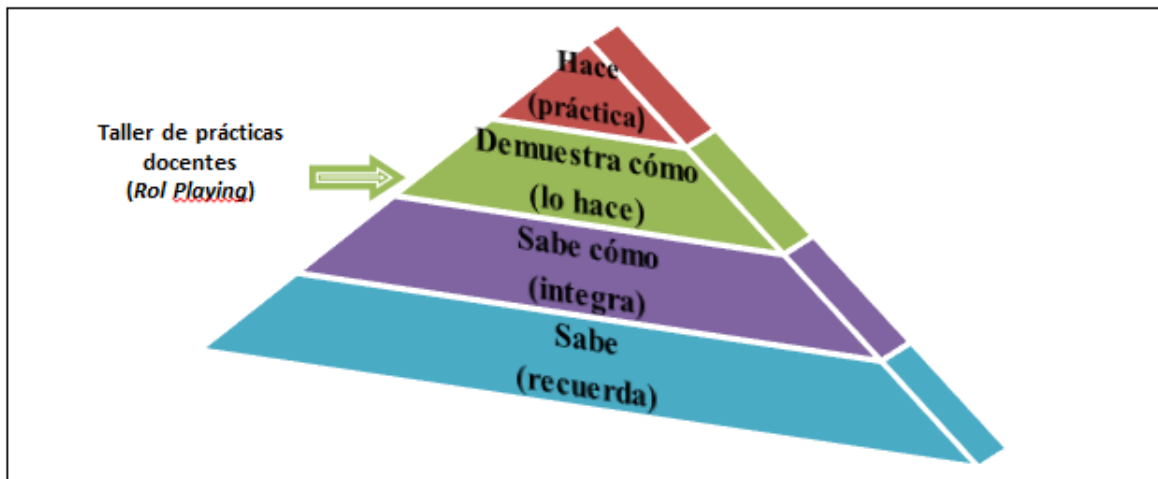
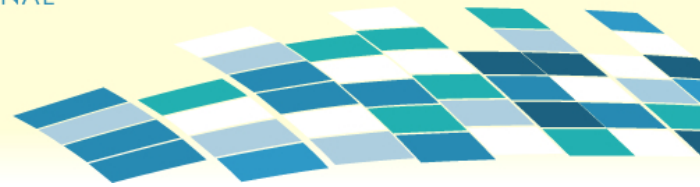


Figura 4. Niveles de tipo de saberes según la pirámide de Miller (1990, citado por Tejada, 2011)

Por tanto la evaluación deberá atender a estos niveles.

El saber- que conecta con todos los conocimientos teóricos, -el saber cómo- desde el que se hace uso de los mismos. Demuestra cómo-se introduce al discente en una fase práctica, simulada, cercana a la realidad, a través de *Rol playing*, etc. Por último, -el hacer- práctica profesional inmersa en un contexto, donde se acredita la verdadera adquisición de competencia. No obstante, a la presente clasificación le faltaría incorporar -el saber ser y saber estar-, aunque para Tejada (2011) se consideran incluidos en -el saber actuar contextualizado-.

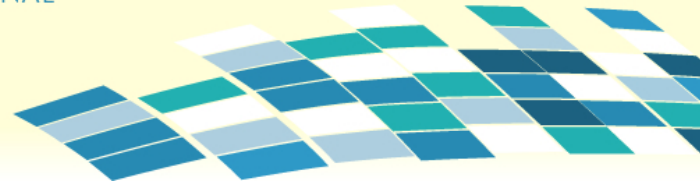
Tal y como se plantea el Taller, éste se encamina a fomentar en el discente la construcción de competencia profesional, desde la proyección del profesional reflexivo, que posteriormente debe culminar con su completo desarrollo desde las prácticas en centros externos; lo que se lleva a cabo a partir de una propuesta de *Rol playing*. Si tomamos como referencia los niveles establecidos en la pirámide de Miller (1990, citado por Tejada, 2011), nuestra propuesta se sitúa en el tercer nivel, -demuestra cómo-.

Proceso de evaluación: Instrumentos

La propuesta está basada en potenciar en el discente un aprendizaje basado en la aplicación y por tanto en -la capacidad de-, lo que emerge como postulado principal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien los estudiantes focalizan su interés en aprender, pero también en la obtención de una titulación, por lo que además del proceso hemos de tener en cuenta el resultado, lo que nos lleva a buscar estrategias que armonicen el aprendizaje y la evaluación en ambos sentidos.

A continuación enunciamos las técnicas e instrumentos de evaluación utilizados en la propuesta y que según la clasificación expuesta por Tejada (2011) se muestran como propicias para evaluar el tercer nivel (demuestra cómo):

Tomamos como referencia la carpeta de aprendizaje mixta (Giné et al., 2009), el docente marca las pautas, objetivos a realizar y requisitos mínimos; posteriormente el discente



construye los informes desde su propia decisión, fruto de su experiencia y percepción. La carpeta, la configura informes realizados por los discentes desde su intervención como docente, discente y observador. Así valoramos, el progreso realizado por el discente hacia la capacidad de análisis y reflexión.

De ahí que propongamos una evaluación abierta, centrada en el proceso; marcada por una participación activa tanto del discente como del docente, encaminada hacia el desarrollo de competencias profesionales.

Además, debíamos asegurar el adecuado desarrollo del Taller, garantizando un control y ordenación en su proceso.

Todo ello, nos lleva a plantear un proceso de evaluación que focaliza su interés en dos aspectos fundamentales:

- El primero: garantizar la organización y buen funcionamiento del Taller.
El desarrollo del Taller depende fundamentalmente de que el alumnado se comprometa a completar su desarrollo. El discente se introduce en un entramado de organización y gestión, que en caso de no asistencia o implicación, podrá provocar una desestructuración del mismo.
- El segundo: evaluación centrada en la indagación y creatividad.
Fieles a la idiosincrasia del Taller, fomentar aprendizajes experienciales en el alumnado para impulsar el desarrollo de un profesional reflexivo, pretendemos que la evaluación no esté cerrada a parámetros tradicionales: más bien, abierta a valoraciones más centradas en procesos reflexivos. De esta forma, la evaluación adquiere un sentido cualitativo.

Esto se proyecta desde la valoración de los informes y las observaciones de las docentes a través de, los siguientes parámetros: Creatividad e innovación (como docente), indagación (como docente, discente, observador), transferencia (de una disciplina a otra, en contenidos y en comunicación, como docente), predisposición a la cooperación y coordinación de las personas que ejercen en el rol docente en la misma sesión (*rol docente*). En el ejercicio del *rol docente* valorar: La capacidad de comunicación, la capacidad de programar y planificar, aspectos psicopedagógicos (capacidad de empatía, capacidad para generar clima positivo en la clase) y capacidad de análisis y reflexión sobre los roles que se han puesto en práctica:

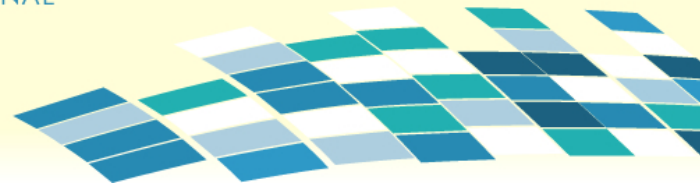
El propósito pasa por fomentar en el alumnado el uso de todas las herramientas conocidas y adquiridas a lo largo de su aprendizaje, por lo que la evaluación debe proyectarse desde una valoración centrada en la indagación y creatividad, y no en la reproducción o imitación de lo aprendido.

Fases de la evaluación.

Con el fin de propiciar en el discente un proceso de autoevaluación y por tanto de mejora y progreso a lo largo de todo el Taller, la evaluación la temporalizamos en dos fases.

La primera está relacionada con la primera ronda de sesiones. Dicha valoración la comunicamos al alumnado de forma grupal e individual, acompañada de procesos de retroalimentación que se diagnostican como recomendaciones de mejora, con el fin de trasladar su decisión a su actuación en segunda fase.

Realizamos un segundo proceso evaluativo de la segunda ronda de sesiones. Igualmente, al finalizar el mismo comunicamos la valoración establecida.



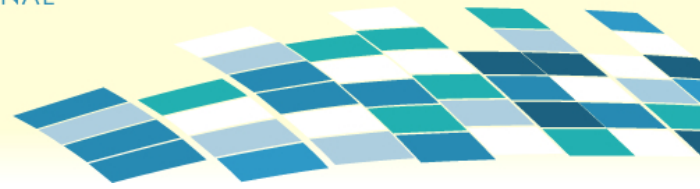
La evaluación está constituida por el proceso realizado en ambas fases, para ello, las docentes llevamos a cabo dos procesos en la evaluación, uno que tiene que ver con la observación en el aula, y el otro con el análisis y reflexión propuesto en los informes de los discentes y materiales tecnológicos utilizados (carpeta de aprendizaje).

Además, el discente, gestiona su propio proceso evaluativo (autoevaluación) desde los diferentes informes que configuran la carpeta de aprendizaje.

Rol	Qué se evalúa	Indicador evaluativo	Focaliza a nivel*:			Técnicas e instrumentos	
			I	S	IN	Técnicas	Instrumentos
Rol Docente	Práctica docente	Programación, Planificación y organización	x		x	Carpeta Aprendizaje	Informes D1-D2
		Acción docente	x	x	x	Observación	Plantilla valoración conjunta
	Capacidad de análisis y reflexión de la acción docente	Planificación y organización	x		x	Carpeta Aprendizaje	Informe D3
		Aplicación planificación	x		x	Carpeta Aprendizaje	Informes D4-D5
		Acción docente	x	x	x	Carpeta Aprendizaje	Informes D6-D7
Rol Alumno	Capacidad de reflexión como receptor del aprendizaje	Percepción de la acción docente	x	x	x	Carpeta Aprendizaje	Informe A1
		Técnicas de Danza puestas en práctica	x	x	x	Carpeta Aprendizaje	Informe A2
Rol observador	Capacidad de reflexión, desde la observación de la acción didáctica	Interacción docente-discente	x	x	x	Carpeta Aprendizaje	Informe O1
		Actitud corporal y social del grupo en <i>rol alumno</i>	x	x	x	Carpeta Aprendizaje	Informe O2
		Valoración sobre las Técnicas de Danza puestas en práctica	x		x	Carpeta Aprendizaje	Informe O3

* I-Individual; S-social; IN-interdisciplinar (confluencia de diferentes registros técnico-corporales)

Tabla 1. Organización del proceso de evaluación docente



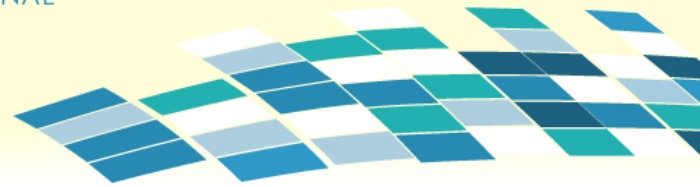
7. Conclusión.

Tras la realización de varias propuestas a lo largo de estos cursos, hemos llevado a cabo una investigación sobre la misma cuyos resultados y conclusiones nos confirman que el Taller de prácticas docentes promueve en el discente el control y la responsabilidad de su aprendizaje y que se dirige a impulsar en el mismo un crecimiento personal, social y profesional (Davies y Lowden, 2007; Joyce y Weil, 2002).

Todo ello, a través de procesos reflexivos proyectados desde los diferentes roles de intervención del alumnado: rol docente (Castillo y Cabrerizo, 2005; Vázquez et al.; Warburton, 2008)), rol alumno (Leijen, 2009; Lipman, 1997; Sanmartín, 2003; Warburton, 2002, 2004) o rol observador (Bandura, 1987; Ricci y Shüring, 2008, noviembre; Sanmartín, 2003; Zabalza, 2003), lo que sienta las bases para el entrenamiento de profesionales reflexivos en la formación del docente de Danza (Perrenoud, 2004; Zabalza, 2011).

8. Referencias bibliográficas.

- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica* (3ª ed.). Argentina: Edit. Magisterio del Río de la Plata.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social* (2ª ed.). Barcelona: Espasa-calpe.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2005a). *Formación del profesorado en Educación Superior. Didáctica y Currículum. Volumen I*. Madrid: McGraw Hill
- Costa, A. y Kallick, B. (1993). Through the Lens of a Critical Friend. *Educational Leadership*, 51(2), 49-51. Recuperado de <http://imet.csus.edu/imet11/507/CriticalFriends.pdf>
- Davies, P. y Lowden, M. (2007). *Roleplay: possibilities and potential*. School of Music, Humanities and Media. University of Huddersfield. Recuperado de <http://www.hud.ac.uk/mhm/teaching-learning/MHM-teaching-and-learning-downloads/1-Introduction.pdf>
- Delgado Noguera, M.A. (1997). Formación inicial del profesorado de Educación Física. En M.A. Delgado Noguera (coord.), *Formación y actualización del profesorado de Educación Física y del entrenador deportivo. Experiencias en formación inicial y permanente* (pp. 29-38). Cádiz: Wanceulen editorial deportiva, s.l.
- Giné, N., Alegret, M., Bernat, R., Calvo, M.E., Carbonell, T., Centellas, F.A.,..., Sánchez, R.M. (2009). Aplicación de la carpeta de aprendizaje en la Universidad. *Cuadernos de docencia universitaria*, 10. Barcelona: ICE y Ed. Octaedro. Recuperado de <http://www.octaedro.com/ice/cuadernos.htm>
- Joyce, B. y Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Kolb, A. y Kolb, D.A. (2005). Learning Styles and Learning. Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212. Recuperado de <http://learningfromexperience.com/research/>
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Leijen, A. (2009). *The Reflective Dancer. ICT Support for Practical Training*. (Tesis doctoral). Universidad de Utrecht.



- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Martínez Lirola, M. (2008). La importancia de los nuevos modos de evaluación en el EEES. Una aproximación a las ventajas del uso del portfolio. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31, 62-72. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/31/6MartinezLirola.pdf>
- Orden 25/2011, de 2 de noviembre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de Danza dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del título de Graduado o Graduada en Danza. *Diari oficial de la Conselleria Valenciana*, 10 de noviembre.
- Osona, P. (1984). *La educación por la danza. Enfoque metodológico*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (Nuria Riambau, trad.). Barcelona: Graó. (Obra original publicada en 2001).
- Ricci, C.R. y Sührling, I.A. (2008, noviembre). *Observación reflexiva como una estrategia fundamental en la formación docente. Una experiencia desde el Espacio de la Práctica II del Profesorado de Inglés*. Ponencia presentada en las III Jornadas Nacionales prácticas y residencias en la formación docente, Universidad, organizadas por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) en Argentina y el Instituto Superior de Formación Carlos Alberto Leguizamón. Recuperado de http://www.ungs.edu.ar/redresidencia/jornadas/%28D%29%20III_Jornadas/
- Sanmartín, R. (2003). *Observar escuchar comparar escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1983).
- Tejada, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, 731-745. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_29.pdf
- Vázquez, B., Camerino, O., González, M., Del Villar, F., Devís, J. y Sosa, P. (2001). *Bases educativas de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid: Editorial Síntesis, S.L.
- Warburton, E. C. (2002). From talent identification to multidimensional assessment: Toward new models of evaluation in dance education. *Research in Dance Education*, 3(2), 103-121. DOI: 10.1080/1464789022000050480.
- Warburton, E. C. (2004). Knowing what it takes: The effect of perceived learner advantages on dance teachers' use of critical-thinking activities. *Research in Dance Education*, 5 (1), 69-82. doi: 10.1080/1464789042000190889
- Warburton, E.C. (2008). Beyond Steps. The Need for Pedagogical Knowledge in Dance. *Journal of Dance Education*, 8(1), 7-12. doi: 10.1080/15290824.2008.10387353.



- Zabalza, M. A. (2003). El aprendizaje experiencial como marco teórico para el practicum. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *VII Symposium Internacional sobre el Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria POIO, Tomo I. El practicum como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (pp. 24-34). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabalza, M.A. (2011). Metodología docente. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/302/pdf>