

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA
ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN POR EL ARTE



Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Educación por el Arte

Aplicación del Programa de Capacitación Viadanza 1 orientado al desarrollo de las competencias docentes para la planificación de la enseñanza de la danza por medio de proyectos de aprendizaje (caso docentes nivel primaria en una I.E.P en Lima Metropolitana)

Autor: Bach. Otero Rojas, Marisol

Asesor: Mg. Ahon Olgún, Milly

LIMA-PERÚ

2021

Página del jurado

1. Presidente: Pantigoso Pecero, Manuel
2. Miembro: Martín Bogdanovich, María
3. Miembro: Cano Correa, Elena
4. Asesor: Ahon Olguín, Milly
5. Representante de la EPG:

*Los escritores ven un mundo
lleno de historias, los arquitectos
ven un mundo de estructuras para
imitar y espacios para construir, y
los maestros que hacen un
aprendizaje basado en proyectos
ven un mundo lleno de proyectos.*

Berger y Brighthouse (2012)

Agradecimiento

Agradezco a la institución que nos abrió sus puertas con confianza para realizar esta investigación, a las personas que me ayudaron en la recta final y a todos los docentes comprometidos que participaron de las capacitaciones anteriores, alentando con sus preguntas y su entusiasmo estas ganas de seguir buscando vías posibles para trabajar desde-con y para las artes.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	ix
ABSTRACT.....	x
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	14
1.1. Descripción del Problema.....	14
1.2. Formulación del Problema.....	16
1.2.1. Problema principal.....	16
1.2.2. Problemas específicos.....	16
1.3. Importancia y Justificación del Estudio.....	17
1.4. Delimitación del Estudio.....	20
1.5. Objetivos de la Investigación.....	21
1.5.1. Objetivo general.....	21
1.5.2. Objetivos específicos.....	22
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	23
2.1. Marco Histórico	23
2.2. Investigaciones Relacionadas con el Tema	30
2.3. Estructura Teórica y Científica	37
2.3.1. Cambios para la educación del siglo XXI.....	37
2.3.2. Capacitación docente.....	47
2.3.3. La planificación de la enseñanza.....	55
2.3.4. La danza: dimensiones, enfoques y contenidos para la enseñanza.....	58
2.4. Definición de términos básicos	68
2.5. Hipótesis.....	68
2.5.1 Hipótesis general.....	68
2.5.2 Hipótesis específicas.....	69

2.6. Variables	69
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	72
3.1. Tipo de estudio.....	72
3.2. Diseño	73
3.3. Población.....	74
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos (validez y confiabilidad)	75
3.4.1. Técnica: capacitación docente Viadanza 1 (taller investigativo).....	76
3.4.2. Instrumentos.....	104
3.5. Descripción de Procedimientos de Análisis.....	105
3.5.1 Bitácora de proceso: observación directa y registro para datos cualitativos.....	107
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	110
4.1. Resultados.....	110
4.1.1 Resultados cuantitativos.	110
4.1.2. Resultados cualitativos.	111
4.2. Análisis.....	113
4.2.1 Análisis cuantitativo.	113
4.2.2 Análisis cualitativo de la producción (diseño de proyectos).	119
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	129
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
ANEXOS	140

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Estilos de integración curricular en proyectos de aprendizaje</i>	46
Tabla 2. <i>Modelos de capacitación docente en Latinoamérica y España</i>	48
Tabla 3. <i>El dominio I del MBDD y sus competencias</i>	52
Tabla 4. <i>Componentes básicos de un proyecto y posibles procesos y productos desde la danza</i>	58
Tabla 5. <i>Modelos de enseñanza de la danza</i>	63
Tabla 6. <i>Relación de variables de la investigación</i>	70
Tabla 7. <i>Matriz de competencias y capacidades de la capacitación Viadanza 1</i>	76
Tabla 8. <i>Paralelo entre fases del proceso creativo y las fases de la metodología de la capacitación Viadanza 1</i>	86
Tabla 9. <i>Comparación de medianas del cuestionario según momento de aplicación</i> ..	111
Tabla 10. <i>Los proyectos de aprendizaje producidos</i>	111

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Ciclo de aprendizaje experiencial	53
<i>Figura 2.</i> Especialidad de los participantes	75
<i>Figura 3.</i> Pasos del proceso de diseño de la capacitación Viadanza 1	83
<i>Figura 4.</i> Secuencia metodológica: ciclo de aprendizaje Viadanza 1	85

RESUMEN

La presente investigación describe el proceso de diseño, aplicación y producción de los docentes que participaron del programa de capacitación Viadanza 1, destinado a desarrollar las capacidades de los docentes de primaria para la planificación de la enseñanza de la danza por medio de proyectos. Este programa responde a las expectativas del Currículo Nacional del Perú (Minedu, 2016), y los enfoques del área de Arte y Cultura. La propuesta metodológica que se desarrolló tuvo como base el ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984) que permitió desarrollar una experiencia que integró el sentir, el hacer y el pensar desde las artes y la cultura. Esta investigación es un aporte para la construcción de nuevas miradas para la enseñanza de la danza en el ámbito escolar.

Palabras clave: programa de capacitación docente en danza, área de arte y cultura, ciclo de aprendizaje experiencial en arte, aprendizaje basado en proyectos de danza

ABSTRACT

This research describes the process of design, application and production of teachers who participated in the Viadanza 1 training program, aimed at developing the capacities of primary school teachers for the planning of dance learning through projects. This program responds to the expectations of the National Curriculum of Peru (Minedu, 2016), and the approaches of the area of Art and Culture. The methodological proposal that was developed was based on the experiential learning cycle of Kolb (1984) that allowed developing an experience that integrated feeling, doing and thinking from the arts and culture. This research is a contribution to the construction of new perspectives for the teaching of dance in the school environment.

Keywords: teacher training program in dance, art and culture area, experiential learning cycle in art, dance project based learning

INTRODUCCIÓN

Después de muchos años en los que la enseñanza de las artes no había recibido mayor atención en las políticas públicas nacionales, con la publicación del Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación [Minedu], 2016), se presentó un panorama distinto para la consolidación de un área que debería permitir el desarrollo de competencias para la sensibilidad artística y la comprensión de la cultura como un tejido cohesionador colectivo. Así, el área de Arte y Cultura se considera una oportunidad para construir puentes entre los estudiantes, su escuela, su familia, y su entorno sociocultural y natural.

Sin embargo, las buenas intenciones están lejos de concretarse en la realidad si no se plantean acciones en las que los involucrados puedan poner en acción su potencial para transitar progresivamente hacia nuevas formas de ser, hacer y pensar la práctica educativa docente. En ese sentido, se requiere todavía muchos pasos en el proceso para considerar el arte como un espacio posible para mirarse y generar nuevas representaciones del propio escenario escolar. Si bien la implementación del Currículo Nacional avanza paulatinamente, los docentes aún carecen del acompañamiento oportuno y de la formación suficiente para ejercer adecuadamente su práctica. Estos necesitan de un fortalecimiento, no solo de capacidades desde el plano metodológico, sino también de una nueva forma de entender su rol. Si se considera que el Arte es un medio para conocer y tener experiencias transformadoras, es fundamental plantear espacios para acercar a los docentes a la práctica real del arte y su relación a la cultura. Este acompañamiento implica no solo tener un conocimiento real de la práctica artística, disciplinar, sino también la visión del pedagogo comprometido en la permanente tarea de pensar la enseñanza desde la práctica.

Viadanza es un proyecto de educación a través de la danza que convoca a especialistas de las artes y la pedagogía. Se realiza con el respaldo de la asociación cultural Lamovil, que es un Punto de Cultura (Ministerio de Cultura). Tiene por objetivo la creación de oportunidades para el encuentro y la sistematización de experiencias conjuntas entre artistas, docentes, gestores y alumnos. Una de sus líneas de

acción es la capacitación docente. Es en el marco de este proyecto que se han planteado los programas de capacitación Viadanza 1 (planificación por medio de proyectos) y Viadanza 2 (estrategias para la enseñanza). Sin embargo, la presente investigación se enfoca solo en la primera etapa de capacitación, el programa de capacitación Viadanza 1. Este refiere al Dominio 1 del Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) (Minedu, 2014b), y corresponde a la preparación para el aprendizaje de los estudiantes, es decir, a las competencias vinculadas a la planificación de la enseñanza y la actualización en relación con los contenidos pedagógicos y disciplinares del currículo.

Partiendo de la premisa que, en contexto peruano, en el nivel de educación primaria son los docentes tutores (sin especialidad en arte) que deben asumir la enseñanza del área de arte y cultura, y que, además, deben asumir el diseño y ejecución de un plan anual que integra la danza, este programa planteó una introducción a la planificación educativa desde el uso y conceptualización de los elementos del lenguaje y los procesos básicos para la creación en danza. La propuesta de capacitación no se centra en el desarrollo de la técnica de danza del docente, pero sí en la práctica de la danza y el análisis de la experiencia para imaginar y proponer secuencias metodológicas para el Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL, por sus siglas en inglés). El diseño de capacitación tomó como referencia el modelo de Kolb (1984). Asimismo, las estrategias metodológicas que se aplicaron se organizaron en etapas consideradas como ciclos de aprendizaje, que tienen relación con el aprendizaje activo desarrollado por Kilpatrick (1927) y Dewey (1997).

La presente investigación tiene un alcance descriptivo-explicativo, y presenta los resultados de todo el proceso que implicó el programa de capacitación Viadanza 1 (diseño-ejecución-evaluación). Esto, con el fin de obtener y ofrecer información que pueda aportar a mejorar el diseño de la capacitación Viadanza 1 y/o ser una referencia para la formación de docentes en el área de Arte y Cultura. También, pretende contribuir con la investigación de la pedagogía en danza y artes del movimiento. Para fines del estudio, se optó por un enfoque mixto y de carácter cuasiexperimental. Por lo tanto, se han recolectado y analizado datos cuantitativos y cualitativos, y la interpretación es producto de toda esta información.

Así mismo, el marco teórico ha considerado, en primer lugar, la evolución de la propuesta curricular del área de educación artística entre los años 2000 y 2019. En

segundo lugar, también se ha profundizado en torno al enfoque educativo por competencias para comprender las orientaciones del currículo y sustentar la pertinencia del aprendizaje basado en proyectos (PBL) para las artes. Una vez definido el marco en que se desarrolla el área de Arte y Cultura, se ha investigado sobre los modelos de capacitación docente, específicamente el MBDD mencionado anteriormente (Minedu, 2014b), documento que orienta a la formación docente en el Perú y plantea los fundamentos de la planificación del aprendizaje. Finalmente, se ha desarrollado el marco para el aprendizaje de la danza para sustentar las dimensiones de su enseñanza, y los enfoques y los contenidos disciplinares que han sido seleccionados para el programa de capacitación Viadanza 1.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del Problema

En el año 2016, fue aprobado, mediante la Resolución Ministerial N°281-2016, el Currículo Nacional de la Educación Básica (Minedu, 2016). La orientación y contenidos de este documento buscaron describir y orientar el perfil del ciudadano y ciudadana peruanos al egresar de la educación básica. A su vez, presentó una nueva matriz que integraba la enseñanza de las artes en el área de Arte y Cultura.

En cuanto al desarrollo de competencias de esta área, se definen dos competencias con seis capacidades por desarrollarse de forma progresiva a lo largo de toda la escolaridad. Por un lado, la competencia 5, “aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales”, plantea tres capacidades: (a) percibe manifestaciones artístico-culturales, (b) contextualiza las manifestaciones culturales, y (c) reflexiona creativa y críticamente. Por otro lado, la competencia 6, “crea proyectos desde los lenguajes artísticos”, apunta también a tres capacidades: (a) explora y experimenta los lenguajes del arte, (b) aplica procesos creativos, y (c) evalúa y socializa sus procesos y proyectos.

El Currículo Nacional, mencionado anteriormente, a diferencia del Diseño Curricular Nacional (Minedu, 2009), presenta los estándares de aprendizaje para el desarrollo de cada competencia en cada nivel de la escolaridad. En el Programa

curricular de Educación Primaria (Minedu, 2017), se presentaron las orientaciones generales del área y, posteriormente, se publicó el documento “Orientaciones para la enseñanza del área de Arte y Cultura: guía para docentes de educación primaria” (Minedu, 2018a). En la guía, se detalla los enfoques y orientaciones generales del área, así como estrategias metodológicas para el desarrollo de las seis capacidades del área, las relaciones con otras áreas y ejemplos de buenas prácticas.

La implementación del área presenta grandes desafíos: desde su valoración por la comunidad educativa en general, la dotación de presupuesto para infraestructura, materiales, la formación docente, la cobertura de plazas con especialistas, entre otros. Cabe mencionar que, desde la publicación del Currículo Nacional (Minedu, 2016) hasta el año 2019, el Ministerio de Educación no ha realizado programas de capacitación para docentes en el área de Arte y Cultura. En consecuencia, la planificación educativa que integra la danza en el nivel primaria, motivo de esta investigación, se ha ido desarrollando a partir de la interpretación que los docentes hacen de estos documentos. Si bien los documentos citados orientan y plantean estrategias para el trabajo del área en general, se considera fundamental que el docente trabaje desde la práctica, desde una experiencia sensible del cuerpo y desde la reflexión que implica el nuevo enfoque para el área.

Esta problemática toma mayor relevancia, porque existe un déficit de docentes con especialidad en Arte (brecha docente). Según el Censo Educativo (Minedu, 2018b), en las instituciones educativas JEC, se encontró que existe un 11% de plazas no cubiertas por docentes con especialidad en Arte: en JER urbano, un 57% no cubierto, y en JER rural, un 74% no cubierto. Esto significa que la mayoría de los docentes que enseñan Arte en las instituciones educativas no cuentan con formación y, mientras no se puedan cubrir estas plazas por especialistas, son los docentes de aula los que asumen la enseñanza de Arte. Así, se hace evidente que se requieren programas de capacitación a docentes para que puedan cumplir con las expectativas del vigente Currículo Nacional.

La presente investigación responde al desafío de la capacitación del docente generalista (docente de aula) de primaria para la enseñanza de la danza. Se ha tomado como referencia el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD) (Minedu, 2014b), instrumento que orienta la política de formación y evaluación docente en el Perú, para

plantear un programa de capacitación docente que responda a la nueva matriz curricular y a los enfoques del área de Arte y Cultura. El MBDD establece cuatro dominios para el desempeño docente. El primero, objeto de la presente investigación, refiere a la preparación del aprendizaje de los estudiantes; el segundo alude al desarrollo y la conducción de procesos en el aula; el tercero, a la articulación de la gestión escolar con la familia y la comunidad; finalmente, el cuarto comprende la configuración de la identidad docente y el desarrollo profesional.

1.2. Formulación del Problema

Con la finalidad de responder a esta problemática, se planteó la siguiente pregunta para la formulación del problema.

1.2.1. Problema principal.

¿Cuáles son los resultados de la aplicación del Programa de Capacitación Viadanza 1 orientado al desarrollo de las competencias docentes nivel primaria para la planificación de la enseñanza de la danza por medio de proyectos de aprendizaje en una I.E.P en Lima Metropolitana?

1.2.2. Problemas específicos.

- ¿Cómo diseñar el Programa de Capacitación Viadanza 1 orientado al desarrollo de las competencias docentes nivel primaria para la planificación de la enseñanza de la danza por medio de proyectos de aprendizaje en una I.E.P en Lima Metropolitana?
- ¿Cómo fue el proceso de aprendizaje de los docentes durante el programa de capacitación Viadanza 1 orientado al desarrollo de las competencias docentes nivel primaria para la planificación de la enseñanza de la danza por medio de proyectos de aprendizaje en una I.E.P en Lima Metropolitana?
- ¿Cuál es el nivel de desarrollo de las capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales de los docentes nivel primaria antes y después de participar en el programa de capacitación Viadanza 1?

- ¿Cuáles son las características de los proyectos de aprendizaje para la danza elaborados por los docentes nivel primaria al finalizar el programa de capacitación Viadanza 1?

1.3. Importancia y Justificación del Estudio

La nueva matriz del área de Arte y Cultura plantea como una de las estrategias metodológicas desarrollar proyectos de aprendizaje que posibiliten el desarrollo de la dimensión artística y cultural del estudiante. En este sentido, la danza es uno de los cuatro lenguajes que se consideran fundamentales para el desarrollo de las dos competencias del área. Las orientaciones y enfoques del área, lejos de proponer un trabajo centrado en la realización de productos estereotipados se presentan como una oportunidad para atender la dimensión cultural y hacer la transición hacia una educación artística de mejor calidad mediante la cual los estudiantes encuentren sentido y pertinencia en planes que respondan a sus contextos, necesidades e intereses.

La práctica de la danza, en la mayoría de las instituciones educativas, ha sido desarrollada como una actividad a través de la cual los estudiantes aprenden danzas para presentar productos (coreografías) en festivales o celebraciones escolares principalmente. Al respecto, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace) menciona:

Las expresiones culturales solo se hacen visibles durante los días feriados o en festividades, concursos, actuaciones escolares y celebraciones familiares. No es exagerado asumir que existe un divorcio entre lo que sucede en las aulas y en la comunidad, entre el arte y la cultura. (...) No es inusual escuchar que las clases de arte son «libres», opcionales, complementarias o extracurriculares (...) que los estudiantes las vean como actividades recreativas y de ocio, como formas divertidas de evitar el rigor de los cursos obligatorios, la disciplina y las notas. (2016, pág.11).

De hecho, las metodologías de enseñanza generalizadas se centran en montar pequeños números de baile o coreografías que, con frecuencia, no responden a las diferentes fases que constituyen un proceso creativo, aspecto que se considera en esta investigación como un eje central en la educación por el Arte. Así, las planificaciones

en el área, si existen, suelen centrarse solo en la ejecución de una danza. En efecto, a lo largo del año escolar, se programan actividades inconexas que no responden a un plan anual enfocado en la construcción de experiencias significativas que inviten al estudiante a construir aprendizajes desde la danza. Para ello, deberían vincularse con la cultura y, como señala Maxime Greene, que “propongan significados” para mediar el desarrollo de la imaginación (citado en Capriata, 2018).

La presente investigación responde a esta realidad y se propone diseñar, aplicar y validar un programa de capacitación destinado a mejorar las dos competencias que se presentan en el Dominio 1 del MBDD y que refieren a la preparación para el aprendizaje de los estudiantes. El programa de capacitación Viadanza 1 considera las orientaciones del área de Arte y Cultura del Currículo Nacional y plantea estrategias metodológicas para profundizar en el proceso de creación de la danza a través de proyectos. En ese sentido, a partir de los resultados de la validación del programa, este podrá ajustarse, implementarse y ser un ejemplo de un modelo pedagógico abierto que podrá aplicarse en espacios de capacitación desde la educación formal y no formal, desde la realidad de instituciones tanto privadas como estatales, para la planificación de la enseñanza de cualquier estilo de danza.

Al revisar las orientaciones pedagógicas del área de Arte y Cultura para el logro de las dos competencias mencionadas, se considera que una de las posibles maneras de articular un plan anual es planteando a los estudiantes núcleos de aprendizaje desde un lenguaje artístico (en este caso, la danza) que permitan desarrollar líneas de trabajo interdisciplinar para facilitar el diálogo entre las artes y entre otros campos de conocimiento y áreas. La capacidad para articular estos núcleos de aprendizaje es el objeto de esta investigación, el cual pretende plantear un trabajo para que el docente diseñe posibles formas de organizar contenidos y procesos a través de proyectos de aprendizaje de danza, entendidas como unidades de aprendizaje. La tarea de planificar la danza desde esta visión implica una transformación en la práctica docente. Se considera que los documentos publicados por Minedu no son suficientes para alcanzar los retos que plantea la nueva matriz. Para adquirir las capacidades de preparación de la enseñanza de la danza, es necesaria una formación de base, entendida como una

experiencia que articule la práctica, los conceptos y la reflexión, es decir, una formación a cargo de especialistas en pedagogía de la danza.

El programa de capacitación Viadanza 1 tuvo una modalidad de trabajo práctico-conceptual. Planteó la experiencia de la creación (fases del proceso creativo) como la base de una secuencia para planificar unidades de aprendizaje con oportunidades para el encuentro con otras disciplinas que permitan desarrollar actividades más allá de la danza (la escritura, el dibujo, la lectura, etc.). Para ello, se aplicaron estrategias metodológicas para que el docente cuente con la oportunidad de vivenciar la danza (improvisación, composición, socialización) desde los conceptos (análisis) y desde la posibilidad de relacionarla con temáticas de interés, tanto social como artístico. De esta manera, Viadanza 1 introdujo al docente a un enfoque de Educación por el Arte, el que considera fundamental la relación entre la danza, la sociedad y las culturas, desde una práctica reflexiva que reconoce el potencial de las artes como una forma para crear significados. Para ello, es necesario aclarar conceptos de base, procedimientos y las actitudes del docente que permitan enriquecer la tarea de planificación.

El programa de capacitación Viadanza es un esfuerzo para contribuir con el desarrollo de la investigación en la pedagogía de la danza y las artes del movimiento. La preparación del docente para el aprendizaje de los estudiantes es, a través de este programa de capacitación, una invitación para asumir la tarea de planeamiento como un ejercicio de reconocimiento personal, de creatividad y flexibilidad para aprehender de forma nueva la experiencia de la danza a partir de tres dimensiones: (a) el sentir, referido a los sentidos, sensaciones y emociones; (b) el hacer, es decir, la práctica en sí de la danza; y (c) el pensar, entendido como el análisis de los procesos por medio de la palabra, ya sea de forma oral, escrita o en infografías. El programa es también una oportunidad para remover prácticas que se han instalado y revisar las representaciones de la danza que definen la forma de enseñar de los docentes y/o crear resistencias para conducir nuevas formas de enseñanza.

Se considera que esta investigación tiene relevancia para el desarrollo de la investigación en pedagogía de la danza en el Perú, ya que no existen, en el medio, estudios que problematizan la formación docente en Arte, más aún para el docente no-especialista que debe responder a las necesidades curriculares. También, se reconoce la

escasa sistematización de experiencias y poca publicación especializada en metodología y en investigación de los procesos de creación “desde-con-para” la danza. Esta investigación es un aporte para fundamentar y plantear alternativas para integrar el cuerpo, la danza y la cultura desde una metodología que permite construir conocimiento a partir de la experiencia de creación.

1.4. Delimitación del Estudio

La investigación se llevó a cabo en tres etapas durante un lapso de dos años: el diseño de la capacitación (octubre-diciembre 2018), la aplicación de la capacitación (febrero 2019), y el procesamiento de datos y redacción de la tesis (marzo a noviembre 2019). La Institución Educativa donde se aplicó fue una Institución Educativa Particular (I.E.P) de Lima Metropolitana. Esta contaba a la fecha solo con el nivel educativo de primaria (hasta quinto de primaria). Cabe señalar, además, que el diseño de capacitación consideró 20 horas de trabajo (18 horas presenciales y 2 horas no presenciales).

Para el marco teórico que sustenta la presente investigación, se han considerado los modelos de capacitación aplicados en Latinoamérica, el enfoque por competencias y el Marco de Buen Desempeño Docente (Minedu, 2014b), el aprendizaje basado en proyectos (LBP), la planificación educativa a corto plazo (diseño de proyectos de aprendizaje), y los fundamentos para la enseñanza de la danza contextualizados a partir de las orientaciones del programa de EBR de Primaria del Currículo Nacional (Minedu, 2017).

El Programa de Capacitación Viadanza consta de dos etapas: capacitación (Viadanza 1 y Viadanza 2), y aborda tres dominios de la formación docente de MBDD (2014): Dominio 1, competencias para la preparación del aprendizaje; Dominio 2, competencias para la conducción de la enseñanza; y Dominio 4, competencias vinculadas al autoconocimiento e identidad docente. Estos tres dominios de desempeño se retroalimentan entre sí y forman un conjunto de capacidades en constante relación. El primer módulo del programa de capacitación, denominado Viadanza 1, es el que se aplicó en un colegio de Lima Metropolitana para efectos de la presente investigación. Posteriormente, se llevará a cabo una segunda capacitación con el mismo grupo muestral (Viadanza 2).

La etapa que se ha evaluado corresponde a la primera fase de capacitación sugerida en el MBDD (2014): la preparación del aprendizaje de los estudiantes. Este documento forma parte del marco teórico, porque es el instrumento oficial que define el desempeño docente en la actualidad en el Perú. La variable dependiente de esta investigación se desprende del Dominio 1 del MBDD, que plantea dos competencias para la planificación educativa. La capacitación se diseñó en esa dirección para introducir a los docentes tanto a los conceptos y procesos básicos de la danza, como a la planificación contextualizada por medio de proyectos. Es importante resaltar que el proceso de planificación se considera como un proceso “vivo”. En ese sentido, es objeto de constantes ajustes desde la práctica en aula (respuesta de los estudiantes, resultados, intereses del grupo); los requerimientos de la institución; las capacitaciones; entre otros aspectos. Por ello, la producción de los docentes en esta primera capacitación, concretamente los diseños que serán interpretados como parte de los resultados, refieren a una etapa de proceso.

En relación con la variable independiente, el programa de capacitación Viadanza 1 se planteó desde un ciclo de aprendizaje experiencial que toma como referencia el modelo de Kolb (1984). Las estrategias metodológicas que se aplicaron se organizaron en las etapas que se consideraron ciclos de aprendizaje, que tienen correlación con el aprendizaje activo desarrollado por Kilpatrick (1925) y Dewey (1997). Es a partir de esta estructura teórica que se ha planteado una propuesta metodológica sustentada en un aprendizaje desde la experiencia, la combinación de manera iterativa entre la vivencia motriz, el análisis (de las acciones y las emociones), así como la conceptualización para culminar en una aplicación práctica para la planificación: el diseño de proyectos de aprendizaje para la danza.

1.5. Objetivos de la Investigación

1.5.1. Objetivo general.

Analizar los resultados de la aplicación del Programa de Capacitación Viadanza 1 orientado al desarrollo de las competencias docentes nivel primaria para la planificación de la enseñanza de la danza por medio de proyectos de aprendizaje en una I.E.P en Lima Metropolitana

1.5.2. Objetivos específicos.

- Diseñar el Programa de Capacitación Viadanza 1 orientado al desarrollo de las competencias docentes nivel primaria para la planificación de la enseñanza de la danza por medio de proyectos de aprendizaje en una I.E.P en Lima Metropolitana
- Describir y explicar el proceso de aprendizaje de los docentes durante el programa de capacitación Viadanza 1 (caso docentes de una I.E.P en Lima Metropolitana)
- Comparar el nivel de desarrollo de las capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales de los docentes nivel primaria antes y después de participar en el programa de capacitación Viadanza 1.
- Describir las características de los proyectos de aprendizaje para la danza elaborados por los docentes nivel primaria al finalizar el programa de capacitación Viadanza 1.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Marco Histórico

El presente marco histórico presenta los antecedentes que prepararon el terreno para la formulación del área de Arte y Cultura del Currículo Nacional (Minedu, 2016), y el Marco del Buen Desempeño Docente (Minedu, 2014b) como los instrumentos que definen el perfil del docente en el Perú en la actualidad y las orientaciones para la enseñanza de las artes en el ámbito escolar.

La incorporación del arte en la formación escolar desde una perspectiva de la educación para el siglo XXI ha sido una larga batalla que ha permitido superar décadas marcadas por la desvalorización de las artes en la educación. Las artes se reconocen como un medio de producción de saber y, por ello, la valoración de su enseñanza en el ámbito escolar ha empezado a transformarse, a adquirir cierta relevancia. De la misma manera, la noción de desempeño docente ha cobrado importancia y ha generado reflexiones en torno al rol del maestro para la educación del futuro. Por ello, la investigación educativa ha puesto especial atención a la formación y evaluación docente.

El Perú, junto a otros países miembros de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), trazaron metas y compromisos con el fin de realizar cambios estructurales en el sector educación. Se hará

referencia a la publicación titulada “Marco de acción de Dakar: cumplir nuestros compromisos comunes” (Unesco, 2000) y a la Hoja de Ruta para la Educación Artística (Unesco, 2006), porque, en estos documentos, se definen los desafíos y acuerdos que han marcado a nivel regional las políticas educativas para alcanzar metas para la mejora de calidad educativa, la cobertura y la equidad. Estos cambios “obedecen a transformaciones en la sociedad, en la cultura, en la producción del saber y en la necesidad de contribuir, desde la educación, a la conformación de sociedades más equitativas, democráticas y con altos niveles de desarrollo humano” (Minedu, 2014b, p.7).

Se ha considerado que, para comprender las necesidades de la formación docente con el objetivo de responder a las expectativas del área de Arte y Cultura del currículo actual, es necesario revisar la historia de este proceso de progresivos cambios curriculares en los últimos 20 años.

Si bien la reforma educativa de Juan Velasco Alvarado (1972) se reconoce como un hito en la historia de la educación en el Perú, se hará mención de la situación de la educación artística en Perú a partir de la década de 1990, cuando se inició la reforma educativa basada en competencias.

Durante el periodo del gobierno de Alberto Fujimori (1990-2000), se inició la reforma educativa basada en competencias con un enfoque constructivista. Esta reforma, marcada por el carácter neoliberal, estuvo orientada hacia la privatización del sector, y por una notoria inversión en infraestructura y materiales, en desmedro del desarrollo de un proyecto nacional de educación. Du Bois (2004) menciona que “el gobierno del presidente Fujimori dio especial énfasis a la recuperación y expansión de la infraestructura educativa. De esta manera, este aspecto se convertiría en la principal característica del sector durante el gobierno de la década de los noventa” (pág. 81).

Entre 1993 y 1994, el Minedu, el PNUD, la GTZ, el Banco Mundial y la Unesco elaboraron el documento “Diagnóstico general de la educación”, reporte de trascendencia a partir del cual se plantearon algunos lineamientos de la política del sector. En ese informe, se concluyó que el currículo de educación básica no era el idóneo y que, si bien se encontró una mayor cobertura, la situación de la calidad de la

educación impartida era particularmente crítica: “el currículum estaba muy cargado de contenidos, priorizaba la educación “enciclopedista” (memorística), presentaba poca articulación entre materias y no se ajustaba a las condiciones enfrentadas por los educandos” (Du Bois, 2004, pág. 84). Tampoco, se encontraron mayores referencias a algún propósito destinado al desarrollo de las artes en los cuadernillos curriculares, documentos que anteceden al Diseño Curricular Nacional.

En el año 2000, con el gobierno de transición de Valentín Paniagua, se realizó la Consulta Nacional de Educación, orientada al diseño de una propuesta de Proyecto Educativo Nacional. Durante el gobierno de Alejandro Toledo (2001-2006), se suscribió el Acuerdo Nacional con el fin de definir las políticas de Estado para el desarrollo sostenible del país y afirmar la gobernabilidad democrática. En él, se publica la duodécima política de Estado en materia educativa, el “Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la educación 2004-2006”, que planteaba las siguientes propuestas de atención para el sector educación: aprendizajes de calidad, desarrollo profesional docente, la moralidad del sector y el financiamiento de la educación. Durante este periodo, se hizo vigente el Diseño Curricular Nacional (DCN).

El DCN (2005) presentaba contenidos y competencias para la enseñanza de las artes bajo el nombre de “educación por el arte”. En primaria, fue situada como parte del área curricular de Comunicación Integral. Según Sineace (2015), el enfoque planteado para el área se basó en la corriente expresionista y “enfátiza la expresión natural y personal del niño, así como la sensibilización a través de las artes” (pág. 24). El área se orienta al desarrollo de la expresión y de la apreciación artística a partir de cuatro lenguajes, y plantea como propósito “desarrollar las capacidades comunicativas de los estudiantes, generando vivencias desde las formas de expresión artística: la música, las artes plásticas, el teatro y la danza” (DCN 2005, pág. 140). La estructura del documento es densa y no hace referencia a una construcción progresiva del aprendizaje; tampoco menciona los procesos fundamentales de la creación y, más bien, se centra en listados de capacidades y contenidos disciplinares. El DCN hace referencia al área indistintamente como área de Arte y/o Comunicación, y refiere a las capacidades de expresión corporal y apreciación corporal.

Durante este periodo, se avanzó a nivel regional hacia la consolidación de los currículos por competencias como un medio para alcanzar una mejora de la calidad educativa. El Marco de Acción de Dakar (2000), elaborado bajo el lema “educación para todos, cumplir nuestros compromisos comunes”, fue una plataforma de encuentro donde los países miembros de la Unesco evaluaron los avances y las tareas pendientes para lograr mejoras en la calidad y equidad en la educación. Se planteó la meta de la educación básica para todos los ciudadanos como un derecho fundamental, la necesidad de invertir en la formación de docentes, y se reconoció que el aprendizaje de y a través de las artes (educación artística y artes en la educación) podía contribuir a potenciar como mínimo cuatro elementos para la mejora de la calidad educativa: “el aprendizaje activo, un plan de estudios adaptado al entorno que despierte interés y entusiasmo en las personas que aprenden, el respeto y el compromiso con las comunidades y culturas locales, y la presencia de docentes formados y motivados” (Unesco, 2006, pág. 4)

Luego del Foro Dakar, se realizó la Conferencia Mundial para la Educación Artística, en Lisboa, en el año 2006, lo que dio como resultado la Hoja de Ruta para la Educación Artística (Unesco). Este documento fue clave para garantizar el lugar de las artes en el ámbito escolar, definiendo la educación artística como un derecho fundamental de los estudiantes y un componente básico de una educación integral. Desde el enfoque de respeto a la diversidad cultural, impulsado por Unesco, las artes empiezan a considerarse como manifestación de la cultura, y un medio para comunicar conocimientos culturales y desarrollar capacidades creativas (Unesco, 2006, p.1-3).

En el gobierno de Alan García, durante el periodo 2006-2011, se publicó el DCN 2009, que mantiene el mismo enfoque para las artes, pero empiezan a integrarse las orientaciones producto del Marco Dakar (2000) y la Hoja de Ruta para la Educación Artística (Unesco, 2006). En esta versión, a diferencia de las anteriores, se establecen los “propósitos de la Educación Básica Regular al 2021” y se integra como uno de ellos, el “desarrollo de la creatividad, innovación, apreciación y expresión a través de las artes, las humanidades y las ciencias” (DCN, 2009, pág. 21). Se puede entender que la versión del DCN del año 2009 se esmeró en responder a estas orientaciones, priorizando la diversificación curricular y la articulación entre áreas. La creatividad se resalta, y se integran los conceptos de innovación e integración de las artes. También, se hace

mención de la posibilidad de integrar las artes como un medio para conocer, valorar y aprender de la cultura propia y de otras: “...trabajar el área de Arte permite un aprendizaje holístico en los niños y niñas, integrar áreas y promover la articulación entre la escuela y la comunidad” (pág. 256). En esta versión, se integran, por niveles, listados de competencias, capacidades, conocimientos, y se integra un listado de actitudes.

Para Myriam Nemes, miembro de la Red Arte Educación Perú y delegada vitalicia en el Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA), menciona que, en las sucesivas etapas del DCN, el enfoque y planteamiento para las artes en currículo se mantuvo detenido en el tiempo. Por su parte, la carta dirigida a la ministra de Educación, “Carta Abierta a la Ministra de Educación, por la actualización de la educación artística en el Perú” (Nemes, 2012), hizo referencia a la inconsistencia del área “con contenidos diseminados” y al abandono de la formación docente en artes: “El DCN hace énfasis en arte como expresión, el cual se centra en la técnica y manipulación de materiales (...) [esta orientación] nace en los años de la segunda década del siglo XX y en los 80 fue fuertemente cuestionada y abandonada” (pág. 1).

El desarrollo de los sucesivos cambios en el DCN estuvo, a su vez, acompañado de la reforma magisterial. En el año 2003, se aprobó la Ley General de Educación N° 28044 sobre la base de un proceso participativo que dio como resultado la política educativa que figura en la Ley N° 28044, la Ley General de Educación, y la Ley N°29944, así como la Ley de Reforma magisterial. Bajo este marco normativo, se encuentran descritas las funciones de profesión docente en la actualidad. Respondiendo a la necesidad de atender a su desarrollo, en el año 2009, el Consejo Nacional de la Educación (CNE) y Foro Educativo proponen la creación de una Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente con la finalidad de contribuir con la construcción de un consenso sobre los aspectos fundamentales a considerar para la mejora de la formación del docente.

En ese contexto, durante el gobierno de Ollanta Humala, se publicó el Marco Curricular (MC) (Minedu, 2014a). En él, se señala que, luego de 10 años de tensiones políticas por volver a un currículo por contenidos, el Marco Curricular se presenta para consolidar un eje común con el fin de orientar la educación en todo el Perú desde un

enfoque socioconstructivista. Este documento alertó sobre la necesidad de seguir realizando cambios estructurales para responder a la realidad. Sobre ello, señaló “una preocupante distancia entre lo que el currículo demanda y lo que en verdad enseña el docente” (pág. 9). Asimismo, planteó atender los problemas relacionados a la estructura del documento (muy denso y con mucho contenido) y, sobre todo, atender a los problemas de apoyo y acompañamiento al esfuerzo de los docentes y las escuelas por poner en práctica un enfoque por competencias que no ha logrado consolidarse. El MC definió de manera precisa un conjunto delimitado de expectativas de aprendizaje para ser logradas por todos los estudiantes a lo largo de la Educación Básica, y dio la posibilidad de planteamientos curriculares regionales. También, se plantearon ocho aprendizajes fundamentales. Uno de ellos está referido a la educación artística: “Se expresa con los lenguajes del arte y aprecia el arte en su diversidad de manifestaciones” (Minedu, 2014a, pág. 73).

El MC permitió la elaboración de estándares de aprendizaje o mapas de progreso, y puso énfasis a la articulación entre áreas. En este periodo, se publicó como parte de las herramientas para el docente las Rutas de Aprendizaje que permitieron una visión más flexible y acorde a los contextos de enseñanza. Se observa, en la Ruta de aprendizaje para Nivel Inicial, un planteamiento para el trabajo desde las artes más integrado, adaptado al nivel de los estudiantes y considerando los diversos contextos educativos. Sin embargo, no se llegó a plantear para los otros niveles.

En este contexto, en el año 2012, cobró relevancia la publicación del Marco de Buen Desempeño Docente, instrumento que define el perfil del docente en el Perú y que constituye una guía para el diseño tanto de políticas públicas dirigidas a fortalecer la profesión, como de la implementación de acciones para la formación y evaluación docente. Responde a una estructura en la que se reconocen los ocho aprendizajes fundamentales en la educación y se organiza en cuatro dominios en la profesión docente, considerando nueve competencias y 40 desempeños, que caracterizan una buena docencia y que son exigibles a todo docente de EBR en el Perú. Su elaboración fue un proceso participativo, que promovió el debate público con la participación de los maestros y otros actores sociales para definir los criterios de desempeño: “Sucesivos desarrollos de los criterios de buen desempeño fueron

consultados con más de 13000 docentes que participaron en el I y II congresos pedagógicos nacionales, convocados por el Consejo Nacional de Educación e instituciones aliadas en el 2010 y 2011” (Minedu, 2014b, pág. 57).

En el año 2014, en respuesta a estas demandas por la actualización docente, se realizó el Foro Nacional denominado “Huellas: arte para educar con calidad”. Este evento que se realizó con docentes y artistas de las cuatro regiones del Perú fue promovido por el Sineace (Sistema Nacional de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa) con la finalidad de explorar y reflexionar sobre los desafíos que enfrenta la educación artística en el Perú. Asimismo, se publicó, en el año 2016, el Currículo Nacional a implementarse en todo el Perú desde el año 2017. Este nuevo documento, vigente, presenta una estructura organizada en torno a un perfil de egreso del estudiante en concordancia con los fines y principios de la educación peruana, los objetivos de la educación básica y el Proyecto Educativo Nacional. Según Cueto y Tapia (2017), “la gestión del ministro Jaime Saavedra evaluó la reforma iniciada en la gestión anterior y tomó la decisión de mantener los fundamentos de la propuesta, reorientando y desarrollando algunos puntos específicos, para consolidar en un nuevo currículo todo lo avanzado” (pág. 8). Los autores, investigadores de Grade, señalaron lo siguiente sobre el documento:

[El Currículo Nacional de la Educación Básica] debe entenderse como el producto de un trabajo continuo y sostenido, cuyos antecedentes se encuentran en el 2010, año de inicio de la elaboración de los estándares de aprendizaje por parte del Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa Básica (Ipeba), del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (pág. 8).

El Currículo Nacional (Minedu, 2016) presenta 31 competencias y sus estándares, los enfoques transversales para todo el plan y las orientaciones generales para cada área. Para la enseñanza de las artes, se define el área de Arte y Cultura, la cual aporta al perfil de egreso dos competencias: (a) Crea proyectos desde los distintos lenguajes artísticos (capacidades: explora, aplica procesos creativos, evalúa y comunica sus proyectos y procesos), y (b) Aprecia manifestaciones artístico-culturales (capacidades: percibe, contextualiza, reflexiona creativa y críticamente).

Si bien el área de Arte y Cultura es fruto de este largo proceso que se ha descrito y que presenta una mayor articulación desde la definición de la progresión de los aprendizajes, el trabajo directamente con los docentes para abordar la enseñanza no se ha desarrollado. De hecho, no hay evidencia, hasta la fecha, de que se haya llevado a cabo un programa de capacitación para el área. Por lo tanto, es claro que no se han integrado las artes en las capacitaciones de docentes, lo cual evidencia el regreso a una tendencia excluyente de las artes, considerándola como un área de segunda categoría. Los docentes cuentan con el documento de referencia que orienta el trabajo del área, la Guía para docentes de Educación Primaria: Orientaciones para la enseñanza del área de Arte y Cultura (Minedu, 2018a). Si bien presenta un material rico en estrategias, ejemplos y conceptos, no reemplaza el trabajo desde la experiencia para hacer la transición que se espera con el fin de concretar, en la práctica, nuevas formas de enseñanza.

2.2. Investigaciones Relacionadas con el Tema

Las dos primeras investigaciones que se presentarán se remiten a un contexto local que dan cuenta de procesos participativos que se vienen desarrollando para la mejora de la calidad educativa en relación con las artes, específicamente, en el sector danza.

La primera investigación a la que se hará mención es el informe del Foro Huellas: Arte para educar con calidad (Sineace, 2015). Este foro tuvo por objetivo “explorar y reflexionar sobre los desafíos que enfrenta la educación artística en el país” (pág. 28). Se abordaron interrogantes en torno a tres ejes: (a) el modelo de la educación artística a seguir, (b) el rol y perfil del docente, y (c) el legado artístico cultural.

Alrededor de 1000 personas participaron en las actividades a nivel nacional (docentes, artistas, gestores culturales). La sistematización permitió recoger la siguiente información:

- No se plantea un enfoque transversal de las artes en la educación.
- Los planes y currículo no están diversificados según las regiones.

- Los docentes no sienten que dominan los cuatro lenguajes del arte como para poder implementarlos.
- Aparte de los cuatro lenguajes artísticos establecidos, las otras artes no tienen el mismo nivel de reconocimiento y desarrollo en el sistema educativo.
- Se manifiesta poco respaldo institucional para incorporar el entendimiento intercultural del currículo.
- Hace falta claridad sobre el perfil del docente en educación artística.
- Hace falta claridad sobre el enfoque de educación artística que el Estado debe asumir.

Fruto del análisis de perfiles por regiones, las recomendaciones mencionadas en relación con la formación docente son dos:

- Definir con claridad los diferentes alcances que ofrecen la educación artística a través de uno o varios lenguajes artísticos, o de las artes integradas (...)” y así poder “definir el perfil del docente, sea este generalista o especialista” (pág. 184).
- Definir lineamientos para la formación del docente del área de arte que permitan adecuar el currículo en los centros de educación superior.

Estas necesidades fueron consideradas para la elaboración del área de Arte y Cultura del Currículo; sin embargo, en relación con la formación docente es muy poco lo que se ha logrado. El Foro Huellas planteó una segunda etapa de trabajo, como Segundo Foro Nacional Descentralizado para recoger buenas prácticas y proyectó un plan de trabajo a cinco años. Hasta la fecha de la presente investigación, esto no se ha realizado.

Una segunda investigación consultada fue la Agenda de Innovación para la Danza Escénica en Lima, Trujillo y Arequipa (Consejo Nacional de Danza Perú [CNDP], 2019). Este documento ofreció un diagnóstico del sector de la danza durante el periodo 2017-2019 y permitió “identificar brechas, oportunidades y condiciones para su empoderamiento (..) y la construcción de una Agenda de Innovación de la Danza Escénica en el Perú, que no es otra que el plan de trabajo del sector, a nivel nacional, de

cara al Bicentenario” (pág. 8).

Así, reconoció que uno de los factores críticos del sector es el de formación. Se detectó, por un lado, que los programas de formación de los profesionales de la danza corresponden a un modelo tradicional centrado en contenidos y no en competencias profesionales, y, por otro lado, que existe un escaso conocimiento sobre la pedagogía en danza. Esta información permite comprender que la transformación en el campo de la educación, a la luz de los cambios en el mundo y de las sociedades, están totalmente relacionadas, e implica pensar en todos los niveles de la educación (Básica, Superior y Técnica).

La Agenda planteó como uno de los desafíos del sector el “fortalecer el perfil del profesional a través de programas de profesionalización, liderazgo y gestión organizacional” (CNDP, 2019, pág. 56). Se reconoce, así, que el sector requiere actualización en el campo de la pedagogía para poder contribuir en el desarrollo de la enseñanza de la danza, más allá de los límites de las escuelas de danza. Se sugiere, entonces, “promover la formación de los artistas de la danza como educadores artísticos, de manera que les permita insertarse en el sistema educativo escolar para ejecutar el Currículo Nacional vigente en el campo de Arte y Cultura” (pág. 66). Comprender la proyección profesional para el desarrollo de la pedagogía de la danza y las artes del movimiento como un desafío compete a los profesionales de la danza. Esto permitirá contribuir al desarrollo de la educación por medio de propuestas (programas, clases, talleres, capacitaciones para docentes) que promuevan la reflexión sobre el cuerpo en la educación y su implicancia en el desarrollo individual, social y estético.

Por otro lado, también se consultaron tesis relacionadas con el tema de investigación. A continuación, se presentan las tres más pertinentes para los fines del presente estudio. Cabe destacar que no se encontró en el Perú producción de investigaciones relacionadas a la pedagogía de la danza en contextos escolares o capacitación docente en danza.

La primera investigación consultada fue la tesis doctoral de Massot-Leprince (2016), que parte de la problemática de la formación de los maestros en Francia para responder a la enseñanza de la danza en educación primaria. La tesis titulada “Enseñar

una disciplina sin dominarla; el ejemplo de la danza en la escuela primaria” presenta una problemática docente similar a la del caso peruano: “los maestros de primaria no son especialistas de danza; sin embargo, deben enseñarla como parte del programa de EPS (educación física) e historia del arte, sin contar con una formación de especialidad” (pág. 13). La investigación busca dar luces acerca de las condiciones que permiten a los profesores comprometerse en la enseñanza de una disciplina que no dominan. El problema es planteando con la siguiente pregunta: “¿En qué medida los profesores de las escuelas pueden enseñar danza en primaria?” (pág. 14).

Las dimensiones que aborda esta problemática son tres: la historia personal de cada maestro (su formación y relación con el arte), la actividad de enseñanza que realiza con las prescripciones de la institución educativa donde se lleva a cabo, y los objetivos y/o motivaciones personales. La tesis plantea que las competencias implicadas en una experiencia de enseñanza-aprendizaje son particulares, subjetivas y de muchas variables. El objetivo de la investigación de Massot-Leprince fue obtener información acerca del perfil de los maestros que eligen la enseñanza de la danza, cómo adaptan su comportamiento cultural y cuáles son los recursos que poseen para enseñar una disciplina sin conocer sus fundamentos. Una de las conclusiones a las que se llegó, y que es de interés para la presente investigación, es la relación que existe entre la experiencia primaria (refiere a la infancia y la familia), con la danza y la motivación para enseñar: “la trayectoria y la experiencia primaria del profesor en relación con la práctica deportiva, artística y cultural juega un rol importante en la forma de comprometerse en la enseñanza de la danza (...) las experiencias familiares y culturales marcan sus estilos de enseñanza” (pág. 288). Por otro lado, se señala que son es la curiosidad la que motiva al profesor a enseñar la danza y a construir proyectos pedagógicos, solo o con ayuda profesional, reconociendo las dificultades producto de la falta de formación.

Esta información se consideró relevante para diseñar el programa de capacitación Viadanza 1. Desde el eje (El docente como creador y portador de cultura), se propuso un tiempo para recuperar no solo los saberes de los docentes, sino también el reconocimiento de la experiencia de cada uno, y la valoración y los sentires (memoria, afectos) de sus historias en relación con la danza. Se buscó, así, que la capacitación sea

ocasión para revisar experiencias que han marcado al docente desde la danza, tanto de manera positiva como negativa. La valoración de cada experiencia es fuente de motivación, reflexión y reconocimiento de un conocimiento a partir de los cuales se puede construir un aprendizaje nuevo.

Otra tesis consultada fue la que realizaron en Colombia, Martínez, Espitia, Reyes y Pita (2012), quienes plantearon la siguiente problemática: “¿Las instituciones educativas brindan espacios al proceso artístico para el desarrollo humanizado del sujeto desde la danza?” (p.5). Las investigadoras compararon la enseñanza de la danza en tres escenarios. colegio público, colegio privado y espacio no-formal. para así saber en qué medida la práctica de la danza puede ser una herramienta para formar sujetos críticos y éticos.

Al igual que la investigación anterior, las investigadoras se detuvieron en el imaginario que el maestro trae consigo para la realización de su tarea de enseñanza de la danza. Los resultados de la investigación concluyeron que la escuela privada realiza un trabajo en relación con la danza más vinculado a la dimensión cognitiva que a la dimensión de desarrollo personal y creativo. Así mismo, se encontró que, en ese espacio, se mantenía una relación vertical que impedía cierta “emancipación” por parte de los estudiantes, en la posibilidad de evidenciar una libertad desde la expresión corporal. En cuanto a la escuela estatal, se encontró una mayor libertad, disfrute y un espacio para trabajar las habilidades socioafectivas, dando importancia al respeto y la aceptación del otro. En el tercer caso, se evidenció un reconocimiento por un espacio lúdico y creativo que permitía la liberación del estrés y la tensión. Finalmente, “si bien se permite en ambas instituciones escolares, el desarrollo de la danza, este no es un espacio totalmente humanizador que promueve la construcción del sujeto sensible y crítico, se reconoce que es un espacio que aporta a los estudiantes y que puede ser aprovechado” (Martínez et al., 2012, pág. 35). La investigación permite reflexionar acerca de cuáles pueden ser los componentes fundamentales de un programa de danza para desarrollar estas capacidades actitudinales y cuáles pueden ser las capacidades docentes para poder planificar un programa que no se centre solo en las habilidades motrices y expresivas, como suele suceder.

Por su parte, la tesis doctoral de Montávez (2012), titulada “La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba”. Esta investigación describió y analizó la situación de la expresión corporal en la realidad educativa en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba. La información es relevante porque plantea, a modo de conclusión, una propuesta de formación docente. La autora alerta sobre la necesidad de formación continua y de involucrar la expresión corporal (EC) como herramienta para la formación del docente generalista.

Desde la proxémica, desarrolla cuatro planos para el desarrollo docente con similitud a los cuatro dominios del MBDD. El primero, relacionado a la *kinesféra*, refiere a experiencias vitales que vinculan lo personal con lo profesional. En el siguiente plano, ubica la reflexión sobre la práctica educativa, la autoevaluación, la observación, la relación teórica y práctica, y la planificación. Como espacio medio, ubica el contexto escolar en tanto participante de la elaboración de proyectos, considerando el centro educativo, propuestas interdisciplinarias y el trabajo colaborativo. Finalmente, con la imagen del espacio total o escénico, refiere a las relaciones entre la escuela, y otros colectivos o instituciones como la comunidad y otros centros.

Este tipo de organización, desde las relaciones en el espacio, es un intento por demostrar que el proceso educativo puede ser entendido desde las relaciones sociales que se dan en el espacio. Para vincularlo con la propuesta metodológica Viadanza 1, es interesante imaginar la capacitación como un espacio próximo, donde el trabajo de preparación del aprendizaje es un lugar de encuentro que combina el plano de lo individual y una zona próxima (el otro-lo otro) que permite entender que el aprendizaje no es algo lejano o inalcanzable: es un territorio cercano y accesible.

Asimismo, en el marco de la Conferencia regional sobre educación artística América Latina y el Caribe (Unesco, 2001), se publicó “Cursos de entrenamiento para profesores de danza: una aproximación metodológica”, de la especialista brasilera Isabel Marqués (pág. 63). La autora alertó sobre la necesidad de desarrollar la capacidad de los docentes para la enseñanza de la danza desde un enfoque crítico: “En la sociedad contemporánea, se hace necesaria una relación más directa entre danza y sociedad de

manera que el estudiante pueda aprender acerca de las formas y maneras de comprometerse críticamente en los cambios tecnológicos, sociales y políticos” (pág. 63). Para ello, presentó un modelo de enseñanza integrador de tres ejes: la danza como arte, la educación y la sociedad.

La publicación mencionada propuso los fundamentos para una aproximación a la enseñanza de la danza “con base en el contexto” en oposición a aquella “basada en la disciplina” (Unesco, 2001, p.64). Marqués se basó en el trabajo de Paulo Freire y planteó una metodología de la problematización, la cual define como “un proceso y una manera de mirar las cosas desde perspectivas distintas”. Sobre la aplicación para la danza, refiere que “en lecciones de improvisación y composición, por ejemplo, *problematizar* significa intentar la misma propuesta de diversas maneras (con distintos trajes, cambiando la música, cambiando la dinámica), con otras personas (jugando con el género, la edad, los vestidos) y con diferentes propósitos” (pág. 65). La problematización implica dar un lugar al espacio de verbalización a fin de discutir sobre distintos aspectos del trabajo y crear esa articulación con temas de la vida.

Isabel Marqués hace una crítica al enfoque expresionista de la danza “como una herramienta psicológica para el educador” y plantea, desde lo propuesto por Ana Mae Barboza, que “el hacer danza en sus varias formas (improvisación, repertorio, técnica, composición) debe estar ligado cercanamente a la apreciación y la contextualización (a través de la historia de la Danza, Sociología de la Danza, Estudios culturales, Estética, etc.)” (pág. 70). En esa línea, se plantea un trípode fundamental para la enseñanza de la danza, el cual “se sustenta sobre las relaciones establecidas en el aula entre la danza como arte, la educación y la sociedad” (pág. 63). Así, la enseñanza de la danza se da en la articulación de una red de relaciones para que el estudiante pueda bailar y pensar, haciendo una crítica al enfoque disciplinar. Esta red de relaciones considera la conexión con el cuerpo, la conexión con el otro, la conexión con la danza, la conexión con los contenidos de la danza y la conexión con la sociedad.

La metodología planteada por Marqués se ha ido implementando en la formación de docentes de danza en Brasil (Secretaría de Educación de la Ciudad de São Paulo Ministerio de Educación de Brasil). Esta se ha considerado relevante, porque cuestiona y define una forma distinta para abordar la danza a nivel escolar con la

perspectiva de responder a los cambios (tecnológicos, políticos y sociales) y al proceso de globalización entrelazado con la diversidad. Estas orientaciones, desde el enfoque crítico, se han considerado alineadas a los retos que plantea el Currículo Nacional.

En conclusión, a partir de las investigaciones consultadas, se ha recogido, por un lado, información referente al contexto de la educación artística en el Perú (necesidades, percepciones de los docentes y artistas) a partir de un proceso de consulta regional, y, por otro lado, el del sector de la danza en relación a la necesidad de formación en pedagogía e investigación. En el Perú, se vienen haciendo esfuerzos por resolver la situación precaria del sector de la danza que se proyecta con interés en desarrollarse en el campo de la investigación y de la pedagogía de la danza y las artes del movimiento. Las investigaciones consultadas han sido una referencia para poner en contexto algunos componentes que se han considerado relevantes para la formación docentes. Cabe destacar que no se encontró investigaciones relacionadas al aprendizaje de la danza basado en proyectos.

2.3. Estructura Teórica y Científica

2.3.1. Cambios para la educación del siglo XXI.

Paradigmas educativos: de los estilos pasivos a los estilos activos de aprendizaje. La enseñanza tradicional se caracterizó por los estilos pasivos de aprendizaje: la no-acción, la repetición y la estandarización de los planes de estudio. Desde inicios de siglo XX, se empezó a dar importancia a la experiencia como un aspecto central en el aprendizaje que debía empezar a vincularse y orientarse hacia la vida en sociedad. Por lo tanto, se considera que la educación formal debe tender los puentes para la vida, para los aprendizajes fundamentales.

Ya desde finales del siglo XIX, se habían iniciado los grandes movimientos en la educación en una nueva dirección. John Dewey se hace notar como personaje central en esta llamada Nueva Educación, que sentó sus principios en los valores emergentes de la democracia moderna. Junto a Emile Durkheim, sentaron bases para una educación que tuviera como fin integrar a la persona en la sociedad. Así, contenidos y estilos de enseñanza empezaron a cuestionarse desde comienzos del siglo XX para alejarse del aprendizaje repetitivo que se asentaba en conocimientos remotos a partir de libros y

lecciones aisladas. A partir de la década de 1920, surgieron las corrientes educativas basados en la acción y el descubrimiento. Para Dewey (1997), “la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación” (pág. 68). Refiere a los cambios del siglo XX como un tiempo de tensiones y transiciones entre modelos educativos guardianes de una tradición a partir de la imposición y la reproducción de modelos de la sociedad, de los saberes, a una educación para la expresión y el cultivo de la individualidad: “De la adquisición de destrezas y técnicas aisladas por adiestramiento a la adquisición de las mismas, pero para alcanzar un fin de interés” (pág. 67). Finalmente, hace mención a una característica que marcaría una visión de la educación hasta nuestros días: el pasaje de una educación con fines estáticos y saberes delimitados por disciplinas, a una educación para el conocimiento de un mundo sometido a cambios permanentes. Si bien no se va a profundizar en toda la historia del siglo XX y sus modelos educativos, se ha considerado relevante mencionar a este autor como fundamento para el aprendizaje basado en la experiencia. En relación a los retos de la educación vigentes, estos cambios implican una revisión del rol del docente. Como se verá más adelante, refiere a una transición de la enseñanza y las características del siglo XXI, marcado por la globalización, la conectividad, la posibilidad de acceder a la información y la necesidad de desarrollar capacidades para el trabajo colectivo.

Torres y Girón (2009), en relación con el estilo clásico de enseñanza, señalan: “No se establece relación con los conceptos previos, se dan de forma mecánica y los nuevos conocimientos son poco duraderos” (pág. 24). Es así como la aparición del constructivismo será una pieza central en este proceso de transformación, entendido como el cambio del paradigma clásico a una nueva forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. El constructivismo tiene fundamento en la investigación psicológica y educativa de Piaget, Vygotsky y la actual psicología cognitiva. Si bien se plantea un territorio vasto de encuentros y desencuentros, existen características elementales para entender este nuevo enfoque que responden a una nueva forma de entender al individuo.

Carretero (1993) define el enfoque constructivista para la educación así:

Básicamente, puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo, tanto en aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un mero resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (p.21).

Este mismo autor señala que, desde este enfoque educativo, se considera que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano y, que uno de los instrumentos con los que cuenta el individuo para su construcción son los esquemas que ya posee. En otros términos, todo individuo en situación de aprendizaje tiene ya una representación, un esquema, que está íntimamente relacionado con su experiencia previa. De esta manera, el constructivismo pondrá especial atención a ciertos elementos fundamentales:

(...) partir del nivel de desarrollo del alumno, asegurar la construcción de aprendizajes significativos, posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos, procurar que modifiquen sus esquemas de conocimiento establecer relaciones ricas entre el conocimiento nuevo y los esquemas de conocimiento ya existentes (Carretero, 1993 pág. 20).

Así, esta investigación buscó validar, desde el enfoque socioconstructivista, un programa de capacitación que tome en cuenta el proceso de aprendizaje en edad adulta, reconociendo que la experiencia y las representaciones (esquemas) que trae el docente son un punto central para generar relaciones entre los nuevos conocimientos y la posibilidad de planificar formas nuevas que recojan la experiencia personal del docente e integre dimensiones que no se consideraban en la enseñanza de la danza.

El enfoque educativo por competencias. El enfoque por competencias en la educación es, en el 2019, el que rige el sistema educativo peruano. En Latinoamérica, son varios los países que se han sumado a este enfoque avalado por la Unesco para alcanzar las mejoras en la calidad educativa. El enfoque por competencias es una respuesta para hacer frente a problemáticas en la educación que no son novedosas. Como señaló Jacques Delors (1997), en su informe para la Unesco, la necesidad de abandonar el aprendizaje pasivo para trasladar el saber de y para el espacio escolar, a

considerar los saberes para la vida.

Tobón (2007) desarrolla el concepto de competencia desde un enfoque complejo y las define así:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (pág. 17).

Este autor plantea que las competencias desde el enfoque complejo son una orientación para la educación y no necesariamente un modelo pedagógico, porque se focalizan en ciertos aspectos conceptuales y metodológicos, como en la gestión del talento humano. Puede llevarse a cabo desde cualquier modelo pedagógico.

Según Díaz-Barriga (2006), el enfoque por competencias es parte de la segunda generación de reformas de la calidad de los sistemas educativos para formar a individuos en las exigencias del siglo XXI.

Por su parte, los cuatro aprendizajes fundamentales que plantea Delors (1997), constituyen fundamentos de la educación para el ciudadano del siglo XXI: (a) aprender a ser, (b) aprender a conocer, (c) aprender a hacer, (d) aprender a convivir (pág. 34). Estos serán cruciales para entender la educación del futuro como un conjunto de capacidades necesarias que se combinan para ser aplicadas en distintas situaciones de la vida.

En esa línea, el área de Arte y Cultura plantea promover aprendizajes que no se centran únicamente en el desarrollo de habilidades manuales o cinético-corporal, por citar algunas vinculadas al producir. Se tratará de insertar esta experiencia en un proceso de mayor alcance en el que el arte sea una vía, no solo para expresarse libremente desde distintos lenguajes de las artes, sino también para reflexionar

críticamente, construir formas distintas creativas de comunicar ideas y entender las formas diversas como los individuos y sociedades han interpretado el mundo desde sensibilidades distintas, las cuales definen las prácticas artísticas como producciones vinculadas a los territorios y las culturas.

El aprendizaje basado en proyectos (PBL): una alternativa para construir el aprendizaje. El aprendizaje basado en proyectos (*Project Based Learning*, en inglés) refiere a un tipo de aprendizaje activo en el que los estudiantes diseñan, planifican y llevan a cabo un proyecto con el fin de producir un resultado que se socialice frente a otros miembros de la comunidad educativa. Es un proceso que culmina en una exhibición o cualquier otra forma de divulgación. Este tipo de aprendizaje se centra en la indagación, investigación y/o resolución de problemas. Se ha encontrado un resurgimiento de este tipo de trabajo a nivel mundial y el Ministerio de Educación lo ha integrado a sus orientaciones metodológicas.

Berger y Brighthouse (2012) señalaron que trabajar por proyectos en el ámbito escolar “no es un fenómeno nuevo: fue popular a comienzos del siglo XX defendido por John Dewey, pero en la década de los 70 adquirió mala reputación por ser desestructurado y carecer de rigor” (pág. 13). Estos autores comprendieron que el resurgimiento del PBL radica en que, actualmente, la investigación y el acceso a distintas fuentes de indagación (digitales) y de producción (desde formatos creativos) han ayudado a la revalorización de esta forma de trabajo.

El PBL se basa en el método de proyectos que tuvo origen a comienzos de siglo. A mediados de la década de 1920, William Kilpatrick (U.S.A) desarrolló, bajo la supervisión de John Dewey, los principios de una organización para un proceso de aprendizaje, planteado como un camino para la resolución de un problema significativo: el desarrollo de proyectos. Desde una visión pragmática, establecieron que los conceptos son entendidos por consecuencias observables y que todo aprendizaje implica un contacto directo con las cosas.

Beyer (2000) explicó de la siguiente manera este proceso, que es fundamental para entender el método de proyectos y su actualización en el PBL:

El proceso vital de los seres humanos está estrechamente relacionado con la interacción con el entorno físico y social en el que nuestro interés se centra, lo cual genera deseos a partir de los cuales articulamos la meta que perseguimos. El proceso vital es, por lo tanto, esencialmente interactivo y social. La “verdadera unidad de estudio”, como dice Kilpatrick, es “el organismo en interacción activa con el entorno (pág. 8).

Para Arciniegas y García (2007), los proyectos de aprendizaje se fundamentan en un enfoque educativo constructivista:

Esta estrategia de enseñanza constituye un modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase. Las estrategias de instrucción basada en proyectos tienen sus raíces en la aproximación constructivista que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey. (pág. 40)

Karlin y Vianni (2001), citados por Arciniegas y García (2007), refieren que el enfoque constructivista permite entender el proceso de aprendizaje como “el resultado de construcciones mentales, esto es, que los niños aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, basándose en sus conocimientos actuales y previos” (pág. 3). También menciona que el aprendizaje por proyectos es una estrategia que permite que los estudiantes trabajen de manera autónoma para construir su propio aprendizaje. Los proyectos hacen posible “enfocarse en conceptos centrales y principios de una disciplina para involucra a los estudiantes en la solución de problemas y otras tareas significativas” (pág. 6).

El Buck Institute for Education menciona que el Aprendizaje Basado en Proyectos es un método de enseñanza en el que los estudiantes aprenden participando activamente en proyectos del mundo real y personalmente significativo.

Blumenfeld y otros (2011) plantean algunas condiciones que determinan el aprendizaje por proyectos (p. 372):

- Un planteamiento que se basa en un problema real y que involucra distintas áreas.
- Oportunidades para que los estudiantes realicen investigaciones que les permitan aprender nuevos conceptos, aplicar la información y representar su conocimiento de diversas formas.
- Colaboración entre los estudiantes, maestros y otras personas involucradas con el fin de que el conocimiento sea compartido y distribuido entre los miembros de la “comunidad de aprendizaje”.
- El uso de herramientas cognitivas y ambientes de aprendizaje que motiven al estudiante a representar sus ideas.

El aprendizaje basado en proyectos para construir el aprendizaje por medio de las artes se ha considerado, en esta investigación, como la forma más concreta para acercarse a los procesos de creación artísticos. Así, cuando un artista emprende una tarea, se refiere a ella como un proyecto de creación que parte de una necesidad en una situación real. En ese sentido, se constituye en un aprendizaje significativo, en el que la persona se ve implicada en un proceso de resolución de problemas presentado para alcanzar una meta. El PBL permite plantear etapas de trabajo que faciliten, para el trabajo con las artes, considerar la indagación e investigación a través de diversos medios como parte fundamental del proceso. Las estrategias que se aplicaron en el programa de capacitación Viadanza 1 se fundamentaron en estos principios para que los docentes descubran el potencial del PBL para el desarrollo de competencias tanto para la creación como para la apreciación. Este planteamiento por proyectos permite, desde la danza, articular ideas, conceptos, percepciones, interpretaciones, aplicar técnicas y procedimientos para producir un objeto estético que será presentado a la comunidad y evaluado.

Los proyectos de aprendizaje en-desde-con las artes: la integración curricular.

Los proyectos de aprendizaje se presentan como alternativa para el diseño de unidades bajo la forma de realización de un proyecto desde los lenguajes de las artes.

Tomando las orientaciones para el área de la guía para docentes (Minedu, 2018a):

El docente del área de Arte y Cultura debe abrir espacios a las manifestaciones artístico-culturales de la comunidad local, nacional y global; además debe brindar oportunidades para la creación de proyectos que partan de situaciones significativas para los estudiantes y que requieran la integración de lenguajes artísticos, así como disciplinas para la solución de problemas. (pág. 22).

Es así que un proyecto de danza puede considerarse como una unidad de aprendizaje. Pugh (2006) lo considera como un grupo de sesiones que tienen un objetivo común o una meta que permite alcanzar un logro; enfocan las experiencias de enseñanza en un punto central o conceptos importantes en la danza (pág. 89).

Se considera importante mencionar que esta última definición se enfoca en aspectos que pueden interpretarse como centrados en la disciplina o el lenguaje de la danza. Desde el enfoque del área de Arte y Cultura, se considera necesario resaltar la relación con temas o preguntas que interpelen a los estudiantes y a los docentes para transitar hacia una práctica de las artes vinculante y reflexiva.

En cuanto el abordaje de problemas en las artes, el Buck Institute for Education hace, por ejemplo, la distinción entre “proyectos” y “proyectitos”. Los proyectos son unidades y se desarrollan para enseñar contenido académico y habilidades. Los estudiantes trabajan para responder una pregunta importante y exploran persiguiendo respuestas desde varios ángulos. Desde este método, las preguntas responden a un problema que se ha determinado y pueden ser muy amplias, por ejemplo, “¿cómo podemos impactar el hambre en nuestra comunidad?”. Desde las artes, se planteará la producción estética como una respuesta a una problemática, se podrá investigar cómo se ha hecho en diferentes contextos y tiempos. No obstante, un proyecto de arte implica que la producción estética sea un aspecto central para responder a una realidad. Así, se entiende que los estudiantes empiezan a comprender el arte en formatos distintos y con un objetivo distinto: comunicar y no decorar. Por ejemplo, los estudiantes podrán plantear crear un mural para la comunidad en vez de dejar un dibujo en un bloc de papel, hacer una performance en el patio para resaltar un tema de interés más allá de una festividad o evento escolar, entre otros. Desde esta perspectiva se espera que “los estudiantes aprenden a pensar de manera divergente y creativa para la resolución de un problema, mientras generan conocimientos basados en la percepción y el acercamiento

sensible a su realidad” (Minedu, 2018a, pág. 21). Por otro lado, los ‘proyectitos’ pueden ofrecer un desafío divertido o creativo, aunque han perdido lo que el Buck Institute for Education llama la ‘esencia’ del proyecto: “Desde dioramas de caja de zapatos hasta modelos hechos a mano y presentaciones de posters, los estudiantes a menudo tienen la tarea de crear algo relacionado con el tema de la unidad”. Estos ‘proyectitos’, por lo general, se hacen al final de una unidad, después de que el plato principal del contenido se ha entregado a través de lecciones tradicionales.

El Buck Institute for Education diferencia, entonces, el aprendizaje por proyecto a hacer un proyecto. Este aspecto se considera relevante, ya que, en relación con las artes en el ámbito escolar, es común desarrollar actividades artísticas como proyectos para acompañar grandes contenidos. En ese sentido, se consideró necesario plantear las diferentes formas del enfoque interdisciplinar y su relación a la integración curricular. A partir del método de proyectos, el estudiante aprende a investigar utilizando las técnicas propias de las disciplinas en cuestión y permite aplicar estos conocimientos a otras situaciones. El proyecto es una oportunidad para entender que alcanzar una meta implica la posibilidad de investigar de manera interdisciplinar. Bajo esta perspectiva, en el caso de la planificación de un proyecto de danza, se podrá plantear secuencias metodológicas que articulen la práctica de la danza en un proceso de investigación que permita establecer relaciones con la historia, la sociedad, la imaginación entre otros para construir un aprendizaje basado en la percepción, el acercamiento sensible y el pensamiento divergente.

Como se ha mencionado, el aprendizaje por proyectos se fundamenta en la articulación de distintos saberes, en formas de investigar, de dar respuestas o resolver problemas. Desde su naturaleza, invita al trabajo interdisciplinar y en algunos casos de integración curricular. Si bien la propuesta desarrollada en el programa de capacitación Viadanza 1 no plantea una integración curricular, la siguiente información presentada en la Tabla 1 puede aportar al entendimiento del tratamiento del enfoque interdisciplinar para el área. Esta hace referencia a la organización del proyecto en relación al punto de partida o el objetivo del mismo.

La definición de un punto de partida para el proyecto se considerará un aspecto central en la planificación del mismo. Vasco, Bermúdez y Escobedo (2000), presentan

diferentes formas de integración curricular y su articulación en proyectos de distintos tipos.

Tabla 1

Estilos de integración curricular en proyectos de aprendizaje

Tipo de proyecto	Característica del proyecto
Proyecto en torno a un tema: el enunciado remite a un saber limitado. Por ejemplo, los planetas, los dinosaurios.	Para su abordaje, se considera distintos campos disciplinares, pero el tratamiento no implica la articulación de los sistemas conceptuales, teóricos y metodológicos de cada uno de ellos. Se trata un mismo tema, desde distintas áreas crean subtemas y no se trabaja de manera conjunta para resolver un problema común. En estos casos, se realizan representaciones de un mismo tema enriquecidas, pero no integradas, dinámicas ni complejas.
El proyecto productivo: una unidad orientada a producir con los estudiantes y en algunos casos integrando la comunidad	Es una secuencia de tareas planificada que tiene intencionalidad pedagógica, práctica y productiva, y debe lograrse mediante trabajo colaborativo. La meta es muy clara: producir.
Proyecto de integración por problema:	Trabajo alrededor de un problema sentido por la comunidad educativa y el proyecto genera el interés por la búsqueda de alternativas de solución. Este abordaje permite aglutinar en torno a un problema actividades desde distintas áreas.
Proyecto en torno a una actividad: las actividades especiales (visitas a museo, paseos, el teatro, el día de ...)	Un evento espacial permite desarrollar capacidades para la organización y el tratamiento de temas, preguntas, contenidos, habilidades vinculados a esta actividad concreta.
Proyecto en torno a un relato	Consiste en encontrar o elaborar un relato suficientemente amplio y complejo que sirve de marco para articular y contextualizar temas, preguntas, problemas. El relato permite desarrollar un hilo narrativo que puede unir temas y desarrollar productos.

Fuente: Vasco et al. (2000)

Si bien existen diferentes maneras de plantear un proyecto, la capacitación Viadanza 1 se orientó a la planificación de una unidad de danza desde un enfoque de aprendizaje basado en proyectos. En el diseño de capacitación, se consideró que, si bien

hay rutas distintas para desarrollar proyectos, y aspectos comunes en ellos y se dio la posibilidad de elegir distintos tratamientos. Como se ha detallado anteriormente, un proyecto, en su forma más ortodoxa, implica que los estudiantes elijan un tema y resuelvan un problema. Si bien las artes se pueden integrar en proyectos interáreas, es necesario recordar que, mayormente, las artes terminan siendo el decorado de contenidos o la creación de productos menores dentro de una serie de actividades. Por eso, la pregunta que se planteó a los docentes para la capacitación Viadanza 1 fue la siguiente: ¿cómo plantear un proyecto de aprendizaje para la danza?

2.3.2 Capacitación docente.

La acelerada transformación de la sociedad y los cambios en la educación remiten a repensar el rol del docente. Como se ha abordado en el Marco Histórico, los sucesivos cambios de las políticas educativas han definido orientaciones distintas en la definición del rol del docente. En esta sección, se revisará los conceptos que ayudarán a sustentar la propuesta para la actualización docente para la enseñanza de las artes.

En los últimos años, se ha generado, en la investigación en educación, debates en torno al concepto de capacitación con la necesidad de definir una etapa que corresponde a la formación continua del docente. En el Perú, se encuentra, por ejemplo, que el término ha venido siendo reemplazado por los de formación en servicio o fortalecimiento de capacidades docentes. Sin embargo, la mayor cantidad de investigaciones sobre esta etapa de formación, así como los documentos antes referidos y elaborados por Minedu, hacen mención del término ‘capacitación’. Por tanto, esta investigación se ha alineado con esta denominación.

Modelos de capacitación docente. Según Huberman (2000), la capacitación es “un proceso consciente, deliberado, participativo y permanente implementado por un sistema educativo o una organización” (pág. 24). El objetivo es “mejorar desempeños y resultados; estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborales; reforzar el espíritu de compromiso de cada persona para con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve” (pág. 24).

Rodríguez (2010) refiere a dos tendencias conceptuales que definen los modelos de capacitación:

Una de actualización que requiere cubrir las necesidades de una formación inicial deficiente y que se encuentra más identificada a la idea de capacitación; y una que busca desarrollar de manera integral al profesional de la educación, logrando que el rol del docente cumpla con reconocer su propia formación y atender los saberes fundamentales “a aprender a pensar, hacer, convivir y ser” (pág. 22).

A continuación, se presenta la Tabla 2, de modelos de capacitación a partir de la investigación de Imbernon (1998), quien sostiene que, en Latinoamérica y España, se han desarrollado diferentes modelos de capacitación ligados a los objetivos y tendencias de las distintas políticas educativas.

Tabla 2

Modelos de capacitación docente en Latinoamérica y España

Modelo	Características
Modelo de formación orientada individualmente, el modelo de observación/evaluación	Reflexión y análisis son medios fundamentales para el desarrollo profesional, la observación y valoración de la enseñanza facilita al profesorado datos sobre el aprendizaje de los alumnos.
Modelo de desarrollo y mejora	El profesorado está implicado en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas o, en general, mejora de la institución educativa mediante proyectos didácticos u organizativos y, con todo ello, trata de resolver situaciones problemáticas generales o específicas relacionadas con la enseñanza de su contexto.
Modelo de entrenamiento institucional	El formador es quien selecciona las estrategias metodológicas formativas que se supone han de ayudar al profesorado a lograr los resultados esperados.
Modelo de investigación indagativo	Requiere que el profesorado identifique un área de interés recoja información y, basándose en la interpretación de estos datos, realice los cambios necesarios en la enseñanza.
Modelo de formación y cultura profesional	Aprender investigando, conectar conocimientos previos, aprender mediante la reflexión, aprender en un ambiente de colaboración, elaborar proyectos de trabajo y de indagación.

Fuente: Rodríguez (2010, pág. 21), adaptación de Imbernon.

Imbernon (1998) plantea que, en la concepción de la capacitación del docente, para los programas y políticas de formación en servicio, se debe considerar ciertas condiciones:

El punto de partida de la formación ha de ser el potencial de conocimientos y experiencias que tienen los maestros en las escuelas (...) partir de sus saberes, ya que son capaces de generar conocimiento pedagógico (...) realizar una formación ligada a proyectos de transformación educativa y social (...) y que los programas formativos deben basarse en la participación y en proyectos de investigación-acción (pág. 11).

El Marco de Buen Desempeño Docente hace referencia a los dos modelos predominantes que han marcado la profesionalización docente en la segunda mitad del siglo XX. En la siguiente cita, se presenta dos tendencias de formación que se han dado en el Perú:

Uno que se inclina por predeterminar medios y fines desde una lógica de causa-efecto y estandarizar tanto objetivos como procedimientos, preocupado por la eficiencia; y otro que reconoce la diversidad y asume la necesidad de responder a ella desde una lógica menos predefinida, más interactiva, basada en consideraciones de las características individuales, socioculturales y evolutivas de sus estudiantes y también en consideraciones culturales, ético-morales y políticas, que no son las mismas en todos los casos y que exigen adecuación constante como condición de eficacia y calidad (Minedu, 2014b, pág. 15).

La presente investigación se alinearé con el segundo modelo, al Modelo de formación y cultura profesional (Imbernon,1998), el que responde a una visión socioconstructivista que recoge los enfoques planteados por Unesco y considera a la persona y su contexto social político y cultural. La capacitación del docente de primaria para el desempeño en la enseñanza de las artes se entiende como ese proceso de actualización orientado al crecimiento personal y de desarrollo profesional, a la adquisición de contenidos disciplinares, actitudinales y la reflexión pedagógica con el fin de encontrar alternativas para el rol del docente en la enseñanza. Se entiende este proceso como una oportunidad para desarrollar competencias profesionales que permitan desempeñarse en distintos contextos, vincular su experiencia profesional, integrar su bagaje cultural para la reconceptualización de un nuevo rol en el aula y en el

ámbito sociocultural.

Transiciones para la práctica docente en el Perú: Marco de Buen Desempeño Docente (Minedu, 2014b). Como se ha mencionado anteriormente, el MBDD (2012) es un documento que se publicó en el año 2012. Luego de realizarse algunos ajustes, se publicó la segunda versión en el año 2014. Es el instrumento que define el perfil del docente en el Perú en la actualidad y es una guía para el diseño tanto de políticas públicas dirigidas a fortalecer la profesión, así como la implementación de acciones para la formación y evaluación docente. Es importante mencionar que este documento responde al Marco Curricular, documento que antecede al currículo publicado en el año 2016. Responde a una estructura en donde se reconocen ocho aprendizajes fundamentales en la educación. El MBDD contiene los cuatro dominios, nueve competencias y 40 Desempeños que caracterizan una Buena Docencia y que son exigibles a todo docente de EBR en el Perú.

El MBDD (Minedu, 2014b) refiere a cambios sustanciales en los saberes, prácticas y relaciones que implican una transformación de la práctica pedagógica a fin de concretar los aprendizajes fundamentales que se plantean en el Currículo Nacional. Se reconoce que la práctica docente está en un proceso de tránsito de la enseñanza tradicional hacia un enfoque educativo en centrado en la producción de conocimiento. Los principales tránsitos a los cuales responde esta investigación desde la propuesta metodológica Viadanza tienen que ver con cuatro enfoques para la formación docente: enfoque sobre el aprendizaje, enfoque sobre el sujeto que aprende, enfoque sobre las oportunidades de aprendizaje y enfoque sobre la pedagogía. Cada uno de ellos, respectivamente, refieren a necesidades que se consideran indispensables atender desde la formación docente:

- Tránsito de la asimilación acrítica de conocimientos al principio de la participación activa del estudiante en la producción del conocimiento.
- Tránsito de una percepción subvaluada y prejuiciada del que desempeña el rol de aprendiz, hacia un reconocimiento y valoración tanto de su potencial y su diversidad como de su autonomía.
- Tránsito del espacio reducido y sobre pautado del aula como espacio privilegiado de aprendizaje, al espacio mayor del entorno, la cultura y los diversos procesos locales como oportunidades válidas de desarrollo de

capacidades.

- Tránsito de una enseñanza reducida a la trasmisión oral a una enfocada en el desarrollo de capacidades en un contexto de interacción y comunicación continuas (pág. 14)

Estos tránsitos se presentan como los retos actuales de la docencia. Como se señaló anteriormente, con la Hoja de Ruta para la educación artística (Unesco, 2006), las artes pueden ser no solo un medio para lograrlo, sino también un fin en sí mismo que debería, en el mejor de los casos, permitir la vivencia de procesos creativos que permitan construir desde los lenguajes de las artes y no centrarse en la repetición acrítica. En el caso de la enseñanza de la danza, implicará considerar formas alternativas para crear situaciones de aprendizaje que no se reduzcan al aprendizaje de danzas de manera descontextualizada y que permitan al estudiante comprender el sentido o implicancia de una manifestación artístico-cultural, así como su posibilidad de crear vínculos con otras modalidades de expresión y de medios para obtener información.

Las competencias docentes en el Marco de Buen Desempeño docente (2014b).

El Marco de Buen Desempeño Docente se basa en el Marco Curricular (Minedu, 2011). Como se ha señalado, este ha sido la base para el actual currículo. Responde a un nuevo enfoque de formación docente, pasando de la enseñanza al aprendizaje, y de los conocimientos a las competencias.

El MBDD (Minedu, 2014b) define las competencias como:

(...) la capacidad para resolver problemas y lograr propósitos, no solo como la facultad para poner en práctica un saber, (...) la resolución de problemas no supone solo un conjunto de saberes y la capacidad de usarlos, sino también la facultad para leer la realidad y las propias posibilidades con las que cuenta uno para intervenir en ella. (pág. 26)

Asimismo, especifica que la competencia “es más que un saber hacer en cierto contexto, pues implica compromisos, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de fundamentos conceptuales y comprensión de la naturaleza moral y las consecuencias sociales de sus decisiones” (pág. 26). Plantea cuatro dominios que comprenden nueve competencias. El primer dominio, objeto de la presente investigación, refiere a la preparación del aprendizaje de los estudiantes; el segundo, al

desarrollo y conducción de procesos en el aula y la escuela; el tercero, a la articulación de la gestión escolar con la familia y la comunidad; y el cuarto comprende la configuración de la identidad docente y el desarrollo profesional. La presente investigación se enfoca en el primer dominio (competencias 1 y 2), pero desarrolla una mirada holística del proceso de desarrollo docente: el ejercicio en el campo de la preparación para el aprendizaje de los estudiantes es un reto donde el docente convoca, de manera ineludible, aspectos actitudinales relacionados con su identidad y profesionalidad docente.

Tabla 3

El dominio 1 del MBDD y sus competencias

Definición del dominio 1: La preparación del aprendizaje de los estudiantes

Comprende la planificación del trabajo pedagógico a través de la elaboración del programa curricular, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje en el marco de un enfoque intercultural e inclusivo. Refiere el conocimiento de las principales características sociales, culturales —materiales e inmateriales— y cognitivas de sus estudiantes, el dominio de los contenidos pedagógicos y disciplinares, así como la selección de materiales educativos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje (Minedu, 2014b, pág. 19).

Competencia 1 Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral. (pág. 22)

Competencia 2 Planifica la enseñanza de forma colegiada, garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión. (pág. 22)

Fuente: Marco de Buen Desempeño Docente (2014b, págs. 19-22)

El aprendizaje experiencial para la capacitación de adultos. El trabajo de capacitación de adultos implica, al igual que con los jóvenes estudiantes, reconocer que cada persona llega con una experiencia previa. Los referentes o esquemas de conocimiento, si bien son la base para adquirir nuevos conocimientos o transformar ideas, pueden también generar mayor resistencia a nuevas formas de hacer y pensar. De este modo, para atender la capacitación de adultos (con mayor o menor experiencia en

la danza), se considera fundamental revisar el ciclo de aprendizaje experiencial, porque considera cuatro etapas que permitirá trabajar en una secuencia pedagógica que considera la acción, la emoción y al pensamiento en un proceso de constante revisión y cuestionamiento. Esta secuencia se ha considerado, en esta investigación, pertinente para el trabajo desde las artes. Si bien en la capacitación Viadanza 1, se propondrá otras subdivisiones en estas fases, la base del ciclo de aprendizaje que plantea Kolb (1984) se considera como un marco referencial importante.

El ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb. Kolb (1984) es un psicólogo social de la Universidad de Harvard. Es un investigador del campo del aprendizaje experiencial y contribuciones a temas de comportamiento organizacional. Este autor plantea que el aprendizaje se crea mediante la transformación de la experiencia. Propone un ciclo de cuatro fases en el aprendizaje basado en los trabajos de Dewey, Lewin y Piaget. Estas fases permiten pasar, de la experiencia concreta, al análisis y observación, la conceptualización y formulación de relaciones con otros campos del saber para concluir en una experiencia de aplicación. Este ciclo toma como base el siguiente modelo de Lewin, mostrado en la Figura 1.



Figura 1. Ciclo de aprendizaje experiencial

Fuente: Kolb (1984, pág. 21)

El ciclo de Kolb es frecuentemente utilizado en la capacitación de adultos. Plantea fases de la siguiente manera:

- La experiencia concreta: en esta etapa, se capta nueva información (percibimos) sintiendo, es decir, a través de los sentidos, del contacto con lo concreto, con los aspectos tangibles de las experiencias desde los sentidos.
- La observación objetiva: en esta etapa, se procesa la experiencia observando, otorgamos sentido y reflexionando sobre la conexión entre lo que hicimos y las consecuencias.
- La conceptualización y abstracción: en esta etapa, se obtiene nueva información (percibimos) pensando. Por medio del pensamiento, se obtiene nuevos conceptos, ideas, se accede a la teoría, los conceptos que orientan la acción.
- La experimentación activa: en esta etapa, se comprende la nueva información (se procesa) haciendo el sujeto se implica en nuevas experiencias y experimenta en forma activa para comprender y ejecutar una producción.

En el caso del programa de capacitación Viadanza 1, la experiencia de las dos primeras etapas del ciclo será el momento clave para conectarse con la representación que cada docente tiene de la danza, las ideas preconcebidas para su enseñanza, así como la relación entre la sensación y las emociones. Desde este análisis, se irá descubriendo y conceptualizando ese cuerpo de conocimientos (elementos y procesos del lenguaje) que se presentará como algo fundamental para ampliar la visión de su enseñanza. El proceso reflexivo se orientará a crear relaciones y contrastará la experiencia individual con la grupal para abordar de manera global la danza, sin fomentar jerarquías entre estilos o corrientes. Este recorrido permitirá ir relativizando las experiencias y reconocer que abordar la diversidad de las danzas en la enseñanza permite entender la dimensión cultural, un acercamiento a la danza que se vincula a las respuestas que los grupos humanos producen en un contexto sociocultural particular. Por ello, se considera necesario revisar cuál es ese cuerpo de conocimientos de base que un docente no especializado debe tener para reflexionar en las estrategias metodológicas que garanticen que se den los procesos de base para la creación. A través de ellas, más que la búsqueda de un producto final se trabajará en las posibilidades de la danza para un medio de comunicar y aprender sin enfatizar en un estilo o práctica particular.

2.3.3. La planificación de la enseñanza.

La planificación educativa es la actividad que media entre la teoría (pedagogía) y práctica (la didáctica). La planificación educativa en el ámbito escolar responde al Currículo Nacional (Minedu, 2016), a las adaptaciones regionales, a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), así como a la realidad de cada institución educativa.

Según Pellejero y Zufiaurre (2010):

La planificación educativa se entiende como la organización de toda una serie de elementos que inciden en el quehacer educativo de una forma ordenada y sistemáticamente organizada. En ese espacio se deberán plantear no solo las actividades que se van a desarrollar, sino también su secuencialización y temporalización. (pág. 79)

El Ministerio de Educación ha publicado un documento para orientar la planificación didáctica. La Cartilla para la Planificación Curricular de Educación Primaria (2017) la define de la siguiente manera:

Planificar es el arte de imaginar y diseñar procesos para que los estudiantes aprendan. La planificación es una hipótesis de trabajo, no es rígida, se basa en un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje. En su proceso de ejecución, es posible hacer cambios en función de la evaluación que se haga del proceso de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de que sea más pertinente y eficaz al propósito de aprendizaje establecido. (pág. 3)

La planificación que realiza el docente para el aula es la planificación didáctica. Su forma puede ser variada, pero es fundamental para trazar el mapa de trabajo a corto y a largo plazo. Para Torres y Girón (2009):

La Planificación Didáctica es el nivel más operativo de la concreción curricular y se centra específicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el nivel de aula, por lo que su diseño es responsabilidad directa de la maestra o maestro de aula, pero no puede desconocer, ni dejar de lado los otros niveles de concreción curricular, especialmente lo planteado en el Proyecto Curricular del Centro Educativo, pues debe existir coherencia con lo planteado a nivel de éste. (pág. 129)

La planificación a largo plazo responde a la planificación anual del área. En las orientaciones del Currículo Nacional (2016), se plantea que la planificación anual responde no solo a los propósitos de aprendizaje, sino también a los siete ejes transversales. Así, los planes anuales por áreas se organizan por bimestres, o trimestres en torno a unidades didácticas o proyectos. Esta tarea se realiza en coordinación con los equipos pedagógicos y se orienta a un trabajo de diálogo en equipo para crear un entramado entre todas las áreas por ciclos. La Cartilla de planificación (2017) precisa que “la planificación anual nos permite organizar secuencialmente los propósitos de aprendizaje para el grado escolar (competencias o desempeños y enfoques transversales), los cuales se organizan por bimestres o trimestres y por unidades didácticas” (pág. 24).

La planificación a corto plazo refiere más concretamente al desarrollo de las unidades didácticas y los planes de cada sesión. Es responsabilidad concreta del docente y debe ajustarse a las demandas de su realidad en aula y a las características de los estudiantes. La Cartilla de Planificación Curricular para Educación Primaria (2017) define a la planificación a corto plazo así:

Proceso que consiste en organizar secuencialmente el desarrollo de los aprendizajes en una unidad de tiempo menor (un mes o dos meses) a través de una unidad didáctica y con base en la revisión de lo planificado para el año. En la unidad didáctica se plantean los propósitos de aprendizaje para este tiempo corto, según lo previsto en la planificación anual, cómo se evaluarán (criterios y evidencias) y desarrollarán a través de una secuencia de sesiones de aprendizaje, así como los recursos y estrategias que se requerirán. (pág. 4)

La planificación se entiende como una ruta que debe permitir la flexibilidad dando mayor importancia a la sinergia que se da entre el plan y la acción: la interacción en aula redefine aspectos de la planificación y pone a prueba la competencia docente. Como menciona Guerrero (2017):

(...) las competencias docentes se ponen a prueba para responder más que a la aplicación de secuencias instruccionales, salpicadas de momentos de interacción, reflexión y participación a idear secuencias didácticas activas que convoquen la

interacción social y el pensamiento divergente que permitan la interacción y los ajustes que la realidad y el momento demanda (pág. 3).

Desde la Cartilla de Planificación (Minedu, 2017) se plantea tres fases a considerar en el proceso de planificación: la primera refiere a definir los propósitos del aprendizaje en base a las necesidades identificadas; la segunda corresponde a definir las evidencias del aprendizaje (evaluación del proceso); la tercera corresponde a plantear las actividades, estrategias, los materiales y prever las condiciones para lograr esos propósitos.

Pensar la planificación desde una metodología de proyectos trae consigo sus propias consideraciones. Los proyectos pueden entenderse como unidades didácticas, lo cual implica una planificación a corto o mediano plazo. En ese sentido, Arciniegas y García (2007) mencionan que los proyectos tienen fases que son la base de su planificación; especifican cuatro: el diagnóstico, que consiste en una exploración del contexto o de la situación real de la escuela y de su entorno; la formulación de un problema o preguntas, para establecer las metas y propósitos de aprendizaje que permitirán satisfacer las necesidades detectadas; la ejecución del proyecto, que es el desarrollo real de las actividades propuestas tanto en el aula como fuera de ella; y la evaluación, que es un proceso continuo que se realiza en todas las etapas y permite tomar decisiones acerca del mejoramiento de los procesos involucrados en cada una de ellas. Estas fases definen momentos determinados para un proceso completo.

Sin embargo, cuando se aborda por primera vez al aprendizaje basado en proyectos, se considera relevante mencionar tres aspectos característicos para su diseño que permitirán obtener evidencias del aprendizaje. Berger y Brighthouse (2012) mencionan que son tres componentes básicos que el docente debe considerar en el diseño: (a) que el proyecto implique una socialización de resultados, (b) que el proyecto permita tener múltiples borradores (trabajos previos), (c) que permita la crítica. A continuación, se presenta, en la Tabla 4, la correlación de estos tres componentes, con los procesos y contenidos de la danza.

Tabla 4

Componentes básicos de un proyecto y posibles procesos y productos desde la danza

Componentes básicos del PBL	Procesos y productos para la danza
Trabajos previos	Exploración del movimiento, ensayos y retroalimentación, mapas-coreología, dibujos, maquetas, creación de textos, elementos de vestuario y accesorios, investigación (historia, contextos de la danza), investigación en red de referentes, entre otros, ambientaciones sonoras, pruebas y creación de música.
Socialización de resultados	Danza (improvisación, coreografía) en distintos formatos (performance, video, fotografías, multimedia, entre otros), eventos (festivales escolares, mesas de diálogo, encuentro con artistas), exposiciones plásticas o resultados de un proceso de investigación.
Crítica	Espacios de diálogo para analizar el proceso (retroalimentación) y los resultados, crear relaciones con otras áreas y reflexión crítica.

Fuente: Elaboración propia.

El entendimiento de la planificación de proyectos para la danza es concebir un proyecto como una unidad de aprendizaje. Se planteó tomando en consideración lo antes mencionado: que un proyecto de danza consiste en un grupo relacionado de actividades a lo largo de varias sesiones que tienen un objetivo común. Las situaciones de aprendizaje basadas en una investigación en torno a un tema, pregunta u otro se enfocarán en experiencias que permitan un aprendizaje desde las distintas dimensiones que abarca la danza, como actividad subjetiva (propia a cada individuo), intersubjetiva (como forma de encuentro con el otro), y desde su dimensión sociocultural.

2.3.4. La danza: dimensiones, enfoques y contenidos para la enseñanza.

Como se ha señalado, en la competencia 1 del MBDD (2014), la preparación del aprendizaje de los estudiantes implica el conocimiento de la disciplina. Desde la propuesta Viadanza 1, también se consideró la comprensión de las dimensiones y posibilidades que ofrece la danza para enriquecer y ampliar las representaciones y prejuicios con los que trabajan los docentes. Este marco conceptual permitió seleccionar un cuerpo de conocimientos básicos que se consideraron necesarios para la planificación de la enseñanza de la danza.

La danza como un aprendizaje complejo: consideraciones para la enseñanza de la danza en la Educación Básica. Para abordar la práctica de la danza en el marco

de la educación básica es necesario, en primer lugar, mencionar los aportes específicos que esta práctica ofrece al desarrollo integral de la persona. Considerando un enfoque por competencias, las dimensiones del aprendizaje que pueden desarrollarse desde la danza consideran siete funciones posibles, según García Ruso (1997), citado por Vicente, Ureña, Gómez y Carrillo (2010, pág. 4):

La función de conocimiento, tanto de sí mismo como del entorno circundante. La función anatómico-funcional, mejorando e incrementando la propia capacidad motriz y la salud. La función lúdico-recreativa. La función afectiva, comunicativa y de relación. La función estética y expresiva. La función catártica y hedonista, que considera el movimiento rítmico como liberador de tensiones. La función cultural.

Pugh (2006, pág. 8), gestora del plan de danza en U.S.A, menciona seis condiciones en un programa de enseñanza de danza que son fundamentales para cubrir los aspectos formativos que esta práctica permite desarrollar en la educación básica:

- Una danza comprensiva: que incluye procesos de reflexión vinculación y metacognición.
- Una danza sustantiva: rica en contenidos, retos para los estudiantes.
- Una danza secuencial: que considera el aprendizaje por etapas (de lo simple a lo complejo).
- Una danza que permita el desarrollo de la sensibilidad: dimensión estética.
- Una danza contextualizada: que responde al sentido del lugar, la cultura.
- Una danza participativa: mediante la cual los alumnos participan para construir aprendizajes y se privilegia las relaciones, para estar juntos y responder juntos.

Imaginar el aprendizaje de la danza bajo estas consideraciones permite abrir el panorama para introducirnos a un proceso complejo que permite alejarse de los estereotipos que se han venido instalando en la práctica educativa, y que reducen a la danza a la ejercitación del cuerpo o al mero aprendizaje de pasos. Los métodos y las prácticas en las instituciones educativas responden a algunos de las funciones mencionadas por Vicente et al. (2010) sin articularlas, optando por una u otra. Pugh (2006) plantea la danza como un aprendizaje complejo en capas que se relaciona a los

enfoques transversales del currículo. Permite entender que la danza es un medio y un fin. En relación con este punto, es importante evaluar la manera de diseñar el aprendizaje para que estos aspectos no sean excluyentes, y puedan tejer puentes para que la educación estética (de lo sensible) empiece a ser reconocida como un saber fundamental para la vida.

En la propuesta de capacitación Viadanza 1, se utilizó como estrategia metodológica la danza de creación, porque se consideró que, a través de la comprensión de las posibilidades de combinación de los elementos del lenguaje, los docentes podían integrarlo como conceptos. Esta danza de creación/creativa se ha considerado un tipo de danza que refiere a la forma de hacer particular de un sujeto y compromete la invención, reorganización o combinación de los elementos, y procesos del lenguaje de la danza.

Modelos para la enseñanza de la danza en Educación Básica. Para los fines de esta investigación, no se profundizará en las definiciones de la danza. Sin embargo, es necesario aclarar que se da por hecho que el campo de la danza es muy vasto y que el término “danza” responde a concepciones diversas que están relacionadas con la cultura, los contextos, la historia, formas de concebir el arte y su función en la vida. Por ese motivo, se ha optado por presentar una organización de referentes que permite tener una visión sobre modelos de enseñanza que se encuentran vigentes. Se hará referencia a algunas taxonomías de la danza para comprender esta organización.

Guerber-Walsh, Leray y Maucouvert, citados por Vicente et al. (2010), reconocen dos formas principales de danza, “danza técnica directiva con modelo y la danza de técnica creativa o sin modelo”. Asimismo, refieren a las danzas de reproducción y mimesis en contraposición a las danzas de creación, en las que “se proyecta un modo personal de entender y generar el gesto danzado” (pág. 4). Bucek, citado por los mismos autores, plantea de manera similar dos formas de danza: la formal (reproducción imitativa del movimiento o de danzas), y la espontánea (expresiva, de creación personal).

Se ha considerado que, para la preparación del aprendizaje, es importante que el docente tenga de referencia las diferentes taxonomías de la danza. Se ha elegido algunas simples y que pueden aportar para tomar decisiones y organizar el trabajo con un propósito claro. Así, el docente podrá elegir, según la situación, cómo organizar la

investigación, la exploración y el producto de cualquier proyecto. Dentro del gran abanico de las formas de danza, existen muchas formas de clasificarla. A continuación, se hace referencia a algunas de ellas con el fin de comprender mejor distintas implicancias para su enseñanza.

Adshead-Lansdale y Layson (1993) plantean una categorización que responde a la investigación en historia de la danza. Toma en cuenta variables de tiempo y contexto para presentar tipos de danza en función a su propósito o función social. Estas son la comunitaria, educativa, recreativa, religiosa, social, teatral, terapéutica, tradicional.

En ese mismo sentido, Hodgens, citado por Vicente et al. (2010), señala que, para establecer criterios coherentes de clasificación, se debe considerar “además de la selección y organización de los componentes, deben tenerse en cuenta otros elementos esenciales para la interpretación correcta de una danza. Estos son el trasfondo sociocultural, el contexto, los géneros y estilos y la temática”. (pág. 3).

Por otro lado, Curt Sachs (1944), citado por Adshead-Lansdale y Layson (1993), plantea tres criterios de clasificación para la danza, Un primer criterio agrupa a las danzas por el tipo de movimiento y su relación armónica con el cuerpo. Aquí, se encuentran dos tipos: danzas en armonía con el cuerpo (movimiento y ritmo coordinados), y las danzas en desarmonía (naturaleza convulsiva). Un segundo grupo, según Sachs, corresponde al criterio de representación de una idea o tema. Las organiza en danzas de imagen y danzas sin imagen. Por último, un tercer criterio organiza la danza desde su forma, considerando el número de participantes (individuales, corales y sus formaciones).

Otros autores clasifican las danzas considerando los géneros y estilos. A continuación, se presenta la definición de género y estilo en danza por Vicente et al. (2010):

El género designa un grupo de danzas que comparten los mismos elementos, componentes, ideas y valores determinados y el estilo es una forma particular identificable y diferenciada dentro del género (estilo general) al que pertenece y es muy común que reciban el nombre del coreógrafo o creador del mismo. (pág. 150)

Otras categorizaciones destinadas a programas educativos utilizan criterios mixtos para organizar la danza en sus distintas formas. Por ejemplo, Warmallu (2010), en su

guía “Arte Perú”, considera danzas y bailes tradicionales, bailes populares, danza clásica o ballet, danza contemporánea, danzas del mundo. En las orientaciones para el área de Arte y Cultura, no se hace referencia a este tipo de clasificación o taxonomía:

En la danza, los estudiantes utilizan el cuerpo para comunicar y expresar significados a través del movimiento. Esta práctica integra la coreografía, los rituales, la performance y la apreciación necesaria para bailar y hacer bailar. (Minedu, 2018a, pág. 23)

A continuación, en la Tabla 5, se presentan seis modelos de enseñanza de la danza organizados en tres formas de danza: danzas de creación, de reproducción y mixtas. Los enfoques que se han considerado, acorde a la delimitación del estudio, son el interdisciplinar, el disciplinar, el intercultural y el holístico.

Tabla 5

Modelos de enseñanza de la danza

Modelos	Enfoques	Características
Danza de creación: el modelo de danza educativa. (Laban, Bartenieff)	Enfoque disciplinar. Prioriza la exploración del movimiento desde la organización de temas fundamentales organizados en categorías de estudio: el cuerpo, los esfuerzos, la forma, el espacio.	El resultado es una danza de expresión que no tiene como finalidad mostrar un resultado a un público. Busca los efectos benéficos que la actividad creativa de la danza aporta a la personalidad del alumno.
Danzas de creación: el modelo de la expresión corporal como danza. (Stokoe, Harf)	Enfoque disciplinar- sistémico. La expresión corporal es una disciplina (objeto) con fundamentos propios, metas en diálogo con el sujeto (el estudiante) y los aspectos didácticos. Base técnica para la conciencia corporal.	La expresión corporal como expresión artística es una danza: un proceso que integra el pensar, hacer y sentir.
Danzas de creación: modelo de artes integradas (Ellen Levine, Stephen Levine, TAE)	Enfoque holístico: plantea una educación basada en la experiencia sensible para despertar nuestra capacidad creativa. Esto permite investigar y resolver problemas, conectar con emociones y sensaciones, con el cuerpo y por lo tanto con el potencial de acción y de crítica ante lo que sucede alrededor.	La expresión, imaginación y el juego son fundamentales. La danza puede ser un punto de partida como el final de un proceso que convoca todos los sentidos: experiencias táctiles, auditivas, visuales etc.
Danza de creación: Modelo disciplinar para la enseñanza técnica de la danza (Pugh, McCutchen, Dupuy)	Enfoque disciplinar. La danza en currículos enseñada por especialistas. Promueve capacidades desde 3 roles sociales: danzante, coreógrafo y espectador.	La danza como lenguaje de las artes requiere de una enseñanza progresiva que permita abordar la técnica y profundizar en ella. Los propósitos de aprendizaje están definidos en torno a los elementos del lenguaje.

<p>Danzas de reproducción: modelo clásico para el aprendizaje de la danza técnica -codificada (Dallal, métodos de enseñanza clásica)</p>	<p>Enfoque disciplinar. Es un aprendizaje tradicional, técnico en donde el maestro o los guardianes de tradición, transmiten un modelo a seguir.</p>	<p>Objetivo de aprender una o varias danzas (región, géneros).</p>
<p>Danza de creación, expresión y reproducción: modelo mixto de enfoque intercultural (Marqués, Warmallu)</p>	<p>Enfoque multicultural e intercultural: se plantea que el aprendizaje de la danza involucre a toda la comunidad educativa: docente, estudiantes y padres de familia para conocer, valorar y practicar las danzas pertenecientes a su entorno y descubrir otras de culturas foráneas.</p>	<p>La danza es un lenguaje artístico y una facultad de cada persona. Está en la memoria colectiva, en el cuerpo ancestral de todo ser humano. La danza como arte, la educación y la sociedad como una red de relaciones para aprender.</p>

Fuente: Elaboración propia.

El enfoque que se ha priorizado para la capacitación Viadanza 1 es un modelo mixto de enfoque multicultural. Desde este modelo, se consideró que cualquier tipo de danza podía ser objeto de estudio, integrando estrategias que permitan la integración de los componentes comunes a todas las danzas con el fin de explorar distintas formas de acercarse a las manifestaciones artísticas culturales tradicionales, o desde el plano de la creación contemporánea. Dadas las características de los docentes (sin especialidad) y el tiempo de capacitación, se planteó una síntesis de contenido para que los docentes se enfoquen en la definición para sus proyectos de un tipo de danza, desde categorías simples como danzas de creación y danzas de transmisión.

Los componentes del lenguaje de la danza. Los elementos de la danza son los componentes, las unidades o piezas que permiten crear una danza donde se combinan creando un lenguaje. Cuando la danza forma parte de toda una manifestación artístico-cultural, estos componentes pueden variar respondiendo a aspectos particulares de una cultura. Sin embargo, más allá del tipo, género o estilo, cada uno de ellos está presente de distintas maneras cada vez que se baila. Conocerlos es una herramienta fundamental para quien enseña, porque, a partir de su comprensión, se puede construir o analizar una danza.

A continuación, se presentan los elementos con algunas variantes entre los autores. Para Barragán (2010), la organización que hace Laban (LMA –análisis de movimiento Laban) permite no solo facilitar el camino para aprender, sino también para observar el movimiento:

(...) cuatro componentes que se estudian individualmente o en relación:

- Cuerpo: referente a los patrones de conexión total del cuerpo.
- Esfuerzo: se divide en peso, tiempo, espacio, flujo.
- Espacio: referente a la ubicación del cuerpo en relación con su propia kinesfera, las ubicaciones del cuerpo en el espacio teniendo en cuenta las dimensiones, los planos y las líneas de dirección que puede tomar el cuerpo.
- Forma: son tres “modos de la forma”: flujo, direccional, moldeadora. (págs. 131-132)

La terminología de Laban es la base para otros tipos de organización. Así, Robinson (1992), desde la adaptación de Laban y Bartenieff, los presenta de esta manera:

- Espacio: desplazamiento, la orientación, las direcciones, los niveles, el grafismo.
- La energía: tensión-alejamiento, arranque y frenado, flujo, acento y fraseado.
- Tiempo: duración, acentos, fraseo, velocidad, ritmo y puntuación.
- Cualidades de movimiento/ligado a la energía: pesado y liviano, fluctuante, resbaladizo, sostenido, etc. (pág. 62)

Otra forma adaptada para la enseñanza en el modelo americano es la que presenta KQED Art School (2015) con cinco elementos: cuerpo, acción, espacio, tiempo, energía.

- El cuerpo es el instrumento y el material del bailarín. El danzante se vale de él para crear líneas, figuras y formas.

- La acción es cualquier movimiento del cuerpo mientras se baila es una acción. Saltar, caminar, hacer gestos con las manos y expresiones faciales. Los descansos y pausas son también acciones.
- El espacio en el que los bailarines interactúan y ocupan de una gran variedad de maneras. Todas las acciones tienen un lugar en el espacio.
- El tiempo se concibe la estructura de tiempo desde lo narrativo (cada acción tiene un comienzo y un final), y desde la relación a la música (ritmo, pulso, cuentas).
- La energía es el flujo que da características al movimiento. Se vincula a las emociones y las intenciones del bailarín, o lo que puede estar tratando de comunicar el coreógrafo.

No se ha encontrado en las referencias bibliográficas mayor variante para definir los elementos. En las orientaciones de Minedu (2018a), se presentan como: “cuerpo, movimiento, energía, espacio, tiempo, relación y gesto (pág. 33).

El proceso creativo de la danza. El proceso creativo en danza es de particular interés a esta investigación, porque cada proyecto de danza implica considerar las fases del proceso creativo. Aunque un proyecto tenga como objetivo aprender una danza determinada (danza de reproducción), esta metodología es una invitación a explorar el movimiento y provocar el interés de la creación.

Hasselbach (citado en Vicente et al, 2010) plantea que la base del trabajo de creación en danza es la experimentación del movimiento y la improvisación. Propone las siguientes fases: motivación y exploración, fase experimental, fase de reflexión y elección, elaboración, y reflexión y evaluación. En el currículo de Ontario (2009, pág. 20), encontramos una secuencia similar en cuatro etapas, que se aplica a todas las artes e incluye la elección de una temática para crear: la elección de un tema, la exploración, la producción, y la retroalimentación o retroacción. En el currículo de EE.UU., se presentan las fases del proceso creativo en danza haciendo un paralelo al modelo científico. Pugh (2006, pág. 178) lo presenta en seis pasos:

- Primer paso: identificar un problema
- Segundo paso: incubar ideas, lluvia de ideas

- Tercer paso: la iluminación, la claridad de una ruta para trabajar
- Cuarto paso: ensayo, modelos preliminares de forma (verificación)
- Quinto paso: refinamiento o perfeccionamiento
- Sexto paso: performance/ejecución

En todos estos autores reconocemos un proceso con fases similares que culminan en una producción coreográfica. Se considera que la creación de este producto forma parte de un proceso que, por lo general, es la conclusión de una experiencia que ha ido integrando de manera progresiva los elementos y procesos del lenguaje de la danza. Es posible considerarlo un verdadero proceso de composición coreográfica que responde a algunos principios de la composición que se encuentran en diversas formas de creación en arte. Así, se consideran una referencia para la educación estética desde la danza.

Según Pugh (2006), estos son “la unidad, la variedad, la repetición, el contraste, la secuencialidad, la proporción, el clímax, la armonía, las transiciones y el balance” (pág. 192). Esta misma autora presenta las siguientes herramientas básicas para la composición para la danza educativa (pág. 172):

- estructura de tiempo: comienzo-medio-final
- la selección de movimientos
- el fraseo del movimiento
- expresar un tema
- la clarificación y redefinición del movimiento con un sentido comunicativo
- paralelismos o escritura compositiva

Como parte de los contenidos del programa Viadanza 1, los procesos de creación en danza se conciben como una secuencia de acciones o actividades articuladas y orientas a un fin que permite la construcción por etapas de una danza. Durante este proceso, se combinan los elementos del lenguaje y saberes desde distintas modalidades para producir significados.

Los procesos para la creación en danza expuestos permiten un panorama para el trabajo en la educación básica. Es así como la propuesta metodológica Viadanza 1 tratará de articular tanto elementos como procesos para integrarlos en los diseños de proyectos.

2.4. Definición de términos básicos

- a) Capacitación docente: proceso de actualización para el mejor desempeño docente. Se orienta al crecimiento personal y al desarrollo profesional.
- b) Desempeño docente: actuaciones observables de la persona que pueden ser descritas y evaluadas y que expresan su competencia.
- c) Planificación educativa: organización de toda una serie de elementos que inciden en el quehacer educativo de una forma ordenada y sistemáticamente.
- d) Diseño: aspecto creativo de la planificación y determina una forma de combinar los elementos de la planificación.
- e) Proyecto de aprendizaje: sistema metodológico que permite desarrollar un proceso para alcanzar una meta que responde a un problema, pregunta o tema general. Implica tres elementos fundamentales: producir y socializar un producto, realizar trabajos previos o complementarios, y la crítica o evaluación de este.
- f) Aprendizaje por proyectos: tipo de aprendizaje activo en donde los estudiantes diseñan, planifican y llevan a cabo un proyecto colaborativo con el fin de producir un resultado que se socializa frente a otros miembros de la comunidad educativa.
- g) Unidades didácticas de danza: grupos de clases relacionadas y dirigidas hacia un objetivo común; enfocan las experiencias de enseñanza en un punto central o conceptos importantes en la danza.
- h) Elementos del lenguaje de la danza: componentes o piezas que combinados permiten crear una danza o manifestación artística cultural que tiene como medio la expresión desde-con el cuerpo.

2.5. Hipótesis

2.5.1 Hipótesis general.

La aplicación del Programa de Capacitación Viadanza 1 orientado al desarrollo de las competencias docentes para la enseñanza de la danza mejora significativamente las capacidades de los docentes nivel primaria para la planificación por medio de proyectos de aprendizaje en una I.E.P en Lima Metropolitana.

2.5.2 Hipótesis específicas.

Primera hipótesis: El diseño del Programa de Capacitación Viadanza 1 orientado al desarrollo de las competencias docentes nivel primaria presenta los componentes teóricos, procedimentales y actitudinales para la planificación de la enseñanza de la danza por medio de proyectos de aprendizaje en una I.E.P en Lima Metropolitana.

Segunda hipótesis: Los docentes nivel primaria participan creativa y activamente de la capacitación, utilizando estrategias que articulan la práctica, la teoría y el proceso de metacognición para fortalecer las capacidades para la planificación de la enseñanza de la danza por medio de proyectos de aprendizaje en una I.E.P en Lima Metropolitana.

Tercera hipótesis: La aplicación del Programa de Capacitación Viadanza 1 mejora significativamente las capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales de los docentes nivel primaria para la planificación de la enseñanza de la danza en una I.E.P en Lima Metropolitana.

Cuarta hipótesis: Los docentes que participan de la capacitación Viadanza 1 aplican en sus diseños de proyectos de aprendizaje los contenidos abordados en la capacitación y una secuencia metodológica orientada al desarrollo de procesos creativos para la danza, alineados a los enfoques para el área de Arte y Cultura del Currículo Nacional (2017).

2.6. Variables

A continuación, en la Tabla 6, se presentan la relación de variables para la presente investigación.

Tabla 6

Relación de variables de la investigación

VARIABLES	DEFINICIÓN	DIMENSIONES
Variable dependiente: Desarrollo de las competencias docentes nivel primaria para la planificación del aprendizaje de la danza por medio de proyectos	Es la planificación del trabajo pedagógico a través de la elaboración del programa curricular, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje. Implica el conocimiento de las principales características sociales, culturales y cognitivas de sus estudiantes, el dominio de los contenidos pedagógicos y disciplinares, así como la selección de materiales educativos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje. Implica la reflexión sistemática sobre su práctica pedagógica, la colaboración con sus pares y su participación en actividades desarrollo profesional. (Minedu, 2014b)	Competencia 1: Conoce y comprende los fundamentos para la enseñanza de la danza (elementos y procesos) y los enfoques del área de Arte y Cultura con el propósito de promover las capacidades y la formación integral de los estudiantes. (adaptación de la competencia citada en MBDD, 2014) Competencia 2: Planifica la enseñanza, garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión. (Minedu, 2014b)
Variable independiente Programa de capacitación docente Viadanza 1	Es un proceso educativo a corto plazo, aplicado de manera sistemática y organizada, mediante el cual las personas aprenden conocimientos, actitudes y habilidades, en función de objetivos definidos. El entrenamiento implica la transmisión de conocimientos específicos relativos al trabajo, actitudes frente a aspectos de la organización, de la tarea y del ambiente, y desarrollo de habilidades. (Chiavenato,1999)	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de la capacitación y sus componentes para aplicación • Competencias • Contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales) • Estrategias metodológicas • Medios. • Programación: planes de clase. • Sistema de evaluación. <p>Categorías de análisis de la producción docente: Categoría 1: Tratamiento de la danza en el diseño de proyecto</p> <p><i>Subcategorías</i></p> <p>Programa de capacitación docente</p>

<p>Viadanza 1 se enfoca en el desarrollo de capacidades para la planificación del aprendizaje por medio de proyectos de danza. Es parte de un programa de educación a través de la danza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • enfoque • líneas de exploración para la danza • relaciones con otros lenguajes/áreas <p>Categoría 2 Puntos de partida de proyecto</p> <p><i>Subcategorías</i></p> <p>Temas y grandes preguntas</p> <p>El enfoque multicultural</p> <p>Categoría 3: actitudes para la planificación</p>
---	--

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de estudio

Acorde con la clasificación de Fernández y Baptista (2016), la presente investigación tiene un enfoque mixto y es de carácter cuasiexperimental. Su alcance es descriptivo-explicativo. Esta investigación describe y explica el proceso de desarrollo de las competencias para preparar el aprendizaje por medio de proyectos para la danza, de los docentes que participaron en el programa de capacitación Viadanza 1. Para ello, se ha analizado los datos obtenidos de manera cuantitativa (cuestionario de entrada y salida), así como información obtenida de la observación y el análisis de tareas determinadas que formaron parte del diseño de la capacitación motivo de este estudio. Es decir, se han recolectado y analizado datos cuantitativos y cualitativos, y la interpretación es producto de toda esta información.

A partir del reconocimiento del desempeño docente, antes y después de la experiencia, la presente investigación analiza los elementos del aprendizaje por proyecto (PBL), así como las nociones básicas para articular su planificación, independientemente de cualquier estilo o técnica, para evaluar el diseño de la capacitación Viadanza 1. Esto permitirá analizar de qué manera las estrategias metodológicas planteadas contribuyeron con fortalecer la capacidad del maestro de primaria para la planificación de proyectos de aprendizaje de danza. El diseño de

capacitación Viadanza 1 ha tenido como base la experiencia ya realizada por la autora con docentes en Villa el Salvador, Monterrico y Huarochiri.

No corresponde a un diseño experimental, porque los participantes no fueron aleatoriamente distribuidos entre un grupo control y uno experimental. Por otro lado, la capacitación que se realizó para efectos de la presente tesis contempla 18 horas de capacitación y responde solo al Dominio 1 del Desempeño Docente, Preparación para el aprendizaje de los estudiantes, que se presenta en el Marco de Buen Desempeño Docente (Minedu, 2014b). Este programa es la etapa inicial de un plan de capacitación que abordará en una segunda etapa el Dominio 2, Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, y corresponderá a la ejecución en el aula. El desarrollo de esta segunda etapa no se incluye en esta investigación. Sin embargo, es necesario señalar que esta segunda etapa complementará los resultados de la primera, ya que se espera que aporte elementos que permitan hacer la retroalimentación entre el diseño y la práctica real con los estudiantes. El cruce de las dos etapas (planificación y desempeño en aula) permitirá al docente cerrar un ciclo que permitirá recoger información para realizar ajustes en la planificación, entendiendo a esta última como una práctica abierta y flexible.

3.2. Diseño

El diseño de esta investigación es un estudio de caso: un grupo de docentes de una I.E.P de Lima Metropolitana a dos años de haberse publicado la matriz del área de Arte y Cultura del Currículo Nacional (2017). Se considera que este grupo tiene características únicas que hacen de este estudio un referente para comprender un fenómeno educativo complejo. El estudio no pretende generalizar la información obtenida, pero sí ofrecer alcances para otros estudios y aplicaciones similares.

Según Creswell y Plano Clark (2018), el diseño desarrollado corresponde a un modelo tipo CUAL+cuan. Se ha considerado que este diseño es el que correspondía para poder interpretar datos desde distintas fuentes y proporcionan distintas visiones para el problema de la investigación. Es por este motivo que se eligió este diseño para poder interpretar los resultados y explicar con mayor profundidad el comportamiento y la producción de los docentes.

Es así que el diseño de carácter mixto se aplicó desde la recolección de datos y

para la interpretación. Los datos cuantitativos (cuestionario entrada y salida) permitieron evaluar la integración de nociones básicas sobre la danza y las orientaciones metodológicas para el área de Arte y Cultura del Currículo Nacional, y los datos cualitativos permitieron describir la vivencia de los participantes y la forma cómo aplicaron al término de la capacitación estas nociones básicas. Dado el carácter del estudio, y el interés de interpretar los datos para el campo de la educación artística, se ha dado mayor ponderación a la interpretación de datos desde un enfoque cualitativo.

3.3. Población

La muestra para este estudio coincide con la población de esta investigación: los docentes de nivel primaria de una I.E.P de Lima Metropolitana. Al momento de la realización de la capacitación la institución contaba con clases de nivel inicial hasta 4to grado de primaria. El grupo de participantes de la capacitación Viadanza 1 estuvo conformado por 21 docentes de dicha institución educativa. Sin embargo, para el análisis de datos, se consideró únicamente a los 19 docentes que completaron tanto la ficha diagnóstica como el cuestionario previo y posterior a la capacitación. Específicamente, los participantes tenían entre 1 y 30 años trabajando como docentes en aula ($M = 8.39$, $DE = 8.35$) y entre 0 y 8 años trabajando desde un enfoque holístico en educación ($M = 2.65$, $DE = 2.37$). Las especialidades de estos educadores fueron altamente variadas, encontrándose docentes con especialidades de Inicial (10.5%), Primaria (15.5%) Inicial y Primaria (10.5), Educación especial (15.8), Arte (5.3), Psicología (5.3%), Inglés (15.8%), Literatura (5.3%), Filosofía (5.3%), y una auxiliar.

La ficha diagnóstica permitió recoger información en torno a la experiencia de estos docentes con la danza. El 52.63% señaló haber participado pocas veces en experiencias de danza (clase/talleres); un 21.05%, "nunca"; y un 15.79%, "con frecuencia". Los participantes, en un 78.95%, manifestaron asistir como espectadores "pocas veces" a espectáculos de danza y/o manifestaciones artísticas culturales, como carnavales, fiestas patronales u otros. El 47.37% de los participantes manifestaron "nunca" haber invitado en aula a sus estudiantes a compartir sus experiencias y preferencias en relación a la danza. Finalmente, el 47% señaló la opción "nunca", y otro 47%, "pocas veces" en la pregunta que refiere a haber integrado proyectos de danza en

sus planificaciones. A continuación, la Figura 2 muestra las especialidades de los docentes participantes.

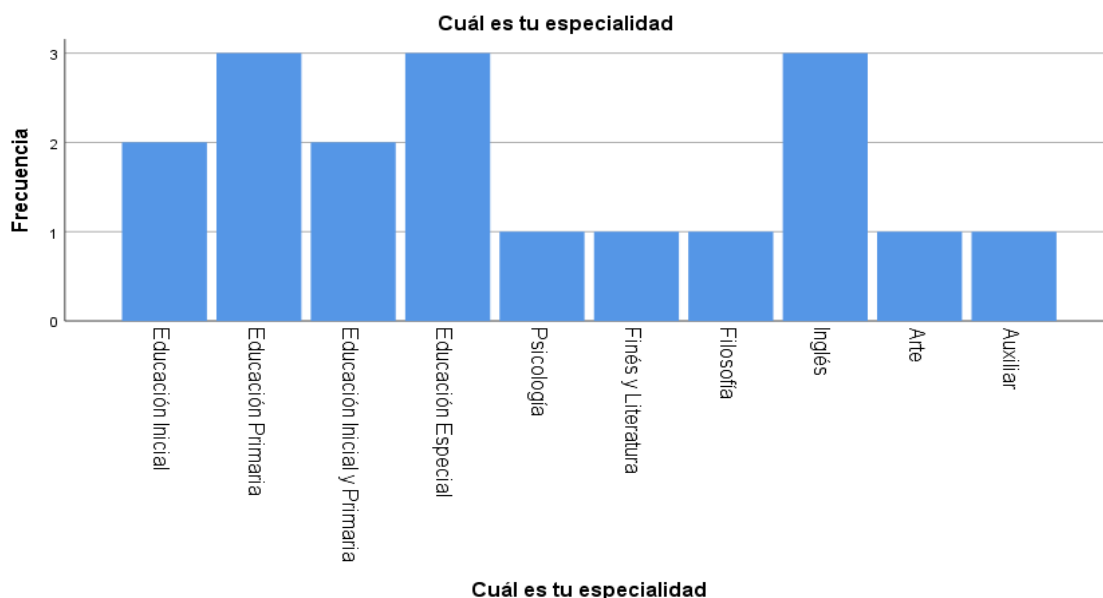


Figura 2. Especialidad de los participantes

Fuente: Elaboración propia

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos (validez y confiabilidad)

La capacitación Viadanza 1 es un taller investigativo. Con la finalidad de organizar el material que conforma todo el proceso del taller investigativo, la información se organizará a partir de las tres secciones que componen el todo de la presente investigación y están vinculadas a sus objetivos.

- a) La preparación de la capacitación: corresponde al diseño que se creó.
- b) La aplicación de la capacitación: corresponde a la experiencia del investigador y los docentes.
- c) La producción de los docentes: corresponde a la evidencia de aprendizaje.

Los instrumentos de recolección de datos fueron un cuestionario de entrada/salida y ficha diagnóstica (ficha sociodemográfica), la bitácora de proceso del investigador, la instrucción para la elaboración de la tarea o producto final de proceso

(diseño de proyecto de aprendizaje para la danza).

A continuación, se describirá el proceso que se realizó para llegar a concretar cada una de estas secciones y el contenido de cada una; asimismo, se presentará el detalle de los instrumentos de recolección de datos.

3.4.1 Técnica: capacitación docente Viadanza 1 (taller investigativo)

El proceso de diseño de la capacitación Viadanza 1. Para realizar el diseño de la capacitación, se investigó y definió un marco conceptual; luego, se recogió la información del programa curricular de primaria para el área de Arte y Cultura del Currículo Nacional; y, finalmente, se reunió la información del Marco de Buen Desempeño Docente (2014). Así, se diseñó la capacitación a partir de esta información y la experiencia previa en capacitaciones docentes de la autora.

Acerca de los propósitos de aprendizaje. En primer lugar, se definió los propósitos de aprendizaje. Para ello, se creó una matriz para cruzar las competencias del área de Arte y Cultura, con las dos competencias del Dominio 1 del marco de Buen Desempeño Docente con el fin de determinar las capacidades necesarias para la planificación de la enseñanza de la danza. A continuación, se muestra la Tabla 7 como una matriz de proceso para definir las competencias y capacidades para la capacitación Viadanza 1.

Tabla 7

Matriz de competencias y capacidades de la capacitación Viadanza 1

<p>Competencias del Currículo Nacional (Minedu, 2017)</p> <p>Competencias del Dominio 1 del MBDD (Minedu, 2014b)</p>	<p>Competencia 1: Aprecia de manera crítica las Manifestaciones artístico-culturales</p> <p>Capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percibe manifestaciones artístico-culturales • Contextualiza manifestaciones artístico-culturales • Reflexiona creativa y críticamente sobre manifestaciones artístico-culturales 	<p>Competencia 2: Crea Proyectos desde los lenguajes de las artes</p> <p>Capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora y experimenta los lenguajes artísticos • Aplica procesos creativos • Evalúa y comunica sus procesos y proyectos
--	---	--

<p>Conoce y comprende las características los estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percibe, contextualiza y reflexiona sobre intensiones, formas y significados de diversas manifestaciones artístico- culturales de la danza para comprender el enfoque multicultural en la enseñanza de las artes. • Reconoce que las experiencias de la danza son diversas y que responden a los contextos, culturas e individuos. • Conoce y comprende los elementos del lenguaje de la danza, así como fases del proceso creativo, para analizar e interpretar significados en las producciones y seleccionar contenidos para la enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se sensibiliza a la danza, valora su experiencia y reconoce su potencial creativo. • Explora los elementos de la danza y experimenta estrategias para la composición coreográfica de manera colaborativa, para comprender el potencial comunicativo y relacional de la danza. • Explora las fases de proceso creativo desde el movimiento e indaga formas distintas para investigar de manera interdisciplinar. • Evalúa y socializa el proceso de trabajo colaborativo reconociendo los roles y las formas de organización para alcanzar productos de creación colectiva.
<p>Planifica la enseñanza, garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora la planificación de la danza por medio de proyectos de aprendizaje analizando con sus pares el plan más pertinente a la realidad de su aula, articulando de manera coherente los aprendizajes que se promueven, las características de los estudiantes, las estrategias y medios seleccionados. • Selecciona y organiza los contenidos disciplinares y proceso de la danza en una secuencia de proyecto de aprendizaje que privilegia el trabajo colaborativo, las fases para un proceso creativo que permite integrar actividades desde distintos lenguajes artísticos (plásticas, música, escritura creativa) y/o otras áreas del currículo. • Define estrategias para abordar grandes temas y posibles evidencias de aprendizaje planteando un diseño flexible que integra la participación activa de los estudiantes. 	

Fuente: Elaboración propia.

Acerca de los contenidos. Luego de definir los propósitos de aprendizaje, el siguiente paso fue definir tres ejes de trabajo para organizar los contenidos. En primer lugar, se consideró que los contenidos debían definirse, en respuesta a las expectativas del currículo para el área de Arte y Cultura desde su perspectiva socioconstructivista. La capacitación plantea, en ese sentido, un conjunto de conocimientos propios al lenguaje de la danza, un cuerpo de conocimientos de base que se entienden como las herramientas básicas que un docente sin especialidad debe conocer para abordar la enseñanza, entendida como un proceso que permita al estudiante sensibilizarse a una danza de creación (construir su propia danza). Este aprendizaje, desde el uso de los elementos del lenguaje, se realiza desde la práctica y la creación de experiencias que implica entender la danza en su dimensión subjetiva (del individuo-yo); desde su dimensión social (intersubjetiva-yo y los demás); y en vinculación a temas de la vida, de la imaginación u otros que permitan entender que la práctica de la danza no se centra en el desarrollo motor, sino en la posibilidad de comunicar por medio del cuerpo. Así, la experiencia de la danza en la capacitación debía permitir comprender al docente los elementos básicos que la componen, así como las etapas del proceso creativo con el fin de integrar un proceso completo, como docente-creador, para pensar, en un segundo momento, en cómo desarrollar rutas de aprendizaje para los estudiantes. En segundo lugar, se integró los elementos de la planificación mencionados en el MBDD (2014). Desde esta articulación, se definió que el primer eje de trabajo sería la experiencia de la danza y, a su vez, constituiría el sustento de los siguientes dos. Es decir, la práctica de la danza se planteó como un lugar para la experiencia. En este sentido, es necesario mencionar que “la experiencia desde la danza” se concibe, como refiere Larrosa (2006), como “algo que me pasa” (pág. 90), y que deja una huella singular en cada individuo.

La dimensión subjetiva del participante, desde su disponibilidad sensible, se consideró fundamental y, si bien se organiza en el primer eje, en realidad es un contenido transversal del proyecto de educación Viadanza. La experiencia se define como la vivencia sensible, como una aventura cuyo resultado no se puede anticipar y que permite al docente-sujeto reconocer que algo le ha sucedido. Retomando a Larrosa (2006), menciona que “ese sujeto sensible, vulnerable y expuesto es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus

sentimientos, de sus representaciones” (pág. 90). Desde esta perspectiva, en este primer eje, se planteó recoger las experiencias previas de la danza, recoger la información del grupo, para trabajar con contenidos emergentes de esas historias y posibilitar el surgimiento de nuevas ideas en torno a la danza, la producción cultural y la apreciación. “De hecho en la experiencia el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo hace la experiencia de su propia transformación. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación” (Larrosa, 2006, pág. 90).

Ya se verá más adelante cómo las estrategias metodológicas de la capacitación responden, desde un planteamiento iterativo, a relacionar la experiencia de la capacitación con las experiencias previas con la danza. En efecto, en la base del programa, se encuentra el reconocimiento del individuo y del ser social, un espacio para desarrollar contenidos que se relacionan en torno a los sentires en torno a las experiencias previas con la danza; al reconocimiento entre pares como portadores de cultura, de experiencias diversas; y a la capacidad para compartir y ser capaces de crear a partir de ello. El segundo eje se refiere al cuerpo de conocimientos de la disciplina desde la experiencia, y el tercer eje, a los elementos y procesos de la planificación educativa desde una perspectiva de desarrollo de proyectos de aprendizaje.

En síntesis, estos son los tres ejes:

- Eje 1: El docente como creador y portador de cultura
- Eje 2: Los elementos básicos del lenguaje de la danza y los procesos para crear
- Eje 3: La planificación de proyectos para la danza: las fases del proceso creativo como sustento para crear secuencias metodológicas en los proyectos de aprendizaje.

Contenidos del eje 1: el docente como creador y portador de cultura

- Representaciones de la danza: ideas, conceptos y hábitos.
- Autoconocimiento: mi cuerpo, mi danza.
- El encuentro con el otro-los otros: todos bailamos.
- La danza como construcción cultural: la danza como una oportunidad para expresar nuestra forma de entender el mundo y crear conexiones entre los saberes.

Para el segundo eje, se trabajó con la premisa de sintetizar al mínimo los conceptos y procedimientos que permitan a los docentes sin especialidad plantear una ruta de trabajo para la danza, una secuencia de proyecto que estaría orientada más a crear asociaciones y sentidos desde la creación, y no a centrarse en el aprendizaje de una técnica. El enfoque multicultural del área de Arte y Cultura fue la clave que determinó que los conceptos y procedimientos que un docente debe conocer debieran responder a cualquier tipo de danza, género o estilo. Este aspecto se considera clave para integrar estrategias para atender los procesos de creación desde planificaciones variadas que permitan desarrollar formas y producciones diversas para la danza.

Los elementos de la danza y los componentes del movimiento entendidos como las herramientas de trabajo se consideraron como el abecedario para poder construir una danza o investigarla. En ese sentido, se seleccionó los componentes del movimiento de Laban (2003), es decir, los cuatro esfuerzos básicos (espacio, tiempo, flujo y peso) para la exploración del movimiento, y una organización mixta para la composición y análisis coreográfico que consideró los siguientes elementos: cuerpo, espacio, tiempo, energía, acciones y sus posibles relaciones. Esta última organización refiere a la planteada en el currículo para las artes de Ontario (2009). Los procesos básicos que consideraron se centraron en las fases del proceso creativo (inspiración, asociación de ideas, exploración y experimentación con los elementos del lenguaje, composición preliminar, retroalimentación, ajustes y socialización). Esto se inspira en las fases de Getzels y Csikszentmihalyi (1976), que consideran cinco momentos: preparación, incubación, iluminación, ejecución y verificación.

Contenidos del eje 2: los elementos básicos del lenguaje de la danza y los procesos para crear.

- La danza libre, danza estructurada: paralelo danzas de creación y danzas de transmisión.
- Los elementos: cuerpo-espacio-tiempo-acción-energía.
- Procesos: explorar, investigar, componer (frases, estructuras coreográficas), socializar.
- Los roles en la danza: bailar, dirigir, espectral.

El eje 1 junto con el eje 2 son el sustento para empezar a imaginar posibles rutas para la enseñanza. Los proyectos de aprendizaje se consideran una forma oportuna para

que el mismo docente, con sus alumnos, continúe aprendiendo sobre la danza, como una aventura que presenta múltiples posibilidades. Por ello, el tercer eje se centra en los contenidos y procedimientos propios a la planificación de proyectos. La metodología, como se verá más adelante, hace un paralelo entre las fases de un proceso creativo y las fases de desarrollo de proyectos.

Desarrollar proyectos de aprendizaje en arte es una forma de acercarse a la experiencia artística de la manera más cercana a cómo se desarrolla la verdadera creación. En el caso de la danza, la creación gira en torno a la producción de material coreográfico que tiene dos características principales: por un lado, existe “el” tema, “una” idea, “la” meta/producto (no se crea de la nada), y, por otro lado, resolver la creación colectiva (proceso colaborativo).

La primera característica implica desarrollar estrategias para iniciar un proyecto: ver temas sugestivos, inspiradores que permitan detonar ideas para definir una meta que puede ser un producto concreto. No obstante, una meta también podría ser investigar un tema valiéndose de la danza, responder a preguntas desde la expresión simbólica del cuerpo. En esa línea, se entiende que cualquier tema, tópico u otro no se va a resolver solo bailando. La planificación de proyectos implica, entonces, un diseño que permita integrar la producción e investigación desde otras disciplinas para enriquecer la producción y tener mayor libertad para finalmente alcanzar las capacidades para expresarse desde las artes. Este trabajo interdisciplinar se puede desarrollar tanto de manera amplia y compleja, como de manera simple y puntual, tal como se hizo en la capacitación. La integración consistió en valerse de otros medios (escritura, lectura, dibujo, gráfica) para enriquecer el proceso de creación de la danza (creación de evidencias de proceso), e imaginar posibles actividades y productos que podrían hacerse a partir de esta experiencia.

La segunda característica para el diseño de proyectos en danza es que la danza es ante todo una actividad grupal, con todo el potencial educativo que eso implica. Para ello, y siendo consecuentes con el enfoque socioconstructivista del currículo, el diseño debió integrar contenidos y estrategias que permitan abordar contenidos para comprender y vivir el proceso de resolver de manera cooperativa una creación colectiva sobre la base del diálogo y el respeto. Así, los contenidos del eje 3 se organizaron de la siguiente manera:

Contenidos del eje 3: la planificación de proyectos para la danza

- Los elementos de la planificación de proyectos
- Las fases del proyecto de aprendizaje y las fases del proceso creativo: el tiempo como elemento sustancial para la creación: inspira-explora-investiga-crea-socializa
- El punto de partida: la meta/el producto y temas inspiradores.
- La organización y los roles para el trabajo colaborativo
- Evidencias del trabajo

Acerca de las estrategias metodológicas. La definición de estos contenidos permitió diseñar estrategias combinadas para abordar práctica y teoría. Se definió, entonces, estrategias que harían posible poner en relación este cuerpo de conocimiento con las experiencias previas de los docentes, imaginar posibles temas de interés para desarrollar proyectos, imaginar etapas de trabajo que partieran de preguntas o problemas, imaginar posibles productos y actividades desde otros lenguajes. Las estrategias seleccionadas buscaron crear esta relación permanente entre el hacer-sentir y pensar, y se caracterizaron por considerar, en un primer momento, la dimensión subjetiva del docente (su danza, su experiencia, sus referencias), y, en un segundo momento, la dimensión intersubjetiva (nuestra danza, nuestras relaciones, nuestras construcciones).



Figura 3. Pasos del proceso de diseño de la capacitación Viadanza 1

Elaboración: Propia.

Las estrategias metodológicas que se diseñaron fueron las siguientes:

- La danza creativa: experiencias para explorar el movimiento a partir de distintas motivaciones (imágenes, conceptos, sensaciones), experiencias de composición coreográfica.
- El análisis en caliente: diálogo en dúos o tríos de las experiencias de movimiento para compartir sensaciones y asociaciones desde una dimensión emocional (memoria, relaciones a la enseñanza, a la vida).
- Creación de organizadores gráficos: crear relaciones desde los conceptos atendiendo una organización creativa de la información en gran formato (mapas mentales en la pared con colores, uso de materiales como lanas, tarjetas de colores, fotos).
- Tareas colaborativas: la realización de tareas con instrucción y orientaciones para la organización de producción en grupo. Las instrucciones permitían tener un objetivo para la producción/creación, pero múltiples formas de resolución. La realización de las tareas implicaba una organización para el logro de un resultado colectivo.

- Galería de proceso: organización progresiva (día a día) de todo el material visual producido y registro de foto, rotulado de material como proceso de metacognición.

Retroalimentación entre pares y socialización de procesos: tiempo para analizar las experiencias grupales, dejarse mirar y escuchar. Esta estrategia implicó registrar palabras clave durante los diálogos con el fin de recoger la voz del docente.

Una vez definidas las estrategias se definió los recursos:

- Impresiones (cuestionarios)
 - Material audiovisual (videos, PPT)
 - Separatas de síntesis teórica
 - Tarjetas de colores para las etapas de planificación de proyectos
 - Materiales
- a) Acerca de la secuencia metodológica de programa de capacitación Viadanza1

Las estrategias mencionadas se articularon desde una metodología experiencial, con base en el modelo de Kolb (1984). El diseño de la metodología de la capacitación Viadanza 1 tomó las 4 etapas (experiencia concreta, observación, conceptualización y experiencia activa) para proponer un proceso de creación en danza a través del cual se abordaron todos los contenidos previstos.

Este proceso se definió como una experiencia sensible y creativa, en una estructura que consideró el tiempo como un elemento central. El tiempo para cada fase se consideró fundamental para que el docente integre la noción de un proceso que implicó considerar (convocar en el docente) la dimensión emocional (la memoria personal, la resonancia del trabajo corporal), la dimensión cognitiva y la actitudinal. Se considera importante recalcar que la capacitación se concibe como una experiencia sensible y creativa, tanto en relación con la producción, desde el lenguaje simbólico (la danza y registros creativos), como en la manera de procesar la información teórica. La estructura en fases planteó la integración de contenidos de manera secuencial, de lo simple a lo complejo en un proceso iterativo entre práctica y teoría. Estos ciclos de aprendizaje se observan en la figura 4: experiencia sensible del movimiento, el análisis, la conceptualización y la creación como la síntesis que permite una evaluación

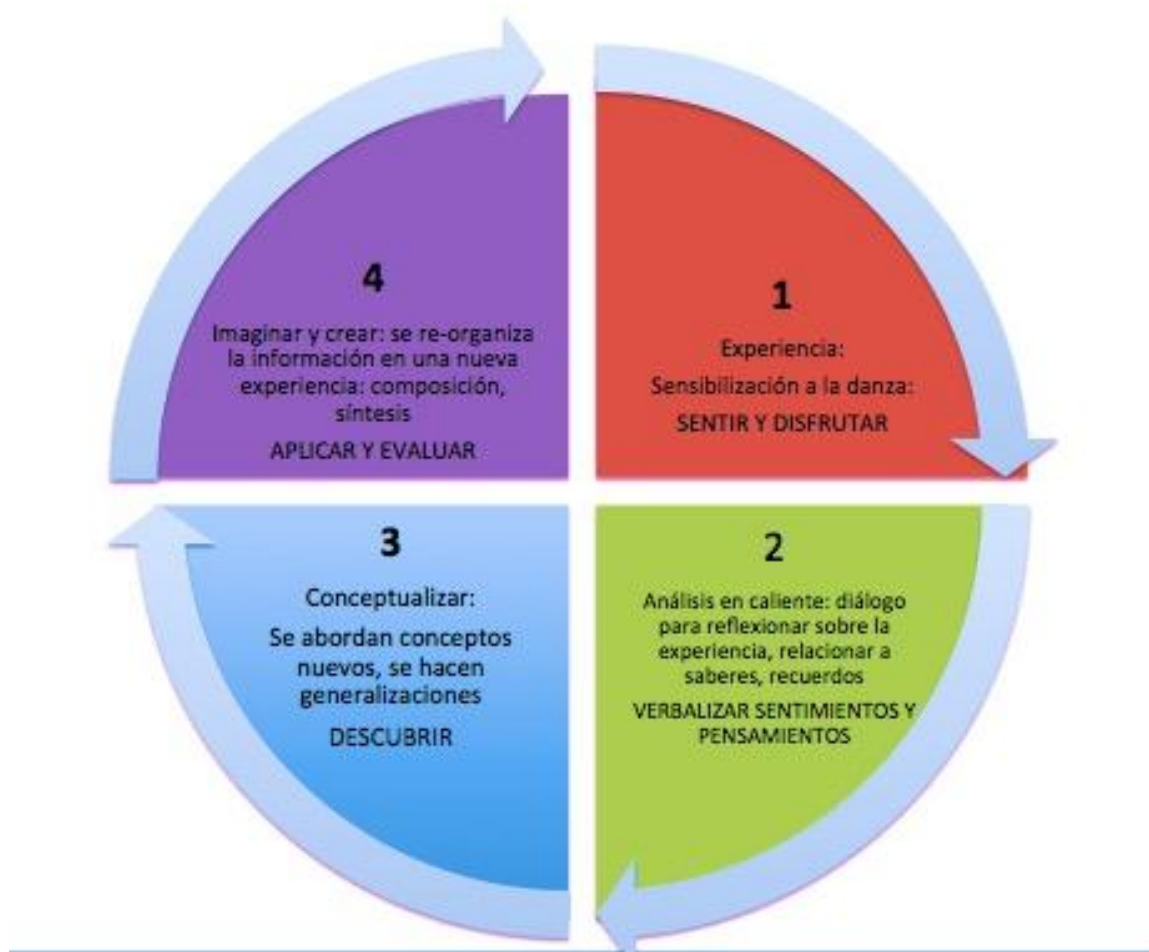


Figura 4. Secuencia metodológica: ciclo de aprendizaje Viadanza 1

Elaboración: Propia

La secuencia plantea cuatro momentos que plantean flexibilidad y puede, en algunos casos, tener inversiones de orden. Sin embargo, es la estructura de base. Se inicia con una experiencia en la cual el foco de atención está en el despertar del cuerpo y los sentidos, la escucha, la danza. Luego, esta experiencia pasa a la palabra, en lo que se ha llamado *análisis en caliente*, que consiste en un diálogo íntimo entre dos a tres personas. Este diálogo atiende la resonancia emocional del docente y estimula la empatía entre pares.

A partir de ello, se problematiza algún aspecto de la experiencia y se aborda los contenidos conceptuales del programa. La última fase está relacionada con la organización de ese material, desde una aplicación gráfica (integración de análisis y conceptos) y la práctica concreta de la danza (concreción en una forma corográfica). Por lo general, esta última etapa corresponde a la creación desde las ideas nuevas, formas de organizar, pero, en ciertas etapas del proceso, puede implicar volver al movimiento. El análisis y síntesis individual (notas en portafolio) o grupal (plenaria) es la culminación

de este ciclo que permitió al docente evaluar el proceso desde la metacognición.

Los cuatro momentos se pueden sintetizar así:

- **Experiencia:** sensibilizarse a la danza a través de ejercicios, dinámicas y juegos guiados.
- **Análisis en caliente:** dialogar y reflexionar en pequeños grupos (2 o 3 personas)
- **Conceptualización:** descubrir y organizar nueva información (conceptos claves para el desarrollo de una danza creativa)
- **Creación y síntesis:** aplicar los conceptos, establecer relaciones con otras disciplinas, aplicarlos en una forma (danza y otros medios), y evaluar la producción y las estrategias para el logro.

En relación con el paralelo con la secuencia del proceso creativo de Getzels y Csikszentmihalyi (1976), se presenta la Tabla 8 para visualizar la correlación a la metodología de la capacitación Viadanza 1:

Tabla 8

Paralelo entre fases del proceso creativo y las fases de la metodología de la capacitación Viadanza 1.

Fases del proceso creativo	Preparación	Incubación	Iluminación	Ejecución	Verificación
Fases de la metodología Viadanza	Sensibilización a la danza: experiencia concreta guiada (exploración)	Análisis en caliente: diálogo, sentires, percepciones, subjetividades que nos invitan a comunicar.	Conceptualización: pensamos y obtenemos nueva información. Se organiza de forma creativa (organizadores gráficos creativos)	Crear y concretar ideas, conceptos, en una forma que puede ser de danza o relacionada a la danza.	En esta etapa, se integra la evaluación (analizar el producto y las relaciones entre las personas en un proceso de creación colectivo)

Fuente: Adaptado de Getzels y Csikszentmihalyi (1976)

Elaboración: Propia.

b) Acerca del diseño de cada sesión

Se realizó un primer diseño para las 6 sesiones de la capacitación. Se considera necesario mencionar que, al cabo de la primera semana, se realizó ajustes en la planificación a partir de la respuesta de los docentes, el ritmo y necesidades del grupo.

c) Acerca del diseño de instrumentos

Una vez que se definió el diseño de la capacitación, se diseñó y validó por juicio de expertos los instrumentos para evaluar los conocimientos de los docentes (cuestionario de entrada/salida y ficha diagnóstica). El detalle se desarrollará más adelante en la sección de instrumentos y fiabilidad.

El proceso de aplicación de la capacitación Viadanza 1. El taller de capacitación se realizó en una modalidad de dos semanas, en 6 sesiones con un total de 18 horas. Los docentes exploraron, desde la práctica, la estructura de un proyecto de aprendizaje para la danza a través del cual adquirieron conocimientos teóricos. Los participantes experimentaron un proceso de creación en danza, analizaron paso a paso el proceso para reconocer las estrategias metodológicas desarrolladas, y se ejercitaron en el diseño de proyectos a partir de una secuencia básica sugerida. Al término de la capacitación, realizaron una tarea individual que consistió en diseñar a partir de una instrucción un diseño de proyecto para la danza.

La capacitación planteó un aprendizaje desde el modelo experiencial. La propuesta metodológica ha tomado como referencia el ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984), que, para la danza, se entiende como un proceso iterativo entre el sentir, hacer y conceptualizar. Este ciclo, aplicado a desarrollar la competencia para planificar el aprendizaje, implicó integrar los elementos y procesos de la danza para aplicarlos a alguna temática de interés, trabajando conceptos e ideas asociados a otras disciplinas. Para ello, se planteó una secuencia metodológica que alternó la experiencia (el disfrute de la danza, el movimiento, dinámicas para la percepción); el análisis en caliente o la reflexión de la experiencia (saberes previos, representaciones de la danza, vínculos con temas de interés); la abstracción (conceptualización y generalización); la creación como síntesis de un proceso (coreografía, diseño de proyecto); y la metacognición.

El primer día, al inicio de la capacitación, se aplicó el cuestionario de entrada.

Al término, se volvió a aplicar como cuestionario de salida y se planteó una tarea de cierre con una instrucción para realizar un diseño de proyecto de aprendizaje de danza. Los contenidos de los tres ejes fueron abordados a través de distintas estrategias metodológicas con el fin de crear una experiencia integrada y no fragmentada desde las artes. De tal manera, se propuso actividades y tareas para explorar desde la acción, y el ejercicio de crear relaciones desde temas o conceptos claves para la creación y el análisis de la experiencia. Este último fue fundamental y atendió no solo a la dimensión conceptual y procedimental, sino a la resonancia a nivel personal de la experiencia que permitió reconocer las emociones que surgieron a partir de las estrategias metodológicas.

Así, se buscó sensibilizar al docente al potencial que encierra el trabajo desde las artes como un medio para expresar la dimensión subjetiva de la(s) persona(s), el reconocimiento del bagaje cultural que traían todos los participantes, y la posibilidad de imaginar estrategias para relacionar la creación de la danza con otros conocimientos que se extienden más allá de las fronteras del cuerpo y la ejecución de la danza. Para ello, los docentes elaboraron a lo largo del proceso tareas no solo desde la danza, sino que se valieron de la escritura, de organizadores gráficos y el dibujo. Estos últimos se consideran evidencias de aprendizaje de manera colaborativa y han sido fuente del análisis de datos cualitativo.

A continuación, se describe el desarrollo de la capacitación, sesión por sesión:

Semana 1: Los elementos del lenguaje de la danza y el inicio de un proyecto de creación.

Proceso de la sesión 1: una vez aplicado el cuestionario de entrada y presentado el plan de capacitación, se realizó la primera experiencia de movimiento.

- a) Experiencia/sensibilización: Se desarrolló una dinámica “rompe hielo” para empezar a reconocerse desde los gustos musicales, los estilos de danza, y la posibilidad de bailar solo o acompañado. Para ello, se aplicó una estrategia de danza libre, dinámica con base a “los círculos de preferencia”, donde se invitó a bailar a los docentes de manera espontánea. A partir de una selección musical de diversos géneros musicales, los docentes fueron entrando y saliendo del círculo, bailando

solos, y, en algunos casos, en parejas o en grupo. Como se registró en la bitácora del día 5 de febrero: “bailan todos alternándose...”, “ gran grupo que disfruta baile colectivo con las músicas más populares de fiesta (merengue, cumbia)...”, “solo 3 docentes bailan marinera, los demás se ubican a la periferia”, “más de la mitad del grupo baila música afro-peruana y solo dos el huayno”, “en ningún momento, bailan todos juntos”, “hacia el final, estallan las risas, bromean y entran las palmas”, “ambiente lúdico, disfrutaban de la danza”.

- b) Análisis en caliente: Los docentes compartieron un diálogo en parejas a partir de la siguiente consigna: “Vamos a compartir algunos recuerdos que me marcaron en relación a la danza, en el colegio o en mi infancia”. Se registró en la bitácora: “se establece un diálogo animado”, “el diálogo se extiende más del tiempo planificado”. Luego, se planteó un gran círculo con todos para recoger impresiones. En este primer diálogo en grupo, se presentó poca participación, pues solo cuatro personas compartieron sus impresiones. Una docente narró su experiencia en el colegio: “yo odiaba bailar en el colegio, nos obligaban... había mucha presión los bailes, a cada rato habían presentaciones”; otro docente narra “cuando yo era chico bailaba siempre en mi casa, pero en el colegio no me gustaba”, “a mí me encanta la danza y he bailado en talleres de danza moderna y de folklor, pero esa experiencia es muy distinta al vacilón de bailar en las fiestas”. Este diálogo es el preámbulo para desarrollar la estrategia del mapamundi de la danza que, a partir del recojo de saberes, plantearía algunos conceptos para contextualizar al docente en la diversidad de danzas y el enfoque multicultural.
- c) Conceptualización y análisis: La facilitadora planteó organizarse en dos grandes grupos y escribir en tarjetas de colores todos los nombres de las danzas que conocen. Los grupos realizaron el trabajo con curiosidad. Se organizaron sin problemas y dos docentes se ofrecieron como voluntarios para dibujar, a partir de una proyección, un gran mapamundi en un papelote. Luego, se propuso a los docentes organizar las danzas. En el gran territorio, se planteó: “¿Cómo podemos organizar estas tarjetas en el mapamundi?” El grupo decidió ubicar las tarjetas en relación con los lugares donde se originaron las danzas. En la bitácora, se registró

“hay mucho movimiento, discuten si una danza es de un lugar o de otro”, “se sorprenden de la gran diversidad de danzas”. Se analizó la producción a partir de la pregunta: “¿Qué información nos da este material gráfico?”. Los docentes no respondieron. En bitácora, se registró: “no participan, no responden”.

La facilitadora hizo referencia a que posiblemente ese mapa ofrecía información acerca de los intereses del grupo y de los conocimientos que tiene el grupo sobre la danza. Este material se aprovechó para abordar, a través de preguntas, los conceptos de danzas de creación y danzas de transmisión. Las preguntas hicieron referencia al lugar donde acontecen, las personas o comunidades que las practican, el momento del año en que se realizan. Así, se generó un breve diálogo sobre los tipos de danza y su sentido en la enseñanza. La participación de los docentes problematizó en torno a qué danzas son más pertinentes que otras. Se registró, en la bitácora, que solo tres docentes participaron de este diálogo: “en el colegio, se deben enseñar las danzas tradicionales, pero, si no las conocemos, cómo vamos a enseñar todas las danzas...”, “ la danza debe practicarse más en el colegio para generar más motivación para temas de otras áreas, ejemplo de ciencia y ambiente”, “bailar podría ser una actividad para empezar el día y que se relajen, desarrollen su creatividad”. De esta forma, el grupo reflexionó sobre los alcances de la danza en la enseñanza: para qué, por qué, qué puede ser más pertinente.

A partir del diálogo, se mostró una presentación de PPT con la introducción a los proyectos de aprendizaje para la danza. Se inició con la siguiente pregunta: “¿Qué entendemos por diseñar proyectos de aprendizaje de danza?”. Las respuestas se orientaron a dos formas principales de entender el abordaje de la danza: un grupo mayoritario indicó que la danza es un medio para desarrollar aprendizajes (desde lo emocional, la sensibilidad, la motivación), y otro grupo menor de respuestas, que se relacionaron al aprendizaje de la danza como un arte.

Posteriormente, se presentaron dos textos que introdujeron las ideas básicas de los dos enfoques del área de Arte y Cultura del Currículo. Se realizó un intercambio de ideas en base a ellos (sentidos, implicancias, posibilidades), y se planteó el diálogo en parejas. La consigna fue compartir ideas con relación a cómo ha sido la experiencia personal con la danza en el colegio y qué ideas nuevas aportan estos enfoques para imaginar situaciones de aprendizaje en cada uno.

- d) Síntesis: Los docentes dejaron alguna evidencia en su portafolio personal (una idea un dibujo u otro), que dio cuenta de alguna idea nueva o sentir que se llevaron luego del primer día de trabajo. Al cierre, se dialogó sobre la primera actividad de danza (círculos de preferencia) para abordar el tema de la libertad y cómo se puede relacionar a la danza. La facilitadora propuso trabajar los próximos días sobre este concepto para abordarlo como un posible tema de proyecto. Los docentes estuvieron de acuerdo.

Para terminar la primera sesión, se definió los compromisos para alcanzar los logros esperados. Asimismo, se acordó registrar el proceso en un portafolio personal, y se definió a dos personas para realizar un registro fotográfico de cada día, y a otro equipo para organizar el material producido que sería colocado en las paredes. Así, se contaría con el registro de la producción gráfica de cada día para crear una galería de proceso.

Proceso de la sesión 2: Se inició la sesión presentando el plan del día y se planteó iniciar el proyecto de creación a partir de la palabra *libertad*. Se abrió el diálogo para dar ideas de posibles metas del proyecto y sus productos. Participaron pocos docentes en el diálogo. Se registró en bitácora: “participan poco”. A la pregunta “¿Qué vamos a crear? ¿Qué proyecto queremos desarrollar?”, se registró en papelote “una danza para celebrar la libertad”.

- a) Experiencia/Sensibilización: Se desarrolló una estrategia de sensibilización al movimiento a partir de la respiración y en contacto en parejas. El objetivo de este trabajo fue entrar en contacto desde la quietud y la observación de la respiración, el estado del cuerpo y la confianza en el compañero. Se instaló un ambiente de trabajo silencioso donde los docentes demostraron la capacidad de estar a la escucha desde una actividad tranquila que los dispuso a estar atentos. Progresivamente, se guio a los participantes a explorar el movimiento desde consignas orales para moverse sintiendo diferentes formas de hacerlo: moverse y empezar a danzas desde la evocación de la respiración, desde la sensación de los huesos y luego de los músculos. Luego, se realizó una estrategia de danza creativa para que,

individualmente, crearan una pequeña frase de movimiento eligiendo la forma de abordar el movimiento que les provocara. La segunda parte de esa dinámica implicó juntarse en parejas y enseñar su frase de movimiento, creando finalmente una fusión entre ambas. La consigna fue integrar las frases, y alternar momentos de libertad y de estructura. Posteriormente, las parejas mostraron sus creaciones. La socialización estuvo acompañada de preguntas para orientar la observación. Las preguntas fueron las siguientes: “¿Qué movimiento observo?”, “¿Qué tipo de relación han establecido en el espacio y el tiempo?”. La observación se alternó con breves intervenciones para introducir los conceptos de relaciones como “en espejo”, “en coro”.

- b) Análisis en caliente: En tríos, los docentes dialogaron acerca de la resonancia de esta experiencia. Se dejó la libertad de escribir o no en sus portafolios, y elegir los aspectos de la experiencia que querían compartir. Antes de iniciar el diálogo, la facilitadora hizo mención de lo que se realizó y plantea algunas preguntas: “¿Qué aspectos me han tocado más de la experiencia?”, “¿Puedes recordar lo que hemos hecho?”. Luego de un tiempo, se mencionó: “Hemos tenido un tiempo para el despertar del cuerpo y la atención desde el contacto, un momento de exploración, un momento de composición, un momento de transmisión y otro para observar”.
- c) Conceptualización y análisis: Se inició una breve presentación de los elementos del lenguaje como herramientas para crear y analizar la producción de la danza. Los profesores de artes visuales compartieron los elementos de las artes plásticas, visuales. Los elementos se abordaron desde la observación de un video titulado “KQED Arts: 5 elements of dance”. Luego, se pasó al análisis de los elementos cuerpo, acción, energía, espacio y tiempo a partir del video. Este video ofreció un gran material para aclarar la importancia del trabajo desde el uso de estos conceptos claves presentes en cada danza. La observación del video se complementó con la lectura de una separata sobre los elementos de la danza, y se pasó a realizar una dinámica para desarrollar una lluvia de ideas a partir del tema de la libertad. Finalmente, se creó el cuerpo de un mapa mental colocando en la pared los cinco elementos del lenguaje de la danza y, al centro, la palabra *libertad*.

d) Síntesis/Creación: La consigna fue la siguiente: “Vamos a crear una lluvia de ideas para relacionar el tema que vamos a trabajar como proyecto: la libertad”. Se colocó, al centro, la palabra libertad y, alrededor, los cinco elementos. Los docentes recibieron papeles de dos colores: un color para escribir acciones (verbos), y otro color, para escribir cualquier otro tipo de palabra (sustantivos, adjetivos). La dinámica permitió la participación de todos, que escribieron y colocaron las palabras en relación con los cinco elementos. Se creó, así, una primera lluvia de ideas para asociar contenidos para un proyecto de danza. Luego, se desarrolló un diálogo para proponer ideas de posibles productos que se podrían realizar en un proyecto a partir del tema de la libertad. Se registró en un papelote: “una coreografía, danzas, dibujos, creación de historias, juegos”. A partir de ello, se planteó volver al mapamundi creado en la primera sesión para reconocer qué danzas que figuran tienen relación a este concepto. Los docentes plantearon incluir la copoeira (Brasil), danza que se relacionó con la libertad desde su dimensión histórica. Para obtener más información, se invitó a que buscaran en los dispositivos (celulares) información sobre su historia. Como cierre de la sesión, se solicitó a los participantes hacer el ejercicio de investigar alguna manifestación artístico-cultural que se pudiera relacionar con este tema. Se indicó que el material solicitado pasaría a formar parte del mapamundi definido, como parte de la construcción y evidencia de aprendizaje del proyecto que el grupo había empezado a crear. Este implicaría un proceso creativo que tomaría todo el tiempo de la capacitación.

Proceso de la sesión 3

a) Experiencia/Sensibilización: Se desarrolló la dinámica de sensibilización al movimiento en base a un componente del movimiento (Laban): el flujo. Desde los elementos del lenguaje introducidos la sesión previa, se hizo referencia a la energía. El objetivo fue explorar la relación entre movimiento libre en el espacio y el movimiento realizado ejerciendo una resistencia. En un primer momento, se dirigió la dinámica grupal para trasladarse en el espacio convocando la imaginación para moverse de manera fluida y, luego, generando resistencia. La dinámica se desarrolló utilizando dos imágenes para producir movimientos de cualidades distintas: fluir

como el agua en el cauce de un río, y moverse dentro de lodo en un cubo. Esta exploración permitió hacer relaciones a movimientos amplios y pequeños, así como a la fuerza.

- b) Análisis en caliente: Se crearon tríos para analizar *en caliente* las sensaciones e ideas que relacionadas con este tipo de trabajo. Escribieron en papelotes asociaciones. Se registró en bitácora: “bolita”, “firme”, “contenido”, “soldados”, “encerrados”, “agua es vida”, “vida, muerte”. Estas relaciones se tomaron como punto de partida para seguir la exploración en dos grupos (10 participantes en cada uno). La consigna fue improvisar el encuentro de estas dos formas de moverse. La experiencia se acompañó de indicaciones para enriquecer la exploración: se indicó definir una trayectoria para el encuentro y un tiempo. Los grupos exploraron encuentros y relaciones desde desplazamientos usando las diagonales en el espacio y explorando diferentes espacios para el encuentro. La exploración culminó con una propuesta de improvisación en donde se delimitó el espacio, con una cinta adhesiva, y se marcó un gran cuadrilátero para entrar de la improvisación y salir de ella. La improvisación se introdujo como herramienta para empezar a componer y se presentó como un juego con reglas determinadas: “el espacio general (el cuadrilátero) no puede estar vacío y siempre me integro a un grupo con una cualidad particular de movimiento”. Se introdujo la consigna de señal auditiva para integrar momentos para el movimiento sin desplazamiento y profundizar en la relación de diálogo corporal, acción- reacción. La participación de la facilitadora fue necesaria para integrar la lógica de funcionamiento de la improvisación.
- c) Conceptualización y análisis: A continuación, se siguió con el esquema ya integrado y, en grupos, dialogaron sobre la experiencia. Esta vez la consigna se entró en analizar que otros elementos podían contribuir a crear diálogos de movimiento para transmitir ideas, asociaciones al tema de la libertad. Para ello, se indicó hacer uso del mapa mental creado la sesión anterior y se sugirió seguir completando el mapa con ideas. En una plenaria, se socializaron las estrategias que aplicaron para organizarse. Los participantes analizaron también el recorrido hecho para empezar a

crear experiencias de movimiento en torno al tema de la libertad. Se resaltó el uso de dinámicas de contraste y de movimientos diferenciados para transmitir una idea.

- d) Síntesis/Creación: Para hacer la síntesis de la primera semana, se planteó completar el mapamundi con el material investigado. El objetivo era obtener un panorama de posibles múltiples expresiones artísticas que se relacionan de alguna manera con el tema de la libertad. Esta estrategia tuvo por objetivo empezar a imaginar situaciones de aprendizaje que implicaran crear relaciones con otros lenguajes de las artes. Muy pocos docentes trajeron el material solicitado. Seis de ellos presentaron en material físico: una fotografía (reportaje gráfico sobre la esclavitud), una foto de danza afroperuana en Barranco, una canción, una foto sobre un festival de danza y música electrónica en Bélgica, un grafiti en Lima, una referencia a Banksy, y una nota de prensa de espectáculo de danza aérea. Otro docente trajo material de referencia desde el teléfono: un video de *breakdance*.

En ese momento, surgió una estrategia inesperada para enriquecer la socialización del material. Para abordar elementos de análisis, descripción y contextualización, se planteó que quienes habían aportado con material de investigación crearan una adivinanza: cada docente que había traído material redactó un texto con las características de la manifestación cultural, mientras que el resto de los participantes, formados en grupos, buscaba información desde sus celulares. Se registró en bitácora: “actividad sorpresa funciona muy bien, todos participan y trabajan en grupos: se preguntan, se ríen”. Una vez redactadas las adivinanzas, se desarrolló la actividad para adivinar qué tipo de manifestación cultural se estaba presentando y en qué lugar se podía colocar en el mapamundi. Esta dinámica permitió describir las características de cada manifestación artística, y aportó muchas ideas para el trabajo desde la apreciación. Se dialogó sobre formatos, disciplinas y el contexto cultural de cada una. Por ejemplo, la Adivinanza 1, referida al *breakdance*, describía “soy fuerza, firmeza, equilibrio, rebeldía; estoy indignado y quiero ser libre. Soy pluma y piedra”. Otra de ellas, referida a la obra de Banksy: “Estoy en la calle, pero no me puedes pisar. Llevo un mensaje importante, pero no me puedes leer...”.

Asimismo, se evidenció que la producción gráfica hasta el momento formaba parte de una producción visual que se estaba creando desde el primer día. Se completó el papelote en el que se había definido la meta del proyecto y se escribió: “Proyecto. Una danza para la libertad + exposición arte y libertad en el mundo”. Posteriormente, se realizó nuevamente una lluvia de ideas para proponer situaciones de aprendizaje que implicaran hacer uso de otros medios para enriquecer un trabajo coreográfico sobre la libertad. La lluvia de ideas propuso: “dibujos, murales en base a la palabra libertad, cuentos, fotos, canciones, teatro, un festival de danza”. A partir de estas propuestas, se preguntó: “¿Cómo podemos plantear preguntas para detonar situaciones de aprendizaje que nos inviten a crear estos productos?”. El tiempo quedó corto y se indicó pensar en las preguntas para compartirlas en la siguiente sesión.

Semana 2: Proceso del proyecto grupal y diseño de proyectos

Proceso de la sesión 4

- a) Experiencia/Sensibilización: La sensibilización se desarrolló al aire libre y se abordó el tema del espacio. Los docentes exploraron el movimiento libre y contenido en función a las direcciones y referencias de los cuatro puntos cardinales: oeste (agua - mar), este (tierra - piedra - la cordillera), norte (viento), geográficas: el mar en relación a dinámicas, sur (fuego). La dinámica se centró, luego de un primer momento de trabajar los cuatro elementos, en desarrollar la exploración integrando los principios de la sesión 3. Se crearon situaciones de improvisación donde se configuraron relaciones a partir de formaciones en el espacio, como grupos que se desplazaban con movimientos fluidos (agua- olas) se encontraban con otro grupo, que trabajan desde la imagen de la montaña, la roca. Se establecieron, así, relaciones que permitían explorar la contención y la fluidez. Esta estrategia dirigida se planteó para enriquecer la temática del proyecto y retomar el tema de la libertad en una dinámica de contraste. Para evidenciar la libertad, se desarrolló el opuesto: espacio abierto - espacio cerrado, posibilidad de moverse e imposibilidad de moverse.

- b) **Análisis en caliente:** En tríos, dialogaron en torno a las sensaciones de la experiencia e intercambiaron ideas en torno a la posibilidad de desarrollar mensajes, ideas desde la danza. Se abrió el diálogo en plenaria y se registró en bitácora: “hacen referencia a la posibilidad de hacer juegos desde temas”, “trabajar con referencias concretas del espacio es algo totalmente nuevo”, “aparece la relación entre juegos e historias”, “la danza como un juego que puede contar algo”. El diálogo culminó en una reflexión en torno a la posibilidad de narrar historias desde la danza y se retomó la idea esbozada el primer día: existen distintos tipos de danza que tiene que ver con los propósitos y sus contextos. Se hizo referencia al trabajo que se había hecho hasta el momento para la construcción de una danza que se podría enmarcar en una categoría de danzas teatrales, danzas de creación escénica. Se hizo una lluvia de ideas para contrastar con otro tipo de danza que estaban presentes en el mapamundi creado.
- c) **Conceptualización y análisis.** A partir de este diálogo, se planteó la posibilidad de abordar la danza de distintas formas en un proyecto. Se anotó en un papelote las ideas: la danza puede ser “una coreografía de una danza que aprenden”, “bailes libres”, “juegos psicomotrices”, “una obra”. Luego, se formuló la siguiente interrogante: “¿Y nosotros qué venimos haciendo para nuestro proyecto sobre la danza de la libertad? ¿Cómo lo estamos haciendo?”. A partir de estas preguntas, se introdujo una estructura de base que implicaría etapas para la creación de un proyecto de danza. Se expuso por medio de un PPT la propuesta; se relacionó cada etapa al trabajo que ya se había realizado y se definió lo que aún faltaba por desarrollar.

Se organizaron en grupos para diseñar, a partir de esa estructura, un proyecto de aprendizaje para la danza. Los docentes se organizaron en tres grupos por ciclos: primer y segundo grados, tercer y cuarto grados, y quinto grado. La consigna de trabajo fue formulada así: “¿Cómo iniciar el diseño de un proyecto?”. Se entregó material impreso con las capacidades del área por ciclo, y se dio un tiempo y temas que la programación de la institución educativa planteaba como proyectos. Los docentes se organizaron para definir, por lo menos, las tres primeras etapas de una propuesta. La estructura que se presentó propuso fases, cada una con un color, y los

docentes organizaron sus propuestas en papeles del mismo color. Este ejercicio fue un boceto simple que implicó imaginar situaciones de aprendizaje para cada momento. Se registró en bitácora: “los grupos se organizan sin dificultad”, “intercambian ideas en ambiente de confianza”, “se dividen el trabajo”. El tiempo fue corto. Al término de la sesión, compartieron sus avances: dos grupos plantearon dos etapas, y uno planteó las tres primeras. La estructura permitió plantear un inicio de diseño. Se observó que dos de los grupos plantearon un tema (título de proyecto), hicieron mención de las dos competencias, plantearon preguntas para detonar el proceso, y definieron productos y evidencias para el aprendizaje. Un tercer grupo definió actividades de exploración (etapa 3), pero no planteó preguntas para detonar el proceso. El material se organizó en una pared para continuar la siguiente sesión.

- d) Síntesis/Creación. En grupos se organizaron para planificar la creación de una coreografía aplicando los elementos explorados y definiendo características de una danza para la libertad. Los grupos se organizaron (2 grupos que se forman libremente), eligieron la música y surgieron las primeras ideas. Los grupos eligieron trabajar en dos salas separadas y desarrollar un proceso independiente para la realización de un producto. En la bitácora, se registró: “se asumen roles muy claros”, “en grupo 1, hay dos directores, no quieren bailar y prefieren estar fuera”, “en otro grupo, todos proponen, cuesta ponerse de acuerdo”, “con la música todos bailan”. Al cierre, se evaluó el proceso. Se planteó dialogar sobre lo que había sido difícil llevar a cabo y lo que había sido más fácil. El tiempo quedó corto y se registró en bitácora: “están cansados”, “no se ven muy motivados para conversar”, “diálogo corto, hablan de otras cosas”.

Proceso de la sesión 5

- a) Experiencia/Sensibilización: Con el fin de integrar otros medios en la exploración, se inició la sesión dibujando. Se propuso escuchar la música y elegir: dibujar la melodía, dibujar el ritmo. Se orientó el trabajo a explorar desde el trazo de líneas, puntos. La dinámica fue corta y se procedió a explorar los dibujos al movimiento. Se eligieron cuatro dibujos y se colocaron en la pared para poder observarlos; se

exploró el movimiento a partir de ellos. El resultado fue una improvisación en la que las líneas pasaban a la creación de pequeñas frases de movimiento con formas curvas y formas lineales. De manera natural, la improvisación fluyó hacia un círculo en el que los docentes iban agregando las propuestas de sus compañeros haciendo exploraciones desde los cambios de velocidad: rápido, lento y quietud (posiciones estáticas). Esta exploración terminó con una síntesis en la que se exploraron movimientos repetitivos en velocidades distintas y pausas (congelados).

- b) Análisis en caliente. Los docentes dialogaron sobre el paralelo de la experiencia entre el dibujo de líneas y la danza, las sensaciones que generó cada una y sus asociaciones con el tema de la libertad.
- c) Conceptualización y análisis. Se profundizó a partir del material entregado (los elementos) sobre aspectos del manejo del elemento tiempo. Además de los aspectos ya explorados relacionados con la velocidad, se introdujo, a nivel de la composición, el concepto de estructuras lineales y cíclicas. Se hizo referencia al trabajo del día previo y se invitó a desarrollar, en el momento de creación, una estructura para su coreografía (es una narración lineal, cíclica). Se hizo una síntesis para recordar las exploraciones hechas para trabajar los elementos: energía, tiempo, espacio. Se completaron los papelotes con notas para recordar lo que se ha explorado sobre relaciones en el espacio: “¿qué estructuras espaciales estamos aplicando?”, “¿qué queremos contar con ellas?”, “¿qué relaciones se establecen?”, “¿cómo estamos integrando las nociones de tiempo?”. Se sugirió integrar algunos dibujos, mapas para recordar recorridos en el espacio, fijar los momentos de la estructura coreográfica y empezar a definir un nombre para el trabajo.
- d) Síntesis y creación. Se dio un tiempo para enriquecer las propuestas coreográficas y culminar el proceso de diseño grupal.

Proceso de la sesión 6

- a) **Experiencia/Sensibilización.** Se desarrolló una dinámica en dúos para explorar el peso: hacer, dejar, ejercer resistencia. La dinámica de la marioneta donde se movilizó a un compañero tuvo muy buena recepción. El trabajo se hizo con cuidado, en silencio y se abrió al juego y al diálogo desde el gesto.
- b) **Análisis en caliente.** Se propuso el diálogo entre parejas. En grupos de cuatro, compartieron cómo ha sido el proceso, sus dificultades y logros, y posibles relaciones de esa exploración con el tema del proyecto.
- c) **Conceptualización y análisis.** Se introdujo la estrategia de uso de tarjetas para crear estructuras para improvisar. Los docentes escribieron algunas palabras que aparecieron en el mapa mental hecho en la sesión 2 y se combinaron para crear frases a partir de estas (acciones y pausas). Luego, se presentaron otras tarjetas (con otro color) con consignas de tiempo y espacio como una estrategia simple que permitiera organizar rápidamente pautas para la improvisación desde la lógica de un juego pauteado. Esta estrategia promovió crear frases, alterar el orden de las acciones y permitió clarificar formas distintas de combinar los elementos abordados. A continuación, se dispuso de un tiempo corto de ensayo para las coreografías. Se plantearon como un reto de síntesis. Se observó compromiso por alcanzar la meta, mejorar los productos. Uno de los grupos integró toda una sección a partir de la dinámica de la marioneta. Fue un tiempo rico de trabajo que implicó la participación de todos. Se registró en bitácora: “todos trabajan, practican”, “ambiente divertido, risas”, “bailan de verdad”, “aparecen secuencias de pasos, coros y diálogos”, “poco tiempo, pero resuelven”.
- d) **Síntesis y Creación.** Se planteó una dinámica de socialización de trabajos y análisis. El planteamiento que se hizo fue el de mostrar la coreografía y nombrar a un representante del grupo para narrar el proceso. Luego de esa presentación, dos miembros del otro grupo realizarían una retroalimentación. Por lo tanto, se definieron dos criterios para presentarla: describir lo que se observó (mención a

uno o dos elementos) en relación con el tema, y reflexionar sobre dificultades o logros observados en cuanto a las relaciones entre los participantes.

Las coreografías fueron muy distintas y permitieron ver formas muy distintas de abordar un mismo tema. Una de ellas abordó la danza como un medio para narrar una historia teatralizada a partir del tema “The Wall”, de Pink Floyd, haciendo referencia a la masificación y la rebelión. Para ellos, se aplicó momentos de coro y movimientos repetitivos, en formaciones lineales (como soldados), hasta un momento de ruptura en el que se generaba un caos en el espacio. En bitácora, se registró en la retroalimentación: “se nota que el grupo ha trabajado el tema de la libertad, se siente que tratan el tema del individuo, la libertad y la sociedad”, “...la estandarización del colegio y cómo podemos liberarnos”. La otra coreografía fue de corte más lúdico con un tema de música *reggae*, que hacía referencia al juego y a la danza libre. La retroalimentación refirió: “es una danza donde se siente que están *cool...*”, “han utilizado la energía para el momento de relacionarse como títeres”, “se siente que hablan de la libertad, pero más de lo relajado”.

Este momento necesitó de una participación especialmente activa de la facilitadora para enmarcar cada caso, refiriéndose a la obra creada, a los elementos y el sentido de la composición. Esta participación se orientó a preguntas como estas: “¿Crees que esa es una retroalimentación que aporta al grupo a construir?”, “¿Alguien puede replantearla para ayudarlos a resolver ese aspecto?”.

Como cierre, se planteó un tiempo para organizar y rotular toda la “galería del proceso” como una exposición gráfica de evidencias de proceso. Se invitó a los participantes a mirar todo lo que se había creado, completar ideas integrando nuevos *post-it* con ideas en cualquier lugar y a pegar en cada producción rótulos, mencionando a qué parte del proceso correspondía. Se completó el mapamundi integrando breves textos con reflexiones de algunos docentes sobre el tema de la libertad. Así, se colocaron rótulos como planificación y organización de ideas para el proyecto, exploración de los elementos de la danza, composición, propósitos de aprendizaje, productos finales, material de proceso.

Finalmente, se dio un tiempo para tomar notas en sus portafolios, tomar fotos y prepararse para realizar un diseño de manera individual. El tiempo resultó muy corto para realizar la tarea final y la aplicación del cuestionario de salida. Se percibió el

cansancio y una necesidad de cumplir con una tarea laboral que no correspondía con el ambiente del trabajo realizado. Se registró en bitácora: “maratón de cierre”, “están muertos”, “es demasiado”. El último día, el trabajo se excedió en tiempo de 40 minutos.

El proceso de producción de los docentes. El diseño del proyecto que desarrollaron los docentes implicó, como se ha descrito en cada sesión, experimentar en muchas dinámicas que formaban parte del proceso para alcanzar una meta o producto. Para efectos de la investigación, se ha analizado tres productos que se elaboraron como tareas. Dos de ellos fueron de elaboración grupal y uno individual:

- La elaboración de un mapa visual/Instalación gráfica de las danzas del mundo y manifestaciones artístico-culturales relacionadas
- La socialización de un proceso de creación (ejecución de una coreografía grupal y organización de la creación visual del proceso)
- La creación de un documento escrito (documento escrito individual): diseño de proyecto de aprendizaje

Los dos productos que implicaron una creación colectiva (coreografía e instalación grafico-plástica) se han descrito en el proceso de las sesiones. Su desarrollo permitió observar y registrar, mediante la bitácora de observación, tres aspectos fundamentales desde el componente actitudinal y referidos a la capacidad de trabajar en equipo para alcanzar una meta común. Tanto para la producción de la danza como para la instalación grafico-plástica, el grupo mostró capacidad para organizarse rápidamente en equipos, definir roles y ubicarse desde sus preferencias. Se agruparon en subgrupos prefiriendo trabajar con sus pares de ciclos, equipos por niveles (primer grado, segundo y tercer grado, cuarto grado). El ambiente de trabajo fue distendido, lúdico y, cuando surgieron dificultades, se tomaron como oportunidad para intercambiar ideas y plantear soluciones que permitieron entender que un problema plantea múltiples formas de ser resuelto. El grupo se mostró abierto al diálogo, con ganas de compartir y crear. Los detalles de este proceso ya han sido descritos anteriormente, por lo que se profundizará solo en el proceso de producción individual.

Como producción de cierre del proceso, se planteó la tarea de diseñar de manera individual un esquema de diseño de proyecto para la danza. Esto se realizó en la sesión

6 y los docentes tuvieron 60 minutos para su realización. Esta producción individual se planteó como una tarea de mayor complejidad que implicaba la síntesis de la experiencia. Se considera que, por motivos de tiempo, la tarea presentó un contraste muy marcado con las otras producciones realizadas. El formato solicitado fue un documento escrito, individual y, en el imaginario docente, se relacionó con una evaluación que generó cierto nivel de estrés.

Los docentes sugirieron hacerlo de manera grupal (como la experiencia de la sesión 4 y 5), pero, para fines de la investigación, se insistió en que sea individual. Más bien, se planteó que se podía compartir ideas y apoyarse entre ellos, pero el tiempo los hizo trabajar de manera individual, sin relacionarse para intercambiar ideas.

Se presentó por medio de PPT/proyección la instrucción, se entregó material con las capacidades de las dos competencias del área de Arte y Cultura (ciclos I, II), como impresiones de la estructura de etapas de proyecto (la misma que se trabajó de manera grupal material en anexo). La instrucción fue la siguiente: “Diseña la estructura de un proyecto de aprendizaje para la danza. Considera las características y necesidades de tu grupo de estudiantes, los propósitos de aprendizaje, plantea un tema o pregunta detonadora y articula fases para desarrollar un proceso creativo que permita abordar la danza y crear relaciones con otros lenguajes artísticos u otras áreas”.

Los docentes se instalaron en mesas para escribir, acción que no se había hecho hasta el momento, pues las otras producciones, como esquemas previos, se habían realizado sentados en el piso, con plumones, en formatos creativos en la pared. Algunos decidieron llevar mesas al aire libre para producir. Surgieron algunas preguntas que se abrieron al grupo general. Una pregunta se orientó a definir si primero se establecerían los propósitos del aprendizaje o si primero se elegiría un tema para el proyecto. Otras estuvieron relacionadas con el detalle de la descripción de las capacidades a desarrollar y las evidencias de aprendizaje. Se acordó que lo importante era establecer una ruta de trabajo que considerara todos los elementos abordados como una manera de imaginar una situación para el aprendizaje de la danza a partir de un tema, y definir la línea de acción que permitiría abrir la experiencia hacia otros lenguajes de las artes o áreas. La descripción de las producciones se desarrollará en el análisis de resultados. El trabajo se extendió por 20 minutos con el fin de terminar los diseños y poder aplicar el cuestionario de salida.

3.4.2 Instrumentos

Se aplicaron tres instrumentos, los cuales serán detallados a continuación.

Cuestionario entrada /salida y ficha diagnóstica (ficha socio demográfica).

Para la recolección de datos cuantitativos, se diseñó y se sometió a juicio de expertos una ficha sociodemográfica (ficha diagnóstica), así como un cuestionario (prueba de entrada y salida). La ficha diagnóstica se dividió en tres partes: “Acerca de tu experiencia en danza”, “Acerca de tu quehacer en aula” y “Datos complementarios”. Este documento permitió reconocer las características generales del grupo.

El diseño del cuestionario fue directamente puesto a validación sin antes haber sido aplicado a un grupo de docentes. Se aplicó con técnica grupal, al inicio y al término de la capacitación. Este sirvió como la fuente de datos para el análisis estadístico. El cuestionario fue un instrumento relacionado con la segunda hipótesis específica, que refiere al desarrollo del componente conceptual, procedimental y actitudinal de los docentes. El cuestionario se diseñó tomando en cuenta conceptos básicos para el desarrollo de la danza en el ámbito escolar, desde los enfoques del área de Arte y Cultura del Currículo Nacional y constó de dos partes: parte I y parte II.

Parte I: Conocimientos acerca de la danza. Refiere a conceptos en torno a la danza que se consideran importantes para definirla en el marco escolar y, a su vez, puntos medulares en la capacitación. Es decir, en la capacitación, se presentan con el fin de ampliar la visión sobre estos conceptos. Se eligieron cuatro: los elementos o componentes del lenguaje (para desarrollar una propuesta sin importar el estilo); los posibles roles a desarrollarse en un proceso de aprendizaje y creación (planteando un conflicto cognitivo para desarrollar la idea que los estudiantes no solo aprenden pasos de baile); y, finalmente, la identificación de las fases de un proceso creativo en la danza. Estos son los aspectos básicos que se consideraron desde el planteamiento de cinco preguntas.

Parte II: Conocimiento acerca del área de Arte y Cultura y su enfoque en el Currículo. Implica ocho preguntas que hacen referencia al enfoque multicultural, interdisciplinar, el aprendizaje significativo y el desarrollo de proyectos de aprendizaje para las artes.

En cuanto al formato de calificación, por cada respuesta correcta, se otorgó, para

la primera parte, 0, 2, o 4 puntos, y, para la segunda parte, 0, 1 y 2 puntos.

Bitácora de proceso: observación cualitativa. El investigador que cumplió el rol de facilitador de la capacitación interactuó con los participantes dando indicaciones, respuestas, pautas en la actividad. Por ello, se considera una observación de participación activa que permitió obtener datos para comprender el proceso de desarrollo de competencias. Se consideraron tres unidades de observación:

- En relación con el objetivo de la actividad (logros y dificultades que se presentaron y/o respuestas inesperadas).
- Clima en el que se desarrolló la actividad (descripción: motivación, compromiso en la tarea, participación).
- Estrategias del grupo (organización del trabajo en equipo según pautas, integración de estrategias y actitudes para el trabajo colaborativo).

La Instrucción para la elaboración de tarea (diseño de proyecto de aprendizaje).

Al término del taller de capacitación, los docentes realizaron un diseño de capacitación para aplicar los conceptos y procedimientos que se abordaron como parte de los contenidos del taller. La instrucción que se presentó fue la siguiente: “Diseña la estructura de un proyecto de aprendizaje para la danza. Considera las características y necesidades de tu grupo de estudiantes, los propósitos de aprendizaje, plantea un tema o pregunta detonadora y articula fases para desarrollar un proceso creativo que permita abordar la danza y crear relaciones con otros lenguajes artísticos u otras áreas”. La tarea implicaba aplicar una serie de capacidades que permitiera observar la competencia para la planificación de la enseñanza.

3.5. Descripción de Procedimientos de Análisis

En primer lugar, a fin de describir al grupo de participantes, se realizó una serie de análisis descriptivos y de frecuencias, según el tipo de variable o pregunta de la ficha diagnóstica. Luego, dado que el número de participantes era menor a 50, se empleó el análisis de normalidad de Shapiro Wilks para determinar la distribución de los datos. Posteriormente, con el fin de evaluar el efecto de la capacitación, se hizo uso de la

prueba de Wilcoxon para grupos apareados dada la distribución no paramétrica encontrada."

Los resultados de este cuestionario implicaron fuente de datos cuantitativos. Por un lado, se tomaron para indagar si se observan cambios significativos en relación con el "antes" y el "después". Además, se asignó un puntaje a las respuestas para elaborar el análisis estadístico. Se ha considerado el mayor puntaje a las respuestas que están relacionadas a los enfoques para el área del currículo y los contenidos de la capacitación. Las preguntas implican dos respuestas alineadas a un enfoque por competencias y dos respuestas vinculadas a una visión tradicional de la enseñanza de la danza desde un enfoque disciplinar. En ese sentido, se hará mención, en el análisis de datos, a ese pasaje de esa transición docente desde una visión tradicional de la enseñanza (enfoque disciplinar) hacia un enfoque por competencias.

Estos datos también han sido utilizados como un marco conceptual para el análisis de los contenidos y procedimientos que aparecen en la producción de la tarea individual de cierre: diseño de proyecto de aprendizaje para la danza. Se ha hecho referencia a algunas de estas respuestas que han implicado un cambio significativo en cuestionario de salida y que arrojarían información sobre la integración de algunos conceptos que se reflejan en la producción final de los docentes. El sentido es establecer relaciones entre los elementos que conforman la competencia para la planificación y que implica aplicar en un producto concreto y real, los conocimientos conceptuales.

Si bien se ha detallado, en la descripción del desarrollo de la capacitación, todas las actividades que formaron parte de un todo, se ha profundizado en tres tareas que se realizaron. Estas implicaron un producto como síntesis de las estrategias metodológicas para el desarrollo de capacidades creativas, y a la sensibilización del lenguaje de la danza y sus elementos, lo que corresponde a la competencia 1 para la preparación del aprendizaje (MBDD 2012). Estas tareas fueron las siguientes:

- La producción de una gráfica: "Mapamundi para la danza" (danzas y manifestaciones artísticas para realizar asociaciones al tema abordado-la libertad- como base para la creación interdisciplinar)
- La creación de una lluvia de ideas visual para relacionar los elementos del lenguaje a un tema de proyecto: "Lluvia de ideas a partir del concepto de libertad"

- Proceso de creación de una coreografía a partir del tema de proyecto: “Danza de la libertad”

3.5.1 Bitácora de proceso: observación directa y registro para datos cualitativos.

La bitácora fue un instrumento de análisis *en caliente* en la que se observó la respuesta de los docentes frente a las tareas que se plantearon en la capacitación. Estas implicaron una respuesta abierta, creativa, y estuvieron relacionadas a la elaboración conceptual, y al aspecto actitudinal y procedimental en y desde la experiencia de la danza. Así, a partir de las experiencias del cuerpo en movimiento, los docentes analizaron sus experiencias y participaron en tareas colectivas desde las que crearon mapas conceptuales, lluvias de ideas y diálogos para analizar las creaciones y sus alcances con posibles aplicaciones en aula. El recojo de esta información permitió describir y comprender la respuesta a las estrategias metodológicas, así como el desarrollo de las dos competencias: conocimientos disciplinares y de planificación. Esta información se ha integrado en el segmento que describe el desarrollo de la capacitación, sesión por sesión. Así, la descripción da cuenta del comportamiento, el ambiente y las respuestas a las experiencias planteadas.

Para la descripción de este comportamiento, se utilizó una guía de observación que se aplicó en los cuatro momentos de cada sesión (sensibilización, análisis en caliente, conceptualización, creación/síntesis). Se consideraron tres unidades de observación:

- a) En relación con el objetivo de la actividad (logros y dificultades que se presentaron y/o respuestas inesperadas).
- b) Clima en el que se desarrolló la actividad (descripción: motivación, compromiso en la tarea, participación).
- c) Estrategias del grupo (organización del trabajo en equipo según pautas, integración de estrategias, autonomía y trabajo colaborativo).

Estos datos han sido integrados como citas en la descripción del proceso de las sesiones para precisar las respuestas, ideas y propuestas que se dieron de manera oral y escrita (papelotes) por parte de los docentes. Asimismo, se ha aplicado, para la descripción del ambiente de trabajo, la organización del trabajo en equipo y las respuestas a las consignas. En algunas sesiones, se completó en el momento y en otras

sesiones se hizo al término de la sesión tomando como apoyo material que los docentes dejaron como evidencias (*post-it* con palabras, sensaciones).

La creación individual del diseño de un proyecto de aprendizaje se analizó de manera independiente a partir de categorías y refiere propiamente a la competencia de planificación. Esta tarea de planificación que se llevó a cabo en el cierre es un producto individual y se ha analizado por separado. Para el análisis de esta producción, se revisó todo el material elaborado y se hizo un análisis temático que permitió organizar la producción a partir de dos categorías.

Categoría 1: Tratamiento de la danza en el diseño de proyecto, referida a la presencia de la danza dentro del proyecto.

Subcategorías

- a) Enfoque del aprendizaje: la danza como fin y la danza como medio
- b) Línea de exploración y la adquisición de herramientas para desarrollar el lenguaje del movimiento
- c) Relaciones con otros lenguajes y/o áreas: cómo es la secuencia para alternar situaciones de aprendizaje que abordan la danza, la creación en otros formatos, el diálogo y recojo de ideas.

Categoría 2: Temas y preguntas detonadoras para el proyecto de aprendizaje, referida a la elección de temas y preguntas para detonar un proceso creativo.

Subcategorías

- a) Grandes temas y grandes preguntas
- b) El enfoque multicultural

Este análisis consideró, también, los elementos de la planificación que se definen en la Cartilla de planificación curricular para educación primaria (MINEDU 2017) para el diseño de unidades de aprendizaje, en este caso, para el proyecto de aprendizaje: definición de los propósitos de aprendizaje, la secuencia metodológica/estrategias o actividades secuenciadas, tiempo, recursos, evidencias de aprendizaje.

El análisis hará mención de los siguientes aspectos:

- Aprendizaje significativo/pertinencia: los propósitos de aprendizaje en

relación con las características de los niños y las niñas (nivel de desarrollo) intereses, necesidades, contexto sociocultural.

- Secuencia metodológica: la secuencia plantea el abordaje de un tema o gran pregunta y desarrolla una ruta que integra fases del proceso creativo para llegar a uno o varios productos (danza, plásticas, escritura u otros).
- Actitudes para la planificación: se compromete con la tarea, utiliza el material a disposición, socializa con sus pares para intercambiar ideas y hacer ajustes a su propuesta.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este capítulo, se presentará el análisis de los datos, el cual se realizó sobre la base de los objetivos. Se ha ordenado la presentación de los datos levantados, desde las variables principales y sus relaciones, hasta las variables más específicas. Se comenzará por hacer una descripción de los datos cuantitativos estableciendo sus niveles de normalidad, frecuencias y rangos; luego, se profundizará en el análisis a través de pruebas no paramétricas que permitirán aceptar o rechazar las hipótesis planteadas. Se compararán los datos del cuestionario de entrada y salida para hacer referencia al desarrollo del componente conceptual y procedimental de los docentes.

Como se considera que la competencia se define por la capacidad de aplicación en una producción concreta, se cruzará la información obtenida en los diseños de los docentes para hacer un análisis cualitativo que hará referencia a los datos cuantitativos para buscar explicar la relación entre la variable independiente (programa de capacitación Viadanza 1 para la planificación), sobre la variable dependiente (las competencias docentes para la planificación de proyectos de danza). El componente actitudinal recogido a través de la bitácora de proceso se integrará para completar la información.

4.1. Resultados

4.1.1 Resultados cuantitativos.

A continuación, se presenta la Tabla 9, que muestra los resultados de las dos partes del cuestionario, que fue aplicado al inicio y término de la capacitación.

Tabla 9

Comparación de medianas del cuestionario según momento de aplicación

	Entrada		Salida		Z	p
	N	Mdn	N	Mdn		
CD	19	10	19	12	-1.56	.12
AC	19	10	19	12	-3.14	.00
Total	19	20	19	23	-2.91	.00

Nota: CD = Conocimiento acerca de la danza, AC = Área de Arte y Cultura del currículo y los proyectos que integran la danza, Total = puntaje total de la prueba

Los resultados de la prueba de Wilcoxon para muestras apareadas evidenciaron que los participantes del taller presentaron un mejor puntaje en el total del cuestionario y en el área de Arte y Cultura del currículo y los proyectos que integran la danza. No obstante, no se encontró evidencias estadísticamente significativas para el nivel de conocimiento acerca de la danza según el momento de aplicación.

4.1.2. Resultados cualitativos.

Resultados de la producción docente: diseño de proyectos. Fueron 19 diseños de proyectos para los siguientes grados: primer grado (3), segundo grado (4), tercer grado (2) y cuarto grado (4); en 6 casos, no se especifica.

A continuación, se presenta la Tabla 10, con los nombres de los proyecto e información concerniente a los elementos de la planificación que se consideró en la instrucción y que hacen mención de los elementos de la planificación de la plantilla de planificación Minedu (2017):

Tabla 10

Los proyectos de aprendizaje producidos

Nº	Nombre del proyecto	Grado	Propósitos de aprendizaje	de	Secuencia metodológica completa	Evidencias de aprendizaje
PD1	“La naturaleza y yo”	Segundo	Competencias 1 y 2 Desempeños		Sí	Sí
PD2	“Comunicándome con mis antepasados”	Cuarto	Competencias 1 y 2 Desempeños		Sí	Sí
PD3	“El movimiento, una herramienta para vivir”.	Tercer	Competencia Desempeños	1	Sí	Sí

PD4	“Yo asciendo como el aire”.	Primer	Competencias 1 y 2 Desempeños	Sí	Sí
PD5	“Mi cuerpo comunica”	No especifica	Competencias 1 y 2 Desempeños	Sí	Sí
PD6	“Yo represento mi historia”	Segundo	Competencias 1 y 2 Desempeños	Sí	Sí
PD7	“El mar peruano”	Cuarto	Competencia 1 (Crea) Desempeños	Sí	Sí
PD8	“Yo disfruto la música”	Tercer	Competencias 1 y 2 Desempeños	Sí	Sí
PD9	“Yo y el aire”	Primer	Competencias 1 y 2 Desempeños	Sí	Sí
PD10	“La danza de la creación”	No especifica	Competencia 2 (Aprecia) Desempeños	Sí	Sí
PD11	“Mis antepasados”	No especifica	Competencias 1 y 2 Desempeños	Sí	Sí
PD12	“Soy cuerpo, soy energía”	No especifica	Competencias 1 y 2 Desempeños	Sí	Sí
PD13	“Yo conozco el mundo”	Cuarto	Competencia 2 (Aprecia) Desempeños	Sí	Sí
PD14	“Mi cuerpo comunica con el mundo”	Primer	Competencias 1 y 2 Desempeños	Sí	No presenta
PD15	“Las plantas mi mejor doctor”	Primer	Competencias 1 y 2 Desempeños	Sí	Sí
PD16	“Las culturas, las danzas	Cuarto	Competencia 1 (Crea)	Sí	Sí
PD17	“Yo soy una gran creación”	Primer	Competencias 1 y 2 Desempeños	Sí	Sí
PD18	“Energía y movimiento”	Segundo	Competencias 1 y 2 Desempeños	Sí	Sí
PD19	“Hablando con el mar”	Segundo	Competencias 1 y 2 Desempeños	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia

4.2. Análisis

4.2.1 Análisis cuantitativo.

El sentido de integrar a esta investigación datos cuantitativos, obtenidos por medio del cuestionario de entrada/salida, ha permitido crear un marco conceptual para ser evaluado y aportar a la interpretación de los resultados del proceso cualitativo. Los conceptos que constituyen el cuestionario de entrada/salida son el cuerpo de conocimientos que se consideran fundamentales para poder plantear una secuencia metodológica para la enseñanza-aprendizaje de la danza. Es decir, estos datos han servido de marco para la tarea de aplicación y que implica un desempeño concreto, el diseño de proyecto de aprendizaje para la danza.

La producción docente, como se verá en el análisis de datos cualitativos muestra que, si bien los docentes diseñaron sus proyectos considerando los dos enfoques del área (contenidos evaluados en la parte II de la prueba), no se ha observado la integración de detalles que conciernen al dominio disciplinar y conceptual de la danza. Sin embargo, cabe resaltar que los docentes aplicaron conceptos relacionados a los elementos del lenguaje desarrollados en el taller: se ha hecho mención en varios de ellos a los componentes del movimiento: flujo, peso y tiempo y cuerpo.

A continuación, se detallan los resultados del cuestionario de entrada/salida en relación con la producción de la tarea de cierre: el diseño de proyectos.

Cuestionario Parte I: conocimientos acerca de la danza. A partir de los temas seleccionados para el análisis de la producción docente, se considera necesario mencionar los resultados de cuatro preguntas de las cinco de esta sección. La pregunta 3, que refiere a los roles que pueden asumir los estudiantes en los proyectos no se consideró, porque su redacción se ha considerado ambigua y poco relevante, dado que el diseño realizado no integra este aspecto. Detallar los roles y la organización dentro de un grupo de trabajo no fue objeto de la presente investigación.

Pregunta N°1: “Desde tu experiencia, la danza en la escuela puede definirse como...”. En el cuestionario de entrada, se registró un porcentaje de 47.5% en la respuesta 1, que corresponde a un entendimiento de la danza como “una forma de expresión y de conocimiento a través del cuerpo en movimiento”. Este resultado disminuyó en el cuestionario de salida, al 31.6%. Las respuestas migraron a la respuesta 4, que plantea una definición relacionada al enfoque del área de Arte y Cultura: “Una

manifestación artístico-cultural que permite conocer formas diversas de entender y representar el mundo.”.

La primera definición refleja un entendimiento relacionado con el enfoque disciplinar de la danza, y la segunda se ajusta a un enfoque por competencias en el que la integración de la cultura y la relación arte-sociedad cobra mayor importancia. Este enfoque ha sido uno de los ejes de la capacitación y, como se verá más adelante, se evidencia en la producción de los docentes.

Pregunta N°2: “Desde tu experiencia, ¿cuáles consideras son los elementos del lenguaje?”. Se observa en la prueba de entrada un 73.7% en la respuesta 2: “Cuerpo, espacio, tiempo, energía, relaciones”; un 10.5 % de respuestas que refieren a aspectos de la danza, pero no sus componentes; y un 15.8%, a dos respuestas posibles que hacen referencia a los contenidos de la capacitación. A la salida, se encontró que el 73.7% se mantuvo en la respuesta 2; el 5.3 % se mantiene en respuestas que no refieren a los componentes del lenguaje; y el resto del grupo, con un 21.1%, responde a dos formas posibles de reconocer los componentes de la danza. No se observó cambios significativos en relación con los elementos constitutivos al lenguaje de la danza, y en la producción no se hace mención específica a líneas de exploración a partir de ellos. Se considera que esta capacidad, que implica una abstracción de la experiencia, debe profundizarse para poder plantear exploraciones que impliquen una profundización e integración progresiva de los componentes del movimiento en la danza. No se observó la integración de estos conceptos en la planificación. Se hace alusión a ellos desde un lenguaje común que sin ser técnico llega a comprenderse en los diseños (ver análisis cualitativo).

Pregunta N°4: “¿Cuáles consideras son los momentos que puede tener el proceso creativo de una coreografía?”. En el cuestionario de entrada y salida, se mantuvo un 10.5% en las respuestas 1 y 4, que no consideran las fases desarrolladas en la capacitación, y se mantiene 89.5% en las dos respuestas que refieren a las fases de Getzels y Csikszentmihalyi (1976). Más allá de reconocer las fases del proceso creativo, se ha observado que los docentes han mostrado dificultad para hacer un paralelo para abordar un proceso desde el cuerpo y el movimiento. Si bien se reconoce estas etapas, su implicancia en la exploración y el pasaje a la fase de ejecución, por ejemplo, requiere de una integración práctica a la cual se debe dedicar más tiempo de trabajo.

Pregunta N°5, que se orienta al sentido del aprendizaje: “¿Para qué consideras necesario manejar conceptos del lenguaje de la danza y sus procesos creativos?”. Presentó, en la entrada, un 84.2% en la respuesta 2, “para integrarlos a mi experiencia y poder vivir la planificación como una actividad creadora”, y cambió a la salida, al 42.1%. El resto de las respuestas migraron (57.9%) a la respuesta 3: “Para tener más herramientas y poder responder a situaciones de aprendizaje que emergen en clase.”.

Este cambio se entiende como una mayor comprensión de que los elementos del lenguaje y las estrategias para explorar y crear se consideran herramientas para poder imaginar posibles situaciones de aprendizaje. Como se verá más adelante, si bien se hará mención en los diseños a los componentes del movimiento (flujo, tiempo de Laban), no se observó una estructura clara para organizar los contenidos de movimiento en la exploración de la danza. Reconociendo que la población refirió a que nunca o muy pocas veces habían participado en experiencias de danza, se asume que el manejo de estos elementos han sido un descubrimiento, una introducción durante la capacitación.

Cuestionario Parte II: el área de Arte y Cultura del currículo y los proyectos que integran la danza. Todas las respuestas de esta sección implicaban dos respuestas posibles alineadas a los enfoques y orientaciones metodológicas del área de Arte y Cultura.

Pregunta N°1: “Desde tu experiencia, ¿qué implica un enfoque multicultural para la enseñanza de la danza?”. Se observó, en cuestionario de entrada, un 52.6% de respuestas que consideran solo una respuesta alineada al enfoque multicultural, y el 31.6% consideró las dos respuestas posibles. En el cuestionario de salida, el 73.7% de las respuestas se ubicaron en las dos opciones. Se observó, en la producción docente, seis proyectos que se orientaron a abordar un tema que colocaba en el centro de la propuesta el enfoque multicultural. La producción denotó un interés por desarrollar temas que implican el descubrimiento de culturas cercanas y foráneas, y el deseo de comprender la relación entre la producción artística y el contexto. Las respuestas se distribuyeron en las dos opciones que plantean el abordaje de la danza desde un enfoque por competencias que responde a las expectativas del currículo actual.

En “Orientaciones para la enseñanza del área de Arte y Cultura: guía para

docentes de educación primaria” (Minedu, 2018a), se hace mención a la necesidad de ir transformando la mirada del docente para crear experiencias donde los estudiantes puedan crear y apreciar manifestaciones artístico-culturales diversas (de diferentes épocas y culturas), y desarrollar su sentido crítico a la hora de interactuar o relacionarse con cualquiera de ellas. El documento planteó que “desde este enfoque, cualquier manifestación, incluso aquella generada o difundida en un espacio popular o virtual, puede ser materia de estudio en la institución educativa y valorada por su propia existencia y por la experiencia estética que supone.” (pág. 12). Los docentes, en sus proyectos, demostraron la comprensión de este enfoque evidenciando un interés por explorar la danza desde la creación, y alejándose de la visión estereotipada desde la cual se entiende que existen ciertas danzas mejores que otras, las cuales se han convertido en lugares comunes en ciertos contextos: ciertas danzas tradicionales (siempre las mismas) o el ballet, por ejemplo.

Pregunta N°2: “Desde tu experiencia, ¿qué implica un enfoque interdisciplinario para el área de Arte y Cultura?”. Se observó, en el cuestionario de entrada, un 21.1% de respuestas en las opciones de respuestas 1 y 4: “Comprendo que consiste en integrar en proyectos de aprendizaje los 4 lenguajes: la danza, la música, el teatro y las artes visuales”, y “Comprendo que las artes son un medio para aprender más acerca de otras áreas”. Este resultado descendió a 5.3% en la salida. Se observó un pasaje del 63.2 % a 73.7% y de 15.8% a 21,1 % para las dos respuestas que implicaron una visión acorde al enfoque interdisciplinar del área. Este resultado se refleja en la producción, en la que se encontró dos proyectos que se desarrollaron como proyectos integrales donde la danza se consideró como actividades complementarias al servicio de un tema determinado. Se encontró que la forma como se abordó este enfoque en los diseños es variada. Los docentes plantearon situaciones de aprendizaje en las cuales el tema planteara líneas en paralelo para la creación, es decir, los diseños plantearon, en mayor o menor medida, producciones en distintos formatos a partir de temas más o menos relacionado entre sí. En relación con la hipótesis 4, que refiere a la aplicación en los diseños de los contenidos abordados y el desarrollo de los procesos creativos para la danza, los resultados dieron cuenta de la integración de estrategias para enriquecer la experiencia en danza integrando otros medios y permitiendo crear relaciones hacia otros

tipos de saberes que permitan entender que la danza no es solo cuerpo, no es solo desarrollar habilidades motrices y la eterna repetición de formas.

Pregunta 3, que refiere al sentido de la enseñanza de la danza en el ámbito escolar: “¿Cuáles consideras que son los fines de la enseñanza de la danza teniendo en cuenta las orientaciones del currículo nacional?”. Los resultados muestran un pasaje de 26.3% en cuestionario de entrada, a un 47.4 %, en la salida, para las dos opciones de respuestas alineadas al currículo nacional. Estas opciones dieron cuenta de una transición en la visión del docente de un enfoque disciplinar evidenciado, por ejemplo, en la respuesta “Fomentar el talento de los estudiantes para crear coreografías” y “Aprender las danzas”, hacia las otras “Promover la interacción con manifestaciones artístico culturales para comprenderlas y valorarlas” y “Crear proyectos de danza que permitan la combinación de capacidades desde la experiencia de la creación y la apreciación crítica-creativa”, que denotan un enfoque por competencias donde se integra tanto el hacer como el pensar la danza.

Pregunta N°4: “¿Qué entiendes por un proyecto de danza?”. La prueba de entrada indicó un 89.5% en una sola respuesta, y 10.5% para dos respuestas complementarias. A la salida, se incrementó la cantidad de respuestas al 42.1% para las dos respuestas alineadas al trabajo propuesto en capacitación.

Pregunta N°5. Referida al abordaje de un proyecto de danza, en referencia a los posibles temas o puntos de partida, se observó que, a la entrada, hubo un 21.1% de respuestas centradas en un enfoque disciplinar, donde la danza se entiende como una actividad centrada en ella misma, en el cuerpo. En la salida, la opción de respuestas relacionadas a un enfoque disciplinar descendió a 10.5, y el 89.5% se distribuyeron en las dos respuestas que implicaban un enfoque por competencias. En estas respuestas, el proyecto de danza se define como “Una serie de actividades relacionadas y dirigidas hacia un propósito común: resolver un problema, un desafío o crear un producto valiéndose del lenguaje de la danza” y como “... una forma integradora de planificar en donde la experiencia en danza orienta una serie de actividades”. Los diseños demostraron esta tendencia, pues 17 de ellos concluyeron en un producto de danza e integraron actividades para enriquecer el proceso que implicara trabajar la danza con un tema. Es decir, en el proceso de diseño, se ha empezado, antes de elegir una danza específica, un género o un tipo, con la elección un tema que, de una u otra manera, les

pareció pertinente a los docentes, los interpeló y motivó para pensar que, a partir de él, se podían plantear respuestas desde la danza. En la mayoría de los casos, estos fueron temas amplios y la danza fue un medio para representarlos. Se ha observado, en las producciones, que estos temas, en muy pocos casos (2), plantearon una problemática donde el proyecto de danza buscara solucionar una situación. Esta posibilidad se abordó en una lluvia de ideas durante la capacitación (planificar una feria de danza para que los padres compartan con sus hijos un momento recreativo), pero no se integró en ningún proyecto.

Pregunta N°6. Refiere al aprendizaje significativo en la danza muestra, en la entrada, un 73.7% de respuestas solo en una respuesta, y un 15.8 %, en las dos respuestas. En la salida, la distribución fue de 36.8% para una sola respuesta, y el 57.9% en las dos respuestas alineadas al enfoque por competencias. Desde la planificación, se ha observado que los propósitos de aprendizaje se plantearon en relación con las características de los niños y las niñas, y al contexto sociocultural. No se puede determinar si los temas elegidos serán de interés de los estudiantes, pero la mayor cantidad de respuestas se ubicaron en un aspecto relacionado más con la flexibilidad en la ejecución de un proyecto: “Que se garantice un proceso variado de experiencias que respondan a situaciones emergentes en el aula”.

Pregunta N°7: “¿Cuál consideras que es el rol del maestro en el proceso de un proyecto de danza?”. Se observó, en la entrada, un 21.1% de respuestas en las opciones que refirieron a un rol tradicional del docente (guía para bailar, dirección de coreografía). Ese porcentaje disminuyó a la salida a 0%, y las dos respuestas relacionadas a un nuevo rol del docente migraron de 42.1% a 63.2%. Esa migración de respuestas, donde los docentes se ubicaron en un rol de “organizador de experiencias que permitan la creación individual y colectiva” permite inferir que se está dando una transición en la mirada de los docentes participantes en la enseñanza de la danza. Se entiende que, luego de la capacitación, y para este aspecto se hace referencia en particular a los tiempos de análisis en caliente, donde intercambiaron sus sentires, sus recuerdos y sus saberes, los docentes han podido reconocer que, si bien no son especialistas de danza, tienen una experiencia propia y, más que valorar el dominio técnico de una disciplina, reconocieron una forma de ubicarse en esa experiencia artística/danza. Este aspecto se considera fundamental, ya que el rol docente en un

proyecto de aprendizaje cuestiona el rol tradicional del docente para dar más autonomía a los estudiantes. En este caso, se considera no solo ese aspecto, sino que un proyecto de danza es la posibilidad para el docente de descubrir una forma posible de crear con sus estudiantes.

Pregunta N°8: “Durante el desarrollo de un proyecto, ¿cuáles consideras posibles evidencias del aprendizaje?” Las respuestas que correspondían a una visión tradicional (hacer bien los pasos, participar en todas las actividades), en la entrada, arrojaron un 5.3%, y a la salida, un 10.5%. En la entrada, la frecuencia de respuestas para una sola opción es de 78.9%, y a la salida, de 57.9%. La frecuencia de dos respuestas fue, en la entrada, de 15.8%, y a la salida, de 31.6%. Se ha encontrado que la formulación de las respuestas posibles para esta pregunta generó confusión. Se ha considerado que las opciones de respuesta para esta pregunta fueron confusas, ya que la única opción referente a la evidencia de aprendizaje de la ejecución de la danza incluyó el distractor “sin errores”.

4.2.2 Análisis cualitativo de la producción (diseño de proyectos).

A continuación, se analizará la producción de los docentes haciendo referencia a las categorías mencionadas. Se cruzará información con los resultados del cuestionario para hacer referencia a la relación entre las capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Todos los proyectos plantean un desarrollo para 5 sesiones. Esta estructura se planteó como un ejercicio para el diseño que permitiría su aplicación dentro del planteamiento para el desarrollo de proyectos dentro de la I.E: un proyecto como una unidad de aprendizaje para una semana. Como se observa en el cuadro general de diseños, todos presentaron propósitos de aprendizaje haciendo mención de una o dos competencias del área, plantearon desempeños y las evidencias de aprendizaje. En solo un caso, no se especificó las evidencias.

Categoría 1: Tratamiento de la danza en el diseño de proyecto. Refiere a la presencia de la danza dentro del proyecto. Se realizó un primer análisis organizando los diseños en dos grupos:

- a) Los proyectos cuyo eje central era la danza y la estructura del diseño planteaba una producción que implicara la construcción de una danza a partir de un tema. Estos proyectos plantearon una línea de exploración que se

entiende como proceso de creación, y una práctica desde cuerpo y el movimiento en varias sesiones. Las actividades son variadas (integran diferentes modalidades de exploración con el cuerpo, el dibujo, la palabra) para la construcción de una danza que permite crear relaciones y sentidos desde un tema.

- b) Los proyectos donde la danza es una actividad más; no plantean una línea de exploración desde el cuerpo en movimiento. Es decir, no se propone un proceso de creación para la danza. El diseño no prioriza la danza, sino más bien el tema de proyecto.

En el caso de los proyectos cuyo eje central fue la danza, se encontró 11 proyectos con estas características. Si bien los diseños plantearon 3 a 4 etapas para abordar la danza (exploración, improvisación, composición, ajustes y socialización), se han integrado actividades desde otros lenguajes. En este grupo de diseños, la creación de la danza se encuentra en una posición central, permitiendo una práctica regular en casi todas las sesiones donde se desarrolla el proyecto (ver diseño de proyectos en 5 sesiones) y planteando un producto que demanda un proceso para la construcción de una danza.

Por ejemplo:

- Proyecto PD1: “La naturaleza y yo” (segundo grado)

Secuencia: En sesión 1, propone partir de preguntas vinculadas a la percepción del movimiento en la naturaleza, “...qué movimientos observo en la naturaleza?, “salimos a observar y practicamos yoga frente al mar.”. También, demuestra que planifican: “crear una danza a partir de la imitación de la naturaleza.” En sesión 2: “observan videos, imágenes fotos de rituales de danzas relacionadas a la naturaleza...investigan: dibujan y escriben características de animales o plantas que observaron en movimiento, registro de foto”. En sesión 3, “juegan con todos los movimientos que observaron, escriben palabras sueltan sobre lo que han hecho y definen una estructura en grupos...registran con fotos”. En sesión 4, “comparten lo experimentado en grupos, todo lo que han hecho, exponen dibujos y fotos del proceso”. En sesión 5, “presentan a los compañeros de otro salón la danza, muestran la exposición de trabajos de cómo la hicieron”.

- Proyecto PD2: “Comunicándome con mis antepasados” (cuarto grado)

Secuencia: En sesión 1, “observan un video de una danza tradicional... preguntar si la conocen, si han escuchado esa música..., hacen movimientos libres”. En sesión 2, “realizan actividades para explorar desde la danza con o sin materiales”. En sesión 3, “investigan qué tipo de danza es, traen información de su casa para saber de qué lugar vienen.” En sesión 4, “jugar a representar como se comunicaban nuestros antepasados...”. En sesión 5: “creamos un collage y una coreografía de una danza que hemos elegido, se conversa de todo lo referente a esa danza: su vestimenta, origen, por qué bailaban así y para qué ...”.

- Proyecto PD3: “El movimiento, una herramienta para vivir”. (segundo grado)

Secuencia: En sesión 1, “...escuchar música tribal, se hacen preguntas...cómo se bailará, quiénes, dónde, desde cuando...y se hace una lluvia de ideas”. En sesión 2, “bailarán un par de danzas tribales utilizando solo la parte de abajo del cuerpo, todo el cuerpo...crearán algunos objetos tribales y se pintarán la cara con un tema para crear su propia tribu”. En sesión 3, “investigarán en grupos 3 danzas tribales (en círculo o líneas) y las aprenderán o crearán..., con maquillaje y accesorios”. En sesión 4, “compartirán sus danzas y comentarán cómo se sintieron bailando danzas tribales...harán una línea del tiempo”. En sesión 5, “crearán una coreografía con el tema de la tribu y al presentarán en el anfiteatro”.

En estos tres ejemplos, los proyectos ofrecieron situaciones de aprendizaje que abordaron aspectos desde las dos competencias (Crea y Aprecia manifestaciones artístico-culturales).

Desde el análisis de la subcategoría 1, se observa que la danza se plantea como un fin (creación desde el movimiento) y como una oportunidad para conocer aspectos relacionados a la producción cultural y la relación del ser humano con la naturaleza. Estas tres producciones presentaron un tipo de abordaje donde la danza se explorará para comprender su dimensión comunicativa, permitiendo una secuencia que sensibilice a un tipo de expresión existente (en todas, se hace referencia una danza que existe y se invita a crear otra), pensarla y ejecutarla reinterpretando una temática.

Así, por ejemplo, en el proyecto PD3, se observó que, a partir del descubrimiento de ciertas danzas tribales, los estudiantes podrían crear su propia danza, con sus propias leyes, dando cuenta de una construcción simbólica que implicara crear

con los otros, imaginando una comunidad con sus propias características y haciendo referencia a una de las funciones más concretas de la danza como es la función social-comunitaria. El centro de estos proyectos es la creación colectiva, donde, a partir de un tema se estaría desarrollando un proceso creativo, que, si bien no en todos los casos integra las fases de un proceso creativo, se establece al menos una secuencia simple que permite abordar el movimiento como un lenguaje: inspirar (poniendo el foco en la observación del movimiento o de la música), la exploración y la estructuración de alguna estructura para ser socializada.

La investigación aparece como una situación de aprendizaje que pondría al estudiante frente a otros medios para obtener información y experiencias, que impliquen relacionarse con la recoger información, vincularla al contexto cercano para crear una danza del grupo, en el presente. Resalta que, en ninguno de estos proyectos, se hizo referencia a los elementos del lenguaje en el momento de definir un tiempo de exploración. Se mencionó la exploración, pero no se define qué se explora (el espacio, el tiempo, la energía, la acción, cuerpo). Solo en uno de estos proyectos ejemplificados se observa que se hace mención “a un baile en círculo o en línea”. En el Proyecto PD3, se observó “bailarán... utilizando solo la parte de abajo del cuerpo, todo el cuerpo...”; en el Proyecto PD4, “proyecto me muevo como el aire”, “nos movemos respirando rápido y lento según la música”; en el Proyecto PD5, “mi cuerpo comunica”, “bailar con elementos (ligeros y pesados)”, “bailar en diferentes espacios (grandes pequeños)”. En estos ejemplos, se observa que los docentes refieren a los elementos cuerpo, energía/flujo y espacio, pero no los mencionan. Si bien se observa que integran elementos del lenguaje para la exploración del movimiento, los docentes no llegan a nombrar qué están explorando solo se menciona la actividad.

En el caso de los proyectos que integraron la danza como actividad, son ocho los que integran actividades de danza o movimiento, pero su desarrollo no es secuencial y la danza aparece como actividad complementaria.

Por ejemplo:

- Proyecto PD6: “Yo represento mi historia” (segundo grado)

Secuencia: La sesión 1 plantea “...observar videos o fotos de personajes de la historia del Perú, lectura, escuchar música antigua peruana” En la sesión 2, “investigar sobre personajes y momentos de interés para definir un producto que puede integrar una

danza contemporánea y una obra de teatro...”. En la sesión 3, se proponen actividades de teatro. En sesión 4, “hacen una coreografía de danza-teatro para representar un evento histórico”. En la sesión 5, “se muestra y dialoga... ¿Quién era yo? ¿Qué rol cumplí en la historia? ¿Por qué elegimos ese momento de la historia? ¿Qué nos enseña de nuestro pasado?”

En este caso, el proyecto se centró en la historia y la identificación de los estudiantes con los personajes y momentos históricos. La danza apareció relacionada al teatro, y se entiende desde un abordaje que considera una narrativa teatral, con personajes que tendrían ciertas características de movimiento. Sin embargo, el proyecto no detalla ni incluye mayor tiempo para este desarrollo, el tiempo para esa exploración y la adquisición de herramientas para desarrollar el lenguaje del movimiento no se precisa.

- Proyecto PD7: “El mar peruano” (cuarto grado)

Secuencia: La sesión 1 planteó la delimitación de problemáticas en torno al medio ambiente y el mar. Se integraron contenidos de comunidad y medio ambiente para investigar: interacción comunidad y medio ambiente, paseo por la playa (observación). En la sesión 2, se menciona “...explorando nuestros movimientos y nuestro cuerpo conectado al mar...investigación de danzas de la costa... exploración de sonidos del mar y músicas.”. En la sesión 3 “...investigación de representaciones pictóricas, cerámica de culturas de la costa...”. En la sesión 4, “en grupos realizan investigación científica y audio visual integrando herramientas como fotos, danza, videos, dibujos”. En la sesión 5, “exponen sus investigaciones, ajustan sus productos y evalúan lo que han aprendido”.

En este caso, es el tema que prevalece; se da importancia a manifestaciones artísticas y culturales diversas, pero no se observa tiempo ni estrategias para estas etapas de exploración.

- Proyecto PD8: “Yo disfruto la música” (tercer grado)

Secuencia: La sesión 1 planteó la escucha de sonidos en la naturaleza (jardines de la I.E) para explorar reproducirlos. A partir de esa información, se explora el movimiento: “¿Cómo suena el mar, el viento, las aves, la construcción? ¿Cómo me movería siendo cada uno?”. En la sesión 2: “...en clase crean sonidos relacionados para

improvisar...”. En la sesión 3, “crean cajas con sonidos y clasifican en agradables y desagradables, conversan sobre lo que les pareció cada experiencia...” En la sesión 4, “se dividen en grupos por preferencias de sonidos y crean movimientos o dibujos, una canción. En la sesión 5, “presentan sus producciones y se dan retroalimentación para mejorar sus productos... diálogo sobre lo aprendido y la relación entre sonido y emociones.”

Se observa, en este caso, una estrategia que parte de la estimulación sensorial, a la exploración y la creación. Un recorrido que, si bien permite establecer una relación entre el movimiento, el sonido tiene en su momento final un cierre que genera un giro en la temática y que podría ser el inicio de un nuevo proyecto. Este tipo de proyecto de aprendizaje permitiría encadenar “miniproyectos relacionados” que invitan al llegar a un punto, volver a detonar un proceso. En este caso, por ejemplo, “qué relación hay entre el sonido y las emociones...?”. La pregunta exhorta a pensar que ese podría ser el inicio de un nuevo proyecto donde se podría explorar desde distintos lenguajes esa relación, e imaginar una situación de aprendizaje para la danza en donde se explore la producción de movimiento, el sonido y la emoción.

Estos son, entonces, proyectos que se organizan de tal manera que la danza aparece como una actividad dentro de un proyecto de investigación sobre un tema o problema. Los temas y el planteamiento de investigación pasan por plantear actividades interdisciplinarias que no en todos los casos permiten profundizar en la adquisición de herramientas para expresión desde el movimiento. La danza es, en estos casos, una experiencia que aporta información a un proyecto mayor y/o concretado en un producto final que no es la danza en sí. En ocho de estos proyectos, se llega a plantear la creación (una estructura coreográfica), pero no se plantea sin mayor profundidad (no se menciona como, qué se explorará para ello). En estos casos, no se hace mención de los elementos de la danza, pero se hace mención a categorías más generales como “explorar la música y sonidos”, “explorar los movimientos”, “hacer danzas”. Son proyectos interdisciplinarios donde la danza no tiene mayor desarrollo, solo presencia. Estos proyectos dan prioridad a la libertad de elección para realizar productos desde distintos lenguajes, ofrecen la posibilidad a los estudiantes a elegir un medio u otro para investigar. Este tipo de planificación plantea una flexibilidad que contribuye a crear situaciones que consideran las preferencias de los estudiantes, así como la posibilidad

de encontrar múltiples formas de investigar y responder a un tema, tópico o problema y corresponde más que al desarrollo de proyectos de aprendizaje entendidos como una forma de organizar una unidad didáctica, a un enfoque de proyectos a nivel del currículo escolar.

Categoría 2: temas y preguntas detonadoras para el proyecto de aprendizaje.

Refiere a la elección de temas y preguntas para detonar un proceso creativo.

Subcategorías

- a) Grandes temas y grandes preguntas
- b) El enfoque multicultural

A partir de esta categoría de análisis se ha podido observar el desarrollo de un planteamiento para abordar distintos temas desde la danza y otras modalidades de las artes. En relación con el objetivo específico 1, que refiere a diseñar el programa de capacitación es de interés analizar cómo los docentes han imaginado y aplicado secuencias de aprendizaje. Observar si el planteamiento que realizaron se limita a un aprendizaje de pasos, o a temas, problemáticas que plantean posibilidades para dar respuestas diversas. Un abordaje de las artes desde proyectos implica, entonces, plantear preguntas que detonen las respuestas en los estudiantes. Es desde este planteamiento que el enfoque del área de Arte y Cultura se plantea como una posibilidad para relacionar el arte con la sociedad: la práctica del arte no como un adorno, sino como una posibilidad para expresar y para acercarse a diferentes formas, como lo han hecho los artistas, así como individuos y grupos humanos del mundo entero a lo largo de la historia.

Para analizar los temas que eligieron los docentes para diseñar su proyecto de aprendizaje, se organizó el material en tres grupos. Para ello, se consideró el nombre que le asignaron y las preguntas que plantearon para detonar el proyecto de aprendizaje. Estos dos elementos ofrecen un marco que permite proyectar o, en algunos casos, hacer referencia directamente a la comprensión de una nueva forma de enseñanza de las artes que considere el enfoque multicultural del currículo y la integración de algunas de las estrategias de la capacitación que implicaban crear relaciones entre distintos saberes, la producción y la creatividad. Si la categoría 1 permitió ver cómo los diseños han

integrado en mayor o menor grado la danza, la categoría 2 permitirá analizar cómo los docentes plasmaron en el diseño la posibilidad de generar experiencias para la creación desde un tema (más o menos abierto), la resolución de algún tipo de problema y el potencial que plantean en relación al enfoque multicultural del área de Arte y Cultura del currículo.

- Temas abiertos que permiten respuestas diversas desde las artes

Son 10 proyectos con estas características. Consideran la dimensión subjetiva de la persona, la posibilidad de imaginar y crear respuestas únicas desde el arte. Las preguntas que plantearon para detonar el proceso están relacionadas a problemáticas en torno al movimiento y potencial para expresar o comunicar. El tema es considerado una invitación para representar o ampliar un tema hacia líneas de exploración múltiples. Este grupo de proyectos plantea, sin proponérselo abiertamente, la resolución de problemas relacionados al lenguaje de la danza: ¿cómo expresar o comunicar ideas, sensaciones, como crear movimiento, pasar a la abstracción sin alejarse de lo concreto, de la relación con el mundo? En este grupo, se encuentra en el proceso un tiempo de exploración que puede integrar actividades desde varias modalidades que se ponen en relación, (cuerpo, escritura y dibujo principalmente) como producciones articuladas hacia una meta clara. El cuerpo, el movimiento y la relación a la naturaleza se encuentra en el centro de las siguientes propuestas: PD1 (La naturaleza y yo), PD4 (Yo asciendo como el aire), PD5 (Mi cuerpo comunica), PD8 (Yo disfruto de la música), PD9 (Yo y el aire), PD11 (Mis antepasados), PD12 (Soy cuerpo, soy energía), PD14 (Mi cuerpo comunica con el mundo), PD18 (Energía y movimiento) y PD19 (Hablando con el mar).

Algunos ejemplos de preguntas que se plantearon son, según el proyecto: PD1, “¿Qué movimientos observo en la naturaleza?” y “¿Qué movimientos involuntarios realiza mi cuerpo?”. Las preguntas se orientan a encontrar respuestas en la respiración y su relación a los movimientos cíclicos en la naturaleza. PD8, “¿Cómo puedo mover mi cuerpo de acuerdo con los sonidos?”. En este proyecto, la exploración del movimiento parte del descubrimiento de los sonidos naturales y la música para generar respuestas desde la danza, abordando elementos relacionados al elemento tiempo (rápido, lento). PD9, “¿Por qué el aire influye en mi movimiento?”. En este proyecto, el aire es una oportunidad para explorar entre movimientos suaves y fuertes, crear y dibujar a partir de

estas calidades. PD11, “¿Cómo crees que se comunicaban tus antepasados con su cuerpo?”. El proyecto explora posibles formas de comunicación no verbal que incluyen la danza y el teatro.

Estos son algunos de los proyectos que evidenciaron la integración de ciertos elementos del lenguaje de la danza que se abordaron en la capacitación: en particular hacen referencia al cuerpo, la energía (flujo y peso), y el tiempo en torno a una temática.

- Temas vinculados en la dimensión cultural de la creación:

Estos proyectos (6) abordaron temas relacionados a la tradición, la historia, las culturas y las danzas en el mundo. Las preguntas que se plantearon implican investigar cómo los seres humanos han hecho anteriormente algo, su posible significado y la posibilidad de crear a partir de ello. Estas son las propuestas con estas características: PD2 (Comunicándome con mis antepasados), PD3 (El movimiento una herramienta para vivir, la comunidad/la tribu), PD6 (Yo represento mi historia), PD10 (La danza de la creación), PD13 (Yo conozco el mundo), PD16 (Las culturas las danzas).

En este grupo, se presentan preguntas más orientadas a investigar el significado para comprender una manifestación y a partir de ello crear desde las artes. Según cada proyecto, en PD3, a partir de una decoración del salón con objetos tribales, se plantea “¿Qué creen que son y de dónde vienen estos objetos? ¿Cómo bailarán?”. En este proyecto, el trabajo se orienta a descubrir una manifestación artística lejana, que permita a los estudiantes relacionarse con otras costumbres y prácticas artísticas (máscaras, pintura corporal entre otros). En PD13, “¿Qué danzas y músicas del mundo conoces?, ¿Cuáles son sus características?”. En este proyecto, se investiga sobre algunas manifestaciones que los alumnos proponen y se aprende alguna danza tradicional de interés. En P16, a partir de la exploración de objetos de distintas culturas y organizados en cajas se plantea: “De dónde vendrán?, “¿Por qué crees que vienen de diferentes lugares?”. En este caso, las preguntas buscan despertar la curiosidad y generar la motivación para hacer un paralelo con la danza, así como los objetos presentan características distintas según la procedencia, la danza y la música tendrán características particulares según el lugar, el contexto, la finalidad.

- Temas delimitados

Un menor grupo de proyectos plantearon temas delimitados (2), que invitaron a una investigación que podría desencadenar en un trabajo interdisciplinar entre áreas.

Son temas amplios, pero muy concretos que invitan a imaginar un diseño interáreas. Plantean una problemática, pero no se especificó, en el diseño, una línea de exploración para encontrar respuestas desde las artes y en particular en la danza. Es decir, si bien se plantea una secuencia metodológica para un proyecto, las actividades planteadas se desarrollan en torno a un tema haciendo producciones paralelas (represento desde el dibujo, desde el audio, desde la danza), y no se enfatiza la relación entre ellas, un tratamiento del tema desde el cuerpo, el movimiento o la posibilidad de generar experiencias más relacionadas a la expresión desde la subjetividad. En estos proyectos, no se aprecia una construcción de la danza, no se hace mención a un desarrollo progresivo en etapas en donde las diferentes modalidades de investigación o exploración de un tema dialogan para construir una respuesta que es la suma de etapas de un proceso. Los proyectos con estas características fueron estos: PD6 (El mar peruano) y PD15 (Las plantas mi mejor doctor).

Estos dos proyectos plantearon preguntas muy concretas. Por ejemplo, en PD15: “¿Qué producen los olores en nosotros? ¿Qué tipo de plantas son estas? ¿Cómo las plantas medicinales nos ayudan a sentirnos mejor?”. El proyecto planteó algunas actividades de recojo de información y otras de representación (dibujos, arcilla), y la danza se integró como una acción ritual: “crean una danza ritual para agradecer por la salud”. En el proyecto PD7: “...A partir de un fenómeno/problema que ocurre en el mar peruano, ¿por qué ocurre? ¿Cuáles son los resultados?” El proyecto plantea una investigación audio visual y en una sesión integra la danza: “aprenden una danza de la costa”. No se especifica qué aspectos se priorizan en el aprendizaje, ni la relación con las otras actividades.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Luego de analizar los datos obtenidos de la presente investigación, es posible extraer la siguiente conclusión general:

La síntesis de resultados de los datos cuantitativos y cualitativos permiten comprobar la hipótesis general de esta investigación. Se ha encontrado que la variable independiente (el programa de capacitación Viadanza 1) afectó en mayor o menor grado las capacidades de los docentes para la planificación de la enseñanza de la danza por medio de proyectos. Se encontró un cambio significativo estadísticamente en relación con los resultados del cuestionario de entrada; el ambiente de trabajo fue propositivo, creativo, participativo y, al término de la capacitación, la totalidad de los participantes fueron capaces de planificar proyectos de aprendizaje para la danza.

En relación con la primera hipótesis, que refiere a los componentes de la capacitación (contenidos teóricos, estrategias de aprendizaje y de desarrollo de actitudes colaborativas) se considera que:

- El diseño articula estos 3 componentes con un planteamiento para desarrollar experiencias (Larosa) que permiten vivenciar la danza para reconocer su potencial comunicativo, analizar sus elementos constitutivos, y propiciar, desde la metodología, habilidades para el trabajo colaborativo de creación. Según este autor, la experiencia permite al sujeto transformarse, aspecto que se considera fundamental para la transición de un paradigma antiguo de la enseñanza hacia un nuevo paradigma centrado en el sujeto y la producción de conocimiento.
- El diseño de las estrategias metodológicas a partir del ciclo de aprendizaje experiencial (Kolb) permitió desarrollar un proceso de aprendizaje en el cual la capacidad de pensar, de producir ideas haciendo el ejercicio de transferir conocimientos desde el plano personal al plano colectivo, desde un tipo de saber a otro (de las palabras al cuerpo, de la experiencia de creación del grupo a referencias culturales globales), constituyen una alternativa para concretar los enfoques que plantea el MBDD (2014) para los tránsitos que se demanda a la docencia (de la enseñanza tradicional a la producción de conocimiento).

- El diseño planteó un enfoque para el aprendizaje que no se centró en el espacio del aula ni en un trabajo de dominio de la ejecución del docente (técnica de danza), sino que se privilegiaron las relaciones y conexiones con la cultura, y los contextos de los estudiantes como oportunidades para el desarrollo de capacidades para la creación y la apreciación crítica respondiendo así a las orientaciones del currículo actual. Al término de la capacitación, todos los participantes transfirieron este enfoque sobre el aprendizaje y los componentes mencionados en su propio diseño de proyecto de aprendizaje para la danza. Por lo tanto, se considera que se alcanzó el primer objetivo de esta investigación que refiere al diseño de capacitación Viadanza 1 y se considera que tiene todos los componentes necesarios para ser tomado como referencia para su adaptación en otras instituciones educativas, tanto privadas como estatales.

En relación con la segunda hipótesis, se encontró que la metodología de este estudio permitió recoger suficientes datos para alcanzar el segundo objetivo de la investigación, que fue describir y explicar el proceso de aprendizaje de los docentes durante la capacitación Viadanza 1. En relación con esto, se puede concluir que los docentes:

- Se permitieron disfrutar, jugar, compartir sus percepciones, sus sentires y crear danza aplicando conceptos y procedimientos abordados en la capacitación. La experiencia ha permitido que los docentes empiecen a considerar la danza como una oportunidad para el aprendizaje.

- Participaron de un proceso que los condujo a una experiencia donde la reflexión se integró al proceso creativo de la danza y ese proceso los interpeló como sujetos capaces de aportar conectándose consigo mismos y con su potencial creativo.

- Participaron con interés principalmente en las actividades que implicaron la experiencia artística. Los momentos destinados a un trabajo más conceptual y de planificación fueron recibidas con menos entusiasmo. Se considera que, si bien ha habido un avance en la valoración de la danza, aún prevalece la identificación del trabajo desde las artes como un complemento del aprendizaje.

En relación con la tercera hipótesis, que plantea la mejora significativa de las capacidades de los docentes para la planificación de la enseñanza, los resultados de la prueba de Wilcoxon para muestras apareadas evidenciaron que, si bien los participantes

del taller presentaron al término del programa de capacitación un mejor puntaje en el total del cuestionario (que consistió en dos partes: conocimientos teóricos de la danza y sobre el enfoque del área de Arte y Cultura), no se encontró evidencias estadísticamente significativas para el nivel de conocimientos teóricos de la danza, según el momento de aplicación. Se considera que los conceptos (componentes del lenguaje) fueron integrados en un nivel básico, que se explica por la cantidad de horas que implicó el programa o por la imprecisión de formulación de algunas preguntas y el puntaje.

Si bien la prueba de entrada y salida pretendió aportar información cuantitativa sobre el desarrollo componente conceptual, las competencias se evidencian en la aplicación de una tarea; por lo tanto, se considera que es relevante el hecho de que el 100% de los participantes logró planificar un proyecto de aprendizaje con mayor o menor énfasis en los procesos de creación de la danza. Esto se considera relevante, ya que, en la ficha diagnóstica, un 47% había señalado no haber nunca integrado la danza en la planificación de un proyecto de aprendizaje, y otro 47% haberlo hecho pocas veces, lo cual demuestra un progreso en el desarrollo de las capacidades para la planificación de la enseñanza de la danza.

En relación con la cuarta hipótesis, que refiere a la aplicación de los conocimientos desarrollados en la capacitación, se puede concluir que todos los participantes alcanzaron el objetivo de diseñar un esquema de proyecto de aprendizaje para la danza integrando los contenidos abordados. En ellos, se observa un planteamiento que, en la mayoría de los casos, articula actividades desde distintos medios para alcanzar un producto final de danza. La descripción y el análisis de estos diseños permitió encontrar las características comunes que permiten alcanzar el cuarto objetivo de la investigación y concluir lo siguiente:

- Se considera que los contenidos relacionados a los ejes 1, 2, 3 se observan en las producciones: se transfirió el conocimiento y las actitudes esperadas.
- La mayoría de los proyectos colocaron el proceso de la danza en el centro del proyecto, planteando como meta la creación de una danza, y se integró actividades para investigar un tema.
- Los temas generales presentados en los diseños han favorecido un proceso de representación desde la danza y otros medios, pero no se ha observado un enfoque

crítico que permita desarrollar respuestas creativas hacia problemáticas comunitarias, sociales.

- Los diseños presentan un enfoque multicultural, porque se ha observado una diversidad en los tipos de danza que se encontró en los diferentes proyectos lo cual permite concluir que el diseño de la capacitación responde a las expectativas del Currículo Nacional (2017).

- En relación con el enfoque interdisciplinar, se encontró que los docentes plantearon situaciones de aprendizaje en las que se mencionaron actividades desde distintas modalidades o disciplinas. Los diseños no permiten comprender el nivel de articulación o relación entre ellas. Esto puede deberse al formato de diseño empleado, al tiempo destinado o a la falta de definición de una meta más clara que tiene que ver con los aspectos antes mencionado (preguntas, problemas).

Recomendaciones

- 1) El ciclo de aprendizaje experiencial es una alternativa para el diseño de capacitaciones para la danza, porque permite combinar la sensibilización al cuerpo, la reflexión (danza-sociedad-educación), la conceptualización y el manejo de los elementos constitutivos de este lenguaje.
- 2) A partir de las producciones, se ha encontrado que los docentes tienen dificultad para plantear preguntas, problemas y formular las grandes ideas que orientan las metas de los proyectos. Se considera necesario profundizar en la etapa de la planificación de proyectos para definir estas con claridad.
- 3) Se hace necesario invitar al docente a explorar nuevos formatos de productos para la danza que se orienten no solo a expresar distintos puntos de vista sobre un tema, sino también como una posibilidad de acción en torno a problemáticas del contexto.
- 4) Una alternativa para responder a los desafíos de la capacitación del docente en servicio implica empezar a comprender estos espacios de formación como una necesidad que debe ser considerada desde las políticas educativas, no solo para responder a los lineamientos que se plantean para el área de Arte y Cultura, sino como una posibilidad para desarrollar, por medio del arte, la autonomía e identidad del docente, la confianza en su potencial como creador y portador de cultura, así como el desarrollo del pensamiento flexible, activo y reflexivo.

5) En relación con el diseño del programa de capacitación Viadanza 1 y aplicación:

- La capacitación requiere de más horas para desarrollar estrategias para la integración de conceptos que permitan desarrollar la planificación profundizando en etapas para la exploración desde los elementos de la danza (cuerpo, espacio, tiempo, energía).

- Si bien el cuestionario de entrada y salida es un instrumento que fue validado, se ha encontrado que algunas preguntas y respuestas generan ambigüedad. Se considera necesario hacer ajustes para futuras aplicaciones.

- Para obtener información sobre las capacidades relacionadas a la dimensión actitudinal (trabajo en equipo, autoevaluación, entre otros), se sugiere integrar otro tipo de preguntas al cuestionario. En general, se considera pertinente ajustar el instrumento a otro tipo de formulación que plantee situaciones de aprendizaje concretas para que el docente imagine respuestas en contextos de enseñanza diversos.

- Las dos tareas que fueron planteadas para un trabajo fuera del tiempo de capacitación (traer material de investigación y realizar el ajuste de la planificación luego de una retroalimentación que se dio post-capacitación) no se hicieron. Se considera para futuras capacitaciones que todo el trabajo debe desarrollarse en tiempo presencial.

- Se debe integrar estrategias para la investigación a partir del uso de TIC para acceder a referentes y buenas prácticas.

- Para el cierre del proceso, se recomienda incluir un tiempo de puesta en común para generar la retroalimentación de los proyectos entre pares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adshead-Landsdale, J. y Layson, J. (1993). Historia de la danza. Una introducción. México. Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.
- Arciniegas, C y García, G. (2007). Metodología para la planificación de proyectos pedagógicos de aula en la educación inicial. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7(1), 2-3.
- Barragán, R. (2006). El eterno aprendizaje del soma. *Revistas Javeriana Cuadernos de música, artes visuales, artes escénicas*, 3(1), Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/6442>
- Berger, R. y Brighthouse, T. (2012). *Work that matters. The teacher's guide to project-based learning*. Paul Hamlyn Foundation. Recuperado de <https://www.innovationunit.org/wp-content/uploads/2017/04/Work-That-Matters-Teachers-Guide-to-Project-based-Learning.pdf>
- Beyer, L. (2000). William Heard Kilpatrick. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXVII, n° 3, septiembre 1997, págs. 503-521. Recuperado de: <http://www.ibe.Unesco.org/sites/default/files/kilpatrs.PDF>
- Blumenfeld, P., Soloway, R., Marx. R., Krajck, J., Guzdial M., y Palincsar. (2011). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Journal Educational Psychologist*. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.1991.9653139>
- Buck Institute for Education (2019). "*Doing a Project*" vs. *Project Based Learning*. Recuperado de <https://www.pblworks.org/research/publications>
- Capriata, C. (2018). *Aprendizaje de Arte y Cultura en la mira*. Recuperado el 25/11/2019 de <https://www.educacionperu.org/aprendizaje-arte-cultura-la-mira/>
- Carretero, M. (1994). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Chiavenato, I. (1999). *Administración de recursos humanos*. España: Editorial Mc Graw Hill.

- Consejo Nacional de Danza Perú (2029). Agenda de innovación para la danza escénica en Lima, Arequipa y Trujillo. Lima: CND e Innovate Perú. Recuperado de <http://intermedia.com.pe/alternativo/download/agenda-de-innovacion-para-la-danza-escenica-en-lima-trujillo-y-arequipa/>
- Creswell, J., y Plano, V. (2018). *Designing and Conducting mixed methods research*. California: Sage Publications Inc.
- Cueto, S. y Tapia, J. (2017). *Informe final proyecto FORGE: El apoyo de FORGE al desarrollo del currículo nacional de la educación básica del Perú*. Lima: Grade. Recuperado de [http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/GRADE/397/Sistematizaci%
%b3n%20Curriculo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/GRADE/397/Sistematizaci%c3%b3n%20Curriculo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana Ediciones Unesco. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Nueva York: Ed. Touchstone.
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5)
- Du Bois, F. (2004). *Programas sociales, salud y educación en el Perú: Un balance de las políticas sociales. Documento preparado para el Instituto Peruano de Economía Social de Mercado*. Recuperado de https://www.mef.gob.pe/contenidos/pol_econ/documentos/Un_balance_de_las_politicas_sociales.pdf
- Fernández, C. y Batista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6°ed.). México: McGRAW-HILL.
- Getzels, J. W., & Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*. New York: John Wiley & Sons.
- Guerrero, L. (2017). *Formación docente: viejos dilemas, nuevas oportunidades*. Recuperado de <https://www.educacionperu.org/formacion-docente/>

- Huberman, S. (2000). ¿Cómo se forman los capacitadores en América latina? Buenos Aires Paidós Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/261295766_La_formacion_y_el_desarrollo_profesional_del_profesorado_en_Espana_y_Latinoamerica/link/57aa4ba408ae3765c3b4bb11/download
- Imbernon, F. (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona: Graó.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2001). *El método de proyectos como técnica didáctica* (publicado por la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica). Recuperado de: <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/proyectos.PDF>
- Kilpatrick, W. (1925). Foundation of method. Informals talks on teaching. New York: Mcmillan Company. Recuperado de <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015057278676&view=1up&seq=7>
- KQED Arts. (2015). *Elements of Dance*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=UGuD9Geeb2k>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Recuperado de <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf>
- Laban, R. (2003). *La danse moderne éducative*. Bruselas: Editions Complexe.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, 87-112. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Martínez, D., Espitia, F., Reyes, R., y Pita, Z. (2012). *Escuela y danza: una forma creativa para lograr la humanización* (tesis de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6699/tesis186.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Massot-Leprince, M. (2016). *Enseigner une discipline sans la maîtriser. Exemple de la danse à l'école primaire (tesis doctoral)*. Universidad de Nantes. Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01280749/document>
- Ministère de l'éducation de l'Ontario (2009). *Le curriculum de l'Ontario.-éducation artistique de la 1er à la 8eme année*. Ontario, Canadá. Recuperado de edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/arts18b09curr.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (2005). *Diseño Curricular Nacional*. Recuperado de <http://www.Minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Recuperado el 09/11/19 de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2014a). *Marco Curricular*. Recuperado de <http://www.Minedu.gob.pe/Minedu/archivos/MarcoCurricular.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2014b). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Recuperado de <http://www.Minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica Regular*. Recuperado de <http://www.Minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Cartilla de planificación curricular para educación Primaria*. Recuperado de www.Minedu.gob.pe/curriculo/pdf/cartilla-planificacion-curricular.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (2018a). *Orientaciones para la enseñanza del área de Arte y Cultura: guía para docentes de educación primaria*. Recuperado el 10/11/19 de: <http://repositorio.Minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6400>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018b). *Resultados del Censo Educativo y Censo de DRE/UGEL 2017*. Recuperado de http://escale.Minedu.gob.pe/resultado_censos
- Ministry of Education of Ontario. (2009). *The Ontario Curriculum Grades 1-8:Arts*. Recuperado de: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/arts18b09curr.pdf>

- Montávez, M. (2012). *La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba* (tesis doctoral) Universidad de Córdoba. Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/6310/9788469512753.pdf?sequence>
- Nemes, M. (2012). *Carta abierta a la ministra de educación, por la actualización de la educación artística en el Perú*. Recuperado de <http://arteeducacionperu.blogspot.com/2012/03/carta-abierta-la-ministra-de-educacion.html>
- Pellejero, L. y Zufiaurre, B. (2010). *Formación didáctica para docentes, los proyectos como estrategias para trabajar la inclusión, la equidad y la participación*. Madrid: Editorial CCS.
- Pugh, B. (2006). *Teaching dance as art in education*. U.S.A.: Human Kinetics.
- Robinson, J. (1992). *El niño y la danza*. Barcelona: Ediciones Mirador.
- Rodríguez, C. (2010). *El programa de formación docente PRONAFCAP 2008 (CISE-PUCP): una mirada a los procesos de planificación y evaluación* (tesis de maestría) Lima, PUCP.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace). (2016). *Huellas: Arte para educar con Calidad*. Lima. Ed. Sineace.
- Tobón, S. (2017). *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos*. Bogotá: Ediciones ECOE.
- Torres, H. y Girón, D. (2009). *Didáctica general*. San José, C.R: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2000). *Marco de acción de Dakar*. Recuperado de <http://unesdoc.Unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2001). *Métodos, Contenidos y enseñanza de las artes en América*

latina y el Caribe. Artículo de Marqués, I. *Cursos de entrenamiento para profesores de danza: una aproximación metodológica*. Recuperado de <http://unesdoc.Unesco.org/images/0013/001333/133377s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa. Recuperado de http://www.Unesco.org/fileadmin/multimedia/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf

Vasco, C., Bermúdez, A., Escobedo, H., y Negret, J. (2000). El saber tiene sentido: una propuesta de integración curricular. Bogotá: Ediciones Antropos. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/305992974_El_saber_tiene_sentido_una_propuesta_de_integracion_curricular

Vicente, G., Ureña, N., Gómez, M., y Carrillo, J. (2010). La danza en el ámbito educativo. *Revista Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* (17), 42-45. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/41208058_La_danza_en_el_ambito_d_e_educativo

Warmallu. (2010). *Arte Perú (música, danza y arte dramático)*. Lima: Ed. Santo Oficio.

ANEXOS

ANEXO 1: Declaración de Autenticidad



UNIVERSIDAD
RICARDO PALMA

Escuela de Posgrado

AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR LA INVESTIGACIÓN

DECLARACIÓN DEL GRADUANDO

Por el presente el graduando:

Otero Rojas, Marisol

En condición de egresado del Programa de Posgrado:

Maestría de educación por el Arte

Dejo constancia que ha elaborado la tesis intitulada:

Programa de capacitación Viadanza 1 para el desarrollo de las competencias docentes en la preparación del aprendizaje para la enseñanza de la danza (caso docentes de nivel primaria en una I.E.P de Lima Metropolitana)

Declara que el presente trabajo de tesis ha sido elaborado por el mismo y no existe plagio/copia de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por cualquier persona natural o jurídica ante cualquier institución académica, de investigación, profesional o similar.

Deja constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no ha asumido como suyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o de la Internet.

Asimismo, ratifica que es plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asume la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento y es consciente de las connotaciones éticas y legales involucradas.

En caso de incumplimiento de esta declaración, el graduando se somete a lo dispuesto en las normas de la Universidad Ricardo Palma y los dispositivos legales vigentes.

Firma del graduando

Fecha

ANEXO 2: Autorización de consentimiento para realizar la investigación

ANEXO D: AUTORIZACIÓN DE CONSENTIMIENTO PARA REALIZAR LA INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD
RICARDO PALMA

Escuela de Posgrado

AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR LA INVESTIGACIÓN

DECLARACIÓN DEL RESPONSABLE DEL AREA O DEPENDENCIA DONDE SE REALIZARA LA INVESTIGACIÓN

Dejo constancia que el área o dependencia que dirijo, ha tomado conocimiento del
proyecto de tesis titulado:

Programa de capacitación Viadanza 1 para desarrollar las competencias docentes en la planificación de la enseñanza de la danza (caso docentes de nivel primaria en una I.E.P de Lima Metropolitana)

el mismo que es realizado por el Sr./Srta. Estudiante (Apellidos y nombres):

Marisol Otero Rojas

, en condición de estudiante - investigador del Programa de:

Maestría en Educación por el Arte de la Universidad Ricardo Palma

Así mismo señalamos, que según nuestra normativa interna procederemos con el apoyo al desarrollo del proyecto de investigación, dando las facilidades del caso para la aplicación de los instrumentos de recolección de datos. En razón de lo expresado doy mi consentimiento para el uso de la información y/o la aplicación de los instrumentos de recolección de datos: cuestionario de entrada y salida, evidencias de proceso (fotografías, citas de las producciones escritas y gráficas de los docentes, bitácora).

Nombre de la empresa: Institución Educativa Particular Villa Per Se	Autorización para el uso del nombre de la Empresa en el Informe Final	SI NO x
--	---	---------------

Apellidos y Nombres del Jefe/Responsable del área: Janice Patricia Roeder Mckay	Cargo del Jefe/Responsable del área: Directora
--	---

Teléfono fijo (incluyendo anexo) y/o celular: 955 205 473	Correo electrónico de la empresa: secretaria@villaperse.edu.pe j.roeder@villaperse.edu.pe
--	---

Firma

Fecha

23-10-2019

ANEXO 3: Matriz de consistencia

Tabla 3.1

Matriz de consistencia

PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	VARIABLES GENERALES	DIMENSIÓN	INDICADOR	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
¿Cuáles son los resultados de la aplicación del Programa de Capacitación Viadanza I orientado al desarrollo de las competencias docentes nivel primaria para la planificación de la enseñanza de la danza por medio de proyectos de aprendizaje en una I.E.P en Lima Metropolitana?	Analizar los resultados de la aplicación del Programa de Capacitación Viadanza I orientado al desarrollo de las competencias docentes nivel primaria para la planificación de la enseñanza de la danza por medio de proyectos de aprendizaje en una I.E.P en Lima Metropolitana	La aplicación del Programa de Capacitación Viadanza I orientado al desarrollo de las competencias docentes para la enseñanza de la danza mejora significativamente las capacidades para la planificación de proyectos de aprendizaje de los docentes nivel primaria en una I.E.P en Lima Metropolitana.	-Variable independiente: Programa de capacitación Viadanza I. -Variable dependiente:	Diseño de capacitación Aplicación de la capacitación Competencias/logros de aprendizaje Conoce y comprende elementos y procesos de base para la enseñanza de una danza creativa. Planifica la enseñanza de la danza por medio de proyectos de aprendizaje.	Diseño instruccional de la capacitación Respuestas a las estrategias metodológicas y clima de trabajo Productos realizados: producción visual, creación colectiva de una coreografía y diseño de un esquema de proyecto.	Cuestionario de entrada y salida Matrices/gráficas de planificación Bitácora de observación Instrucción para tarea de diseño Plantilla de planificación Categorías de análisis

Tabla 3.2

Matriz de consistencia

PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBEJTIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	VARIABLES ESPECÍFICAS	DIMENSIÓN	INDICADOR	INSTRUMENTOS
¿Cómo diseñar el Programa de Capacitación Viadanza I orientado al desarrollo de las competencias docentes nivel primaria para la planificación de la enseñanza de la danza por medio de proyectos de aprendizaje en una I.E.P en Lima Metropolitana?	Diseñar el Programa de Capacitación Viadanza I orientado al desarrollo de las competencias docentes nivel primaria para la planificación de la enseñanza de la danza por medio de proyectos de aprendizaje en una I.E.P en Lima Metropolitana	El diseño del Programa de Capacitación Viadanza I orientado al desarrollo de las competencias docentes nivel primaria presenta los componentes teóricos, procedimentales y actitudinales para la planificación de la enseñanza de la danza por medio de proyectos de aprendizaje en una I.E.P en Lima Metropolitana.	V.I.E -Diseño del programa de capacitación Viadanza I V.D.E -Competencia (MBDD)	-Objetivos -Competencias docentes -Ejes y contenidos -Matriz -Secuencia metodológica -Estrategias metodológicas C1: Competencia 1: Conoce y comprende características de los estudiantes, el contexto cultural, las nociones de base (elementos y procesos) de la danza así como los enfoques del área de Arte y Cultura con el fin de promover capacidades para la formación integral de los estudiantes.	El diseño presenta en sus partes Componentes teóricos, procedimentales y actitudinales orientados al desarrollo de la competencias y responde a las expectativas del currículo.	Matriz consistencia Sumilla Gráficos
¿Cómo fue el proceso de aprendizaje de los docentes durante el programa de capacitación Viadanza	Describir y explicar el proceso de aprendizaje de los docentes durante	Los docentes nivel primaria participan creativa y activamente de la capacitación,	V.I.1 Diseño de las estrategias	Actitudinal Procedimental	Respuesta a las tareas y actividades durante la capacitación.	Bitácora observación

<p>1 orientado al desarrollo de las competencias docentes nivel primaria para la planificación de la enseñanza de la danza por medio de proyectos de aprendizaje en una I.E.P en Lima Metropolitana?</p>	<p>el programa de capacitación Viadanza 1 (caso docentes de una I.E.P en Lima Metropolitana)</p>	<p>utilizando estrategias que articulan la práctica, la teoría y el proceso de metacognición para fortalecer las capacidades para la planificación de la enseñanza de la danza por medio de proyectos de aprendizaje en una I.E.P en Lima Metropolitana.</p>	<p>metodológicas V.I.2 Competencias</p>	<p>C1 Trabaja en equipo y crea con sus pares.</p>	<p>Observación y productos en trabajo colaborativo.</p>
<p>¿Cuál es el nivel de desarrollo de las capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales de los docentes nivel primaria antes y después de participar en el programa de capacitación Viadanza 1?</p>	<p>Comparar el nivel de desarrollo de las capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales de los docentes nivel primaria antes y después de participar en el programa de capacitación Viadanza 1.</p>	<p>La aplicación del Programa de Capacitación Viadanza 1 mejora significativamente las capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales de los docentes nivel primaria para la planificación de la enseñanza de la danza en una I.E.P en Lima Metropolitana.</p>	<p>V.E.I Diseño de capacitación/ diseño de instrumentos evaluación V.E.D Competencias</p>	<p>Conceptual y procedimental</p>	<p>Los resultados del cuestionario de salida muestran un cambio significativo estadísticamente. Cuestionario de entrada y salida</p>

¿Cuáles son las características de los proyectos de aprendizaje para la danza elaborados por los docentes nivel primaria al finalizar el programa de capacitación Viadanza 1?

Describir las características de los proyectos de aprendizaje para la danza elaborados por los docentes nivel primaria al finalizar el programa de capacitación Viadanza 1.

Los docentes que participan de la capacitación Viadanza 1 aplican en sus diseños de proyectos de aprendizaje los contenidos abordados en la capacitación y una secuencia metodológica orientada al desarrollo de procesos creativos para la danza, alineados a los enfoques para el área de Arte y Cultura del Currículo Nacional (2017).

V.E.I
Producción docente
V.E.D
Competencias 2

C.2 Planifica la enseñanza de la danza por medio de proyectos de aprendizaje, garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.

(MINEDU 2014)

Los docentes diseñan un proyecto.

Instrucción para tarea de diseño.
Categorías de análisis:
Categoría 1: Tratamiento de la danza en el diseño de proyecto
Subcategorías:
Enfoque del aprendizaje: La danza como fin y la danza como medio
Línea de exploración y la adquisición de herramientas para desarrollar el lenguaje del movimiento.
Relaciones con otros lenguajes y/o áreas:
Categoría 2: Temas y preguntas detonadoras para el proyecto de aprendizaje
Subcategorías:
Grandes temas y grandes preguntas
El enfoque multicultural
Categoría 3: actitudes para la planificación
Aplicación de estrategias creativas (integración de contenidos y recursos personales)
Integración del trabajo colaborativo

ANEXO 4: Formato de instrumentos

VIADANZA/ taller capacitación docente 2018/modulo 1

Autor: Marisol Otero



FICHA DIAGNÓSTICO

Este cuestionario es anónimo.

Te invitamos a escribir un pseudónimo (utilizarás el mismo en este cuestionario de inicio y para el final del taller).

A. Acerca de tu experiencia en danza		Nunca	Pocas Veces	Con frecuencia	Siempre
1	He participado de experiencias de danza en clases/talleres.				
2	He participado en experiencias creativas en danza (clases/talleres/ensayos para explorar mi propio movimiento).				
3	He participado en manifestaciones artístico-culturales donde se baila.				
4	Me siento incómodo(a) en ambientes donde se inicia la danza.				
5	Asisto a espectáculos de danza o a manifestaciones artísticas culturales (carnavales, fiestas patronales u otros) e interactúo con la danza como espectador.				

B. Acerca de tu quehacer en aula		Nunca	Pocas Veces	Con frecuencia	Siempre
1	He invitado a mis estudiantes a compartir sus experiencias y preferencias en relación a la danza.				
2	Integro proyectos de danza en mis planificaciones.				
3	Considero los intereses de mis estudiantes para elegir qué actividades /temas a desarrollar en un proyecto.				
4	Siento dificultad para dejar emerger situaciones espontáneas y cambios de rumbo en mis planificaciones.				

C. Datos complementarios

¿Cuántos años vienes trabajando como docente en aula? _____

¿Cuál es tu especialidad? _____

¿Cuántos años trabajas en esta institución educativa? _____

¿Desde hace cuanto tiempo trabajas desde un enfoque holístico en educación? _____

Cuestionario Viadanza
5 de febrero de 2018

1

Instrumentos: formato

Bitácora de proceso: observación cualitativa

Fecha:				Sesión:
Unidades de observación	Logros/Dificultades	Respuestas inesperadas	Clima general	Estrategias del grupo-organización
SENSIBILIZACIÓN				
ANÁLISIS EN CALIENTE				
CONCEPTUALIZACIÓN				
CREACIÓN/SÍNTESIS				
Otros:				

Instrumento: Instrucción para tarea final de proceso

DISEÑO DE UN PROYECTO DE APRENDIZAJE PARA LA DANZA

Diseña la estructura básica de un proyecto de aprendizaje para la danza. Considera las características y necesidades de tu grupo de estudiantes, los propósitos de aprendizaje, plantea un tema o pregunta detonadora y articula fases para desarrollar un proceso creativo que permita trabajar desde otros lenguajes artísticos u otras áreas.

Marca una X si no puedes realizar esta tarea.

CUESTIONARIO

Parte I: Conocimientos acerca de la danza

MARCA CON UNA X : UNA O DOS RESPUESTAS POSIBLES EN CADA ITEM.

PREGUNTA 1: Desde tu experiencia la danza en la escuela puede definirse como:	
1	<i>Una forma de expresión y de conocimiento a través del cuerpo en movimiento.</i>
2	<i>Una técnica de baile.</i>
3	<i>Los pasos de un baile.</i>
4	<i>Una manifestación artístico-cultural que permite conocer formas diversas de entender y representar el mundo.</i>

PREGUNTA 2: ¿Cuáles consideras son los elementos del lenguaje de la danza?	
1	<i>Cuerpo y acción.</i>
2	<i>Cuerpo, ritmo, movimiento.</i>
3	<i>Cuerpo, espacio, tiempo, energía, relaciones.</i>
4	<i>Cuerpo, acción, energía, tiempo, espacio.</i>

PREGUNTA 3: ¿Qué roles puede asumir el estudiante en un proyecto de aprendizaje de danza?	
1	<i>Creador: de secuencias de baile, coreografías, escenografía, material de difusión. Danzante/Bailarín Espectador/Público.</i>
2	<i>Danzante/Bailarín Espectador/Público</i>
3	<i>Danzante/Bailarín Creador/coreógrafo</i>
4	<i>Cualquier rol que aporte a lograr la meta del proyecto.</i>

PREGUNTA 4: ¿Cuáles consideras son los momentos que puede tener el proceso creativo de una coreografía?	
1	<i>Sensibilizar el cuerpo-aprender una serie de movimientos-repetirlos-mostrarlos.</i>
2	<i>Sentir una motivación-asociar ideas-explorar y experimentar con los elementos del lenguaje-estructurar una forma preliminar- socializar-ajustar-dialogar sobre la experiencia.</i>
3	<i>Preparación-incubación-iluminación-verificación-ajustes y reflexión-ejecución-socialización.</i>
4	<i>Producción preliminar-composición-socialización</i>

PREGUNTA 5: ¿Para qué consideras necesario manejar conceptos del lenguaje de la danza y sus procesos creativos?	
1	<i>Para poder crear mejor las coreografías.</i>
2	<i>Para integrarlos a mi experiencia y poder vivir la planificación como una actividad creadora.</i>
3	<i>Para tener más herramientas y poder responder a situaciones de aprendizaje que emergen en clase.</i>
4	<i>Considero que no se necesita manejar estos conceptos para realizar proyectos de danza.</i>

Parte II: El área de arte y cultura del currículo y los proyectos que integran la danza.

 MARCA CON UNA X : **UNA O DOS** RESPUESTAS POSIBLES EN CADA ITEM.

PREGUNTA 1: Desde tu experiencia: ¿Qué implica un enfoque multicultural para la enseñanza de la danza?	
1	Conocer todas las danzas que se practican en el Perú.
2	Comprender que cualquier manifestación de danza proveniente de cualquier cultura, espacio y tiempo puede ser materia de estudio porque la valoramos por su propia existencia y por la experiencia estética que supone.
3	Comprender que cualquier manifestación de danza proveniente de cualquier cultura, espacio y tiempo no es necesariamente materia de estudio porque existen estilos y prácticas de mayor valor.
4	Aceptar y comprender la diversidad cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo.

PREGUNTA 2: Desde tu experiencia: ¿Cómo entiendes el enfoque interdisciplinario para el área de arte y cultura?	
1	Una posibilidad para integrar distintas áreas de aprendizaje para enriquecer la investigación de diversas manifestaciones artístico culturales (tiempo, culturas, cosmovisiones).
2	Comprendo que los procesos de creación suponen establecer relaciones, hacer vinculaciones no solo con otras artes sino con otras áreas de aprendizaje.
3	Comprendo que consiste en integrar la danza, la música, el teatro y las artes visuales en proyectos de aprendizaje.
4	Que las artes deben ser un medio para aprender más sobre alguna otra área más importante.

PREGUNTA 3: ¿Cuáles consideras que son los fines de la enseñanza de la danza teniendo en cuenta las orientaciones del currículo nacional?	
1	Promover la interacción con manifestaciones artístico culturales para comprenderlas y valorarlas.
2	Fomentar el talento de los estudiantes para crear coreografías.
3	Aprender danzas que son parte del patrimonio cultural.
4	Crear proyectos de danza que permitan la combinación de capacidades desde la experiencia de la creación y la apreciación crítica y creativa.

PREGUNTA 4: ¿Qué entiendes por un proyecto de danza?	
1	Una serie de actividades para aprender a bailar.
2	Una serie de actividades relacionadas y dirigidas hacia un propósito común: resolver un problema, un desafío o crear un producto valiéndose del lenguaje de la danza.
3	Es una forma integradora de planificar en donde la experiencia en danza orienta una serie de actividades.
4	Es la programación de ejercicios de danza y la elaboración de un producto: un baile, una coreografía.

PREGUNTA 5: En relación a los temas de un proyecto de danza. ¿Cuáles considera que pueden ser puntos de partida para una planificación?	
1	Los estilos de danza que domina el maestro.
2	Grandes preguntas o problemáticas de interés que posibiliten una respuesta desde las artes.
3	Cualquier tema que permita plantear una coreografía como resultado.
4	El interés por alcanzar una meta que impacte en la vida de la comunidad educativa.

PREGUNTA 6: ¿Qué aspectos consideras necesarios para que el aprendizaje de la danza sea significativo?	
1	Los intereses de los estudiantes y el contexto.
2	Que se garantice un proceso variado de experiencias que respondan a situaciones emergentes en el aula.
3	El dominio técnico del maestro.
4	Que el producto (la coreografía) se muestre al público.

PREGUNTA 7: ¿Cuál consideras que es el rol del maestro en el proceso de un proyecto de danza?	
1	Guía para enseñar a bailar a los estudiantes.
2	Organizador de experiencias que permitan la creación individual y colectiva.
3	Orientador para la calidad de las coreografías que se crean.
4	Articulador de preguntas para el proceso de reflexión y feedback de los procesos.

PREGUNTA 8: Durante el desarrollo de un proyecto ¿Cuáles consideras son posibles evidencias del aprendizaje en danza?:	
1	La forma como el estudiante se involucra en los procesos de creación y las ideas que propone y cómo participa en la ejecución.
2	Las producciones gráficas que realiza y que narran las experiencias del proyecto (dibujos, escritos, gráficas diversas).
3	La ejecución de una secuencia de danza sin errores.
4	La participación en todas las actividades.



¡Gracias!

Esta información es muy valiosa para retroalimentar el trabajo pedagógico.

ANEXO 5: Validación de instrumento

Cuestionario de entrada y salida Viadanza 1

Expertos consultados: tres (3)

Liliana Galván

Doctora en Dirección y Administración de Negocios de la Universidad Politécnica de Cataluña. Fue Decana de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) y directora del Diplomado en Docencia Universitaria de esta misma institución. Es fundadora y miembro de la División Empresarial de la UPC y secretaria de la Asociación de Facultades y Escuelas de Psicología del Perú.

Mónica Silva

Magister en danza y educación por New York University y Bachiller en Educación Pontificia Universidad Católica del Perú. Es bailarina con especialidad en danza contemporánea. Actualmente es Coordinadora de la especialidad de danza PUCP.

Mireya Solis

Magister en Educación por la Universidad Interamericana para el desarrollo México, diplomada como profesora por el Ministerio de Cultura y Comunicación de Francia y Licenciada en danza contemporánea México. Es profesora de la especialidad de danza PUCP. Ha sido coordinadora de la Diplomatura de Pedagogía en danza y artes del movimiento PUCP.

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO: FICHA DIAGNÓSTICO Y CUESTIONARIO

Información acerca del instrumento

Tipo: cuestionario con respuestas cerradas / a aplicarse con técnica de encuesta grupal.

Dirigida: a maestros de nivel primaria

Fechas: por aplicar 5 febrero 2018 en capacitación Viadanza: módulo 1 : la preparación para el aprendizaje de los estudiantes en danza.

Muestra: 20 maestros de nivel primario colegio [REDACTED]

Motivo del cuestionario: Validación / incidencia de la aplicación de la propuesta metodológica Viadanza (capacitación/módulo 1) en un grupo de 20 maestros de primaria del colegio Villa Per se. Investigación en el marco de la tesis de maestría de educación por el arte a cargo de Marisol Otero.

El problema responde al pregunta:

¿La propuesta metodológica de la capacitación Viadanza (módulo 1) enfocada en la preparación para el aprendizaje de los estudiantes, incrementa la capacidad del docente para la planificación de proyectos de danza?

Objetivo del cuestionario:

Objetivo: Obtener información sobre los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales del docente para la preparación del aprendizaje (proyectos de aprendizaje en danza).

Dimensiones de la investigación:

Ficha diagnóstica: Hacer una línea base que recoger la experiencia y la valoración del docente en relación a la danza.

Parte I: conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales acerca de la danza.

Parte II : conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales acerca de los enfoques y procesos pedagógicos de la danza en vinculación al área de arte y cultura del currículo nacional.

La capacitación Viadanza (modulo 1/2018) está alineada a las orientaciones, enfoques y competencias del área de Arte y Cultura del Programa Curricular de nivel primaria. Por tal motivo se ha tomado como referencia para la evaluación el Marco de buen desempeño docente (Minedu 2017).

El módulo 1 a realizarse en el mes de febrero 2018 corresponde al dominio o campo 1 del Marco y refiere a la preparación para el aprendizaje de los estudiantes. Considera las siguientes competencias.

Competencia 1-

Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral. (Dominio 1 Marco del buen desempeño docente, Minedu 2017).

Competencia 2-

Planifica la enseñanza de forma colegiada, garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión. (Dominio 1 Marco del buen desempeño docente, Minedu 2017)

Categorías a evaluar (3):

1.Aspectos discursivos:

Califique en un escala de 1 al 5 según la claridad. Si considera necesario hacer alguna modificación detallarlo en casilla de observaciones.

1.No es claro y debe ser totalmente modificado 2. Poco claro y requiere modificaciones específicas 3. Requiere pocas modificaciones 4. Es claro 5. Muy claro

ITEMS FICHA DIAGNÓSTICO	1	2	3	4	5
Título e introducción en relación al ámbito de la investigación					✓
Sección A. Los ítems responden a la valoración de la experiencia personal en danza.					✓
Sección B. Los ítems responden a la valoración de la experiencia en danza como docentes.					✓
La ficha responde a información relevante para crear una línea de base.					✓
OBSERVACIONES/precise qué ítems requieren revisión <i>Ítem B5 el ser negativo dificulta la medición. Que pase en caso si sea ejecución de danza.</i>					

ITEMS CUESTIONARIO parte 1	1	2	3	4	5
Título e introducción en relación al ámbito de la investigación					✓
Los ítems responden a una síntesis que permite el recojo de información de un dominio básico de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los elementos y procesos de la danza					✓
Los ítems responden a todas dimensiones de la competencia 1 (Dominio 1 Marco del buen desempeño docente)					?
OBSERVACIONES/precise qué ítems requieren revisión <i>No se entiende a q se refiere con "SÍNTESIS"</i>					

En algunos casos como en el MARCO

*no he adjuntado el documento del Marco del buen...
?*

ITEMS CUESTIONARIO parte 2	1	2	3	4	5
Título e introducción en relación al ámbito de la investigación					✓
Los ítems responden a una síntesis que permite el recojo de información de un dominio básico de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los enfoques y procesos pedagógicos para la preparación del aprendizaje desde el diseño de unidades/ proyectos de danza (en el marco del área de Arte y Cultura/Curriculo Nacional)					✓
Los ítems responden a todas dimensiones de la competencia 2 (Dominio 1 Marco del buen desempeño docente)					?
OBSERVACIONES/precise qué ítems requieren revisión <i>pregunta 5 -> "gracias preguntas" puede entenderse de diversas maneras.</i>					

2.Aspectos vinculados al sentido y formulación.

Califique en un escala de 1 al 5 según la claridad. Si considera necesario hacer alguna modificación o ajuste detallarlo en casilla de observaciones.

1.No es claro y debe ser totalmente modificado 2. Poco claro y requiere modificaciones específicas 3. Requiere pocas modificaciones 4. Es claro 5. Muy claro	1	2	3	4	5
ITEMS FICHA DIAGNÓSTICO					
Título e introducción en relación al ámbito de la investigación					✓
Sección A. Los ítems apelan a la experiencia personal docente					✓
Sección B. Los ítems apelan a la valoración de la danza y la enseñanza.					✓
OBSERVACIONES/precise qué ítems requieren revisión					

ITEMS CUESTIONARIO parte 1	1	2	3	4	5
Presenta preguntas para obtener información acerca del manejo conceptual de la danza.					✓
Presenta preguntas para obtener información acerca del manejo procedimental de la danza.					✓
Presenta preguntas para obtener información acerca del manejo actitudinal de la danza.					✓
OBSERVACIONES					

ITEMS CUESTIONARIO parte 2	1	2	3	4	5
Presenta preguntas para obtener información acerca del manejo conceptual de los enfoques y procesos de la enseñanza de la danza (referencia al currículo nacional/área arte y cultura)					✓
Presenta preguntas para obtener información acerca del manejo procedimental de los enfoques y procesos de la enseñanza de la danza (referencia al currículo nacional/área arte y cultura)					✓
Presenta preguntas para obtener información acerca de aspectos actitudinales en la comprensión de los enfoques y procesos de la enseñanza de la danza (referencia al currículo nacional/área arte y cultura)					✓
OBSERVACIONES					

*Hubiera sido más fácil si
 luego de cada pregunta ponga un espacio
 para observaciones vinculadas a aspectos discursivos
 y otra columna para aspectos vinculados
 al sentido y formulación.*

3. Aspectos lingüísticos

Responda Si o No. Si considera necesario hacer alguna modificación o ajuste detallarlo en casilla de observaciones.

FICHA DIAGNÓSTICA	SI	NO
La redacción de las preguntas es clara	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
La ortografía es correcta	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
El lenguaje es simple	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Los términos son de dominio del ámbito docente	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> no siempre
OBSERVACIONES/¿Hay alguna pregunta que considere se deba añadir a esta FICHA?		

ITEMS CUESTIONARIO parte1	SI	NO
La redacción de las preguntas es clara	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
La ortografía es correcta	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
El lenguaje es simple	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Los términos son de dominio del ámbito docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
OBSERVACIONES		

ITEMS CUESTIONARIO parte 2	SI	NO
La redacción de las preguntas es clara	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
La ortografía es correcta	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
El lenguaje es simple	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Los términos son de dominio del ámbito docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
OBSERVACIONES		

4. ¿Hay alguna pregunta que considere se deba añadir a este cuestionario?

Marque con una X su respuesta y si desea proponer una pregunta plantéela en la casilla de observaciones.

SI	<input type="checkbox"/>
NO	<input checked="" type="checkbox"/>

PREGUNTA SUGERIDA A INCLUIR/ OBSERVACIONES
--

Nombre del experto consultado: Liliana Saldaña Ote
 DNI: 07155325
 Cargo: Consultora en psicología educativa
 Título académico: Licenciada y DEA (Diplomado estudios avanzados)
 Firma: [Firma manuscrita]

Categorías a evaluar (3):

1.Aspectos discursivos:

Califique en un escala de 1 al 5 según la claridad. Si considera necesario hacer alguna modificación detallarlo en casilla de observaciones.

1.No es claro y debe ser totalmente modificado 2. Poco claro y requiere modificaciones específicas 3. Requiere pocas modificaciones 4. Es claro 5. Muy claro

ITEMS FICHA DIAGNÓSTICO	1	2	3	4	5
Título e introducción en relación al ámbito de la investigación					X
Sección A. Los ítems responden a la valoración de la experiencia personal en danza.					X
Sección B. Los ítems responden a la valoración de la experiencia en danza como docentes.					X
La ficha responde a información relevante para crear una línea de base.					X
OBSERVACIONES/precise qué ítems requieren revisión					
Diferenciar la danza y la experiencia creativa en danza					

ITEMS CUESTIONARIO parte 1	1	2	3	4	5
Título e introducción en relación al ámbito de la investigación					X
Los ítems responden a una síntesis que permite el recojo de información de un dominio básico de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los elementos y procesos de la danza					X
Los ítems responden a todas dimensiones de la competencia 1 (Dominio 1 Marco del buen desempeño docente)					X
OBSERVACIONES/precise qué ítems requieren revisión					
Se sugiera en ítem 2 cambiar ritmo por música					

ITEMS CUESTIONARIO parte 2	1	2	3	4	5
Título e introducción en relación al ámbito de la investigación					X
Los ítems responden a una síntesis que permite el recojo de información de un dominio básico de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los enfoques y procesos pedagógicos para la preparación del aprendizaje desde el diseño de unidades/ proyectos de danza (en el marco del área de Arte y Cultura/Currículo Nacional)					X
Los ítems responden a todas dimensiones de la competencia 2 (Dominio 1 Marco del buen desempeño docente)					X
OBSERVACIONES/precise qué ítems requieren revisión					

2.Aspectos vinculados al sentido y formulación.

Califique en un escala de 1 al 5 según la claridad. Si considera necesario hacer alguna modificación o ajuste detallarlo en casilla de observaciones.

1.No es claro y debe ser totalmente modificado	2. Poco claro y requiere modificaciones específicas	3. Requiere pocas modificaciones	4. Es claro	5. Muy claro
ITEMS FICHA DIAGNÓSTICO				
OBSERVACIONES/precise qué ítems requieren revisión				

ITEMS CUESTIONARIO parte 1	1	2	3	4	5
Presenta preguntas para obtener información acerca del manejo conceptual de la danza.					
Presenta preguntas para obtener información acerca del manejo procedimental de la danza.					
Presenta preguntas para obtener información acerca del manejo actitudinal de la danza.					
OBSERVACIONES					

ITEMS CUESTIONARIO parte 2	1	2	3	4	5
Presenta preguntas para obtener información acerca del manejo conceptual de los enfoques y procesos de la enseñanza de la danza (referencia al currículo nacional/área arte y cultura)					
Presenta preguntas para obtener información acerca del manejo procedimental de los enfoques y procesos de la enseñanza de la danza (referencia al currículo nacional/área arte y cultura)					
Presenta preguntas para obtener información acerca de aspectos actitudinales en la comprensión de los enfoques y procesos de la enseñanza de la danza (referencia al currículo nacional/área arte y cultura)					
OBSERVACIONES					

3. Aspectos lingüísticos

Responda Si o No. Si considera necesario hacer alguna modificación o ajuste detallarlo en casilla de observaciones.

FICHA DIAGNÓSTICA	SI	NO
La redacción de las preguntas es clara	X	
La ortografía es correcta	X	
El lenguaje es simple	X	
Los términos son de dominio del ámbito docente	X	
OBSERVACIONES/¿Hay alguna pregunta que considere se deba añadir a esta FICHA?		

ITEMS CUESTIONARIO parte 1	SI	NO
La redacción de las preguntas es clara	X	
La ortografía es correcta	X	
El lenguaje es simple	X	
Los términos son de dominio del ámbito docente	X	
OBSERVACIONES		

ITEMS CUESTIONARIO parte 2	SI	NO
La redacción de las preguntas es clara	X	
La ortografía es correcta	X	
El lenguaje es simple	X	
Los términos son de dominio del ámbito docente	X	
OBSERVACIONES		

4. ¿Hay alguna pregunta que considere se deba añadir a este cuestionario?

Marque con una X su respuesta y si desea proponer una pregunta plantéela en la casilla de observaciones.

SI	
NO	X

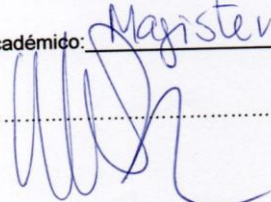
PREGUNTA SUGERIDA A INCLUIR/ OBSERVACIONES

Nombre del experto consultado: MONICA SILVA MACHER

DNI: 10138876

Cargo: Coordinadora de la Especialidad de danza de la PUEP

Título académico: Magister

Firma: 

Categorías a evaluar (3):

1.Aspectos discursivos:

Califique en un escala de 1 al 5 según la claridad. Si considera necesario hacer alguna modificación detallarlo en casilla de observaciones.

1.No es claro y debe ser totalmente modificado 2. Poco claro y requiere modificaciones específicas 3. Requiere pocas modificaciones 4. Es claro 5. Muy claro

ITEMS FICHA DIAGNÓSTICO	1	2	3	4	5
Título e introducción en relación al ámbito de la investigación					✓
Sección A. Los ítems responden a la valoración de la experiencia personal en danza.				✓	
Sección B. Los ítems responden a la valoración de la experiencia en danza como docentes.					✓
La ficha responde a información relevante para crear una línea de base.					✓
OBSERVACIONES/precise qué ítems requieren revisión					

ITEMS CUESTIONARIO parte 1	1	2	3	4	5
Título e introducción en relación al ámbito de la investigación					✓
Los ítems responden a una síntesis que permite el recojo de información de un dominio básico de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los elementos y procesos de la danza					✓
Los ítems responden a todas dimensiones de la competencia 1 (Dominio 1 Marco del buen desempeño docente)					✓
OBSERVACIONES/precise qué ítems requieren revisión					

ITEMS CUESTIONARIO parte 2	1	2	3	4	5
Título e introducción en relación al ámbito de la investigación					✓
Los ítems responden a una síntesis que permite el recojo de información de un dominio básico de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los enfoques y procesos pedagógicos para la preparación del aprendizaje desde el diseño de unidades/ proyectos de danza (en el marco del área de Arte y Cultura/Currículo Nacional)				✓	
Los ítems responden a todas dimensiones de la competencia 2 (Dominio 1 Marco del buen desempeño docente)					✓
OBSERVACIONES/precise qué ítems requieren revisión					

2.Aspectos vinculados al sentido y formulación.

Califique en un escala de 1 al 5 según la claridad. Si considera necesario hacer alguna modificación o ajuste detallarlo en casilla de observaciones.

1.No es claro y debe ser totalmente modificado 2. Poco claro y requiere modificaciones específicas 3. Requiere pocas modificaciones 4. Es claro 5. Muy claro					
ITEMS FICHA DIAGNÓSTICO	1	2	3	4	5
Título e introducción en relación al ámbito de la investigación					✓
Sección A. Los ítems apelan a la experiencia personal docente					✓
Sección B. Los ítems apelan a la valoración de la danza y la enseñanza.					✓
OBSERVACIONES/precise qué ítems requieren revisión					

ITEMS CUESTIONARIO parte 1	1	2	3	4	5
Presenta preguntas para obtener información acerca del manejo conceptual de la danza.					✓
Presenta preguntas para obtener información acerca del manejo procedimental de la danza.					✓
Presenta preguntas para obtener información acerca del manejo actitudinal de la danza.					✓
OBSERVACIONES					

ITEMS CUESTIONARIO parte 2	1	2	3	4	5
Presenta preguntas para obtener información acerca del manejo conceptual de los enfoques y procesos de la enseñanza de la danza (referencia al currículo nacional/área arte y cultura)					✓
Presenta preguntas para obtener información acerca del manejo procedimental de los enfoques y procesos de la enseñanza de la danza (referencia al currículo nacional/área arte y cultura)					✓
Presenta preguntas para obtener información acerca de aspectos actitudinales en la comprensión de los enfoques y procesos de la enseñanza de la danza (referencia al currículo nacional/área arte y cultura)					✓
OBSERVACIONES					

3. Aspectos lingüísticos

Responda Si o No. Si considera necesario hacer alguna modificación o ajuste detallarlo en casilla de observaciones.

FICHA DIAGNÓSTICA	SI	NO
La redacción de las preguntas es clara	<input checked="" type="checkbox"/>	
La ortografía es correcta	<input checked="" type="checkbox"/>	
El lenguaje es simple	<input checked="" type="checkbox"/>	
Los términos son de dominio del ámbito docente	<input checked="" type="checkbox"/>	
OBSERVACIONES/¿Hay alguna pregunta que considere se deba añadir a esta FICHA?		

ITEMS CUESTIONARIO parte1	SI	NO
La redacción de las preguntas es clara	<input checked="" type="checkbox"/>	
La ortografía es correcta	<input checked="" type="checkbox"/>	
El lenguaje es simple	<input checked="" type="checkbox"/>	
Los términos son de dominio del ámbito docente	<input checked="" type="checkbox"/>	
OBSERVACIONES		

ITEMS CUESTIONARIO parte 2	SI	NO
La redacción de las preguntas es clara	<input checked="" type="checkbox"/>	
La ortografía es correcta	<input checked="" type="checkbox"/>	
El lenguaje es simple	<input checked="" type="checkbox"/>	
Los términos son de dominio del ámbito docente	<input checked="" type="checkbox"/>	
OBSERVACIONES		

4. ¿Hay alguna pregunta que considere se deba añadir a este cuestionario?

Marque con una X su respuesta y si desea proponer una pregunta plantéela en la casilla de observaciones.

SI	<input type="checkbox"/>
NO	<input checked="" type="checkbox"/>

PREGUNTA SUGERIDA A INCLUIR/ OBSERVACIONES

Nombre del experto consultado: Mireya Martínez Solís

DNI: 001512896

Cargo: Coordinadora de la Diplomatura Pedagógica de la Danza, PUCP

Título académico: Magister en Educación

Firma: 

Anexo 6: Diseño instruccional capacitación Viadanza 1

Syllabus

VIADANZA/ taller capacitación docente 2018/módulo 1

Autor: Marisol Otero



Capacitación Viadanza 1

Sumilla:

El programa de capacitación “Viadanza 1” es de carácter práctico-teórico para que el docente conozca los elementos que conforman el lenguaje de la danza y las etapas fundamentales en el proceso de creación para aplicarlos en la planificación educativa por medio de proyectos de aprendizaje. Las estrategias metodológicas buscan desarrollar las capacidades del docente para abordar desde la danza temas que inspiren, que permitan relacionar la práctica artística con la capacidad para reflexionar acerca del mundo, la sociedad, el presente y permita desarrollar la imaginación y la creatividad. A partir de la vivencia de un proceso que permitirá integrar conceptos y procedimientos, los docentes establecerán una correlación entre el proceso creativo y las fases del diseño de proyectos de aprendizaje. Para ello se integrará en las estrategias metodológicas el bagaje cultural del grupo, las dimensiones subjetiva y creativa de cada docente así como del contexto educativo de la institución educativa. Este programa responde a los enfoques interdisciplinar y multicultural del área de Arte y Cultura del Currículo Nacional (2016)

2.Propósitos

Competencias docentes

2.1. Conoce y comprende los fundamentos para la enseñanza de la danza (elementos y procesos) y los enfoques del área de Arte y Cultura (multicultural e interdisciplinar) con el propósito de promover las capacidades y la formación integral de los estudiantes.

2.2. Planifica la enseñanza garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.

Aprendizaje esperado:

Al término del programa el docente estará en capacidad de:

Diseñar la planificación del proceso de enseñanza de la danza por medio del diseño de proyectos de aprendizaje. En dicha planificación establece propósitos de aprendizaje que responden a las características de los niños y las niñas a su cargo; así como a las expectativas planteadas en el currículo nacional para el área de Arte y Cultura. Asimismo, en las actividades

de aprendizaje que propone, la secuencia metodológica, los recursos son coherentes con los propósitos de aprendizaje y con el enfoque curricular. Además, plantea posibles evidencias de aprendizaje para cada etapa del proyecto. Auto-evalúa su planificación para incorporar posibles cambios o mejoras.

3. Contenidos

Contenidos del eje 1: El docente como creador y portador de cultura

- Representaciones de la danza: ideas, conceptos y hábitos.
- Autoconocimiento: mi cuerpo, mi danza.
- El encuentro con el otro-los otros: todos bailamos.
- La danza como construcción cultural: la danza como una oportunidad para expresar nuestra forma de entender el mundo y crear conexiones entre los saberes.

Contenidos del eje 2: Los elementos básicos del lenguaje de la danza y los procesos para crear.

- La danza libre, danza estructurada: paralelo danzas de creación y danzas de transmisión.

- Los elementos: cuerpo-espacio-tiempo-acción-energía.
- Procesos: explorar, investigar, componer (frases, estructuras coreográficas), socializar.

Contenidos del eje 3: La planificación de proyectos para la danza:

- Los elementos de la planificación de proyectos
- Las fases del proyecto de aprendizaje y las fases del proceso creativo: el tiempo como elemento sustancial para la creación: inspira-explora-investiga-crea-socializa
- El punto de partida: la meta/el producto y temas inspiradores.
- La organización y los roles para el trabajo colaborativo
- Evidencias del trabajo

4. Metodología:

Se plantea un aprendizaje experiencial organizado en 6 sesiones de 3 horas (18 horas de trabajo presencial y una tarea final)

La propuesta metodológica toma como referencia el ciclo de aprendizaje experiencial de KOLB (1984) que para la danza se entiende como un proceso iterativo entre el sentir, hacer y conceptualizar. Este ciclo aplicado al aprendizaje de los elementos y procesos de la danza implica proponer una secuencia metodológica que alterne la experiencia (el disfrute de la danza, el movimiento, dinámicas para la percepción), el análisis en frío o la reflexión de la experiencia (saberes previos, representaciones de la danza, vínculos con temas de interés), la abstracción (conceptualización y generalización) y la creación como síntesis de un proceso (coreografía y diseño de proyecto).

5. Evaluación:

Al inicio de la capacitación se aplicará un cuestionario de entrada, el mismo que se aplicará al término.

Durante el proceso se desarrollarán situaciones de diálogo que permitirán una coevaluación para que los docentes puedan intercambiar sus logros y dificultades.

Al término de la capacitación los docentes realizarán un diseño que será analizado y se entregará una retroalimentación a fin de hacer las mejoras correspondientes.

Lima, 2018

Diseño de sesiones: Programa de capacitación docente en danza

Módulo 1: Viadanza 1

6 sesiones de 180 minutos

Programación sesión 1:

Tiempo de duración:	Recursos:	Materiales	Medios/otros
180 minutos	Sala de trabajo (espacio amplio y vacío) Dos mesas Proyector multimedia /extensión Equipo de sonido /cable mini plug/ conexión internet	21 Lapiceros, 21 folders (portafolios), Plumones gruesos, Maskintape, Limpiatipo Post its de dos colores, hijas bond, papelotes	Ficha diagnóstico (21 copias) Cuestionario entrada (21 copias) PPT 1 Material Viadanza Selección musical (6 géneros musicales)
Antes de la sesión	Preparar sala: vacía. Materiales en mesa. Impresiones.		

Actividades y estrategias metodológicas

Propósitos de la sesión: Presentar el programa (contenido y objetivos). Recoger información del grupo por medio de la aplicación de ficha diagnóstico, el cuestionario. Recoger saberes previos y expectativas a través de la creación de un inventario de danzas y otras manifestaciones artístico-culturales significativas para el grupo.		
Duración	Actividades	Estrategias metodológicas y recursos

15	Aplicación de ficha diagnóstico y test de entrada	Preparación de la sala. Recepción de los docentes y aplicación ficha y cuestionario. Técnica de encuesta grupal. Individualmente se explica el objeto de la aplicación de este instrumento.
20	Presentación del plan de capacitación, objetivos, expectativas. Acuerdos para el desarrollo del programa de capacitación.	Preguntas y exposición. Recursos: PPT ➤ Acuerdos para el trabajo grupal: Se establecen acuerdos para el trabajo escribiendo propuestas en un papelote: el facilitador completa las propuestas incluyendo: respeto, compromiso, no uso de celular ni fotos. Se solicitará 2-3 voluntarios para hacer registro de fotos del proceso. (tanto de las actividades como de las evidencias gráficas). Se entrega folders para creación de un portafolio personal.
15	Inicio experiencia: sensibilización Dinámicas rompehielos: Círculos de preferencias: 1.Caminar y agruparse respondiendo a las preferencias. 2. Agruparse bailando según preferencias de géneros musicales.	Primer momento sin música. Luego se introduce un mix de música.
20	Observación-análisis: 3.Escritura personal: redacción de un texto corto sobre un recuerdo de la niñez en relación a la danza. 4.Diálogo en parejas acerca de la forma como	Escritura individual y diálogo en parejas sobre mi experiencia y las emociones que vinculo a mi relación con la danza, su enseñanza. ○ Pregunta detonadora: ¿Tienes un recuerdo de una experiencia de danza en tu niñez?

	<p>entiendo la enseñanza de la danza y sus posibilidades.</p> <p>5. Compartir con el grupo.</p>	<p>Consigna: escribe un recuerdo de una experiencia de danza (dónde, para en qué situación con quién/es)</p> <p>Se dialoga en parejas y luego voluntariamente se socializa con todo el grupo.</p>
30	<p>Conceptualización:</p> <p>Géneros y estilos de la danza: introducción a la taxonomía de la danza.</p>	<p>A partir del reconocimiento de la diversidad de experiencias se presentan fotografías de danzas del mundo (PPT)</p> <p>Preguntas detonadoras: ¿qué danza?, ¿para qué danzan?, ¿cuándo se danza? ¿Quiénes danzan?</p>
30	<p>Experimentación: creación:</p> <p>6. Creación de un inventario gráfico de danzas relacionando las prácticas con los territorios.</p> <p>- Se escribe en papeles de dos colores (las danzas que he bailado y las danzas que nunca he practicado, pero sé que existen).</p> <p>- Algunos voluntarios dibujan un mapamundi en papelotes a partir de la proyección.</p> <p>- Se pegan los post-it con información y se completa la información</p>	<p>Dinámica grupal para el levantamiento de información de los saberes del grupo en relación a las danzas del mundo. Dos grupos/ tres pasos.</p> <p>Utilización de post-it de dos colores.</p> <p>Los grupos se organizan para pegar la información y crear una infografía que da cuenta de las danzas, el territorio, los propósitos (danzas ceremoniales, danzas teatrales, urbanas, tradicionales, populares).</p> <p>➤ Acuerdos para la creación de material gráfico: se explica que cada día se va a alimentar la creación gráfica como parte de las evidencias del proceso.</p>
20	<p>Cierre: Reflexiones en torno a las representaciones de la danza:</p> <p>7. Diálogo.</p> <p>8. Escribir en un papel: ¿qué ideas dejo después de este primer día de trabajo y qué idea nueva me llevo? Se archiva en portafolio personal.</p>	<p>Diálogo espontáneo a partir de preguntas.</p> <p>○ Preguntas detonadoras: se escriben las preguntas en papelote y se solicita responder mentalmente - ¿Cuál es el sentido de enseñar danza en el colegio?</p> <p>- ¿Qué entendemos por enseñar danza?</p> <p>- ¿Qué se tomará en cuenta para elegir los géneros o estilos?</p> <p>- ¿Existe una danza mejor que otra?</p>

Evidencias de trabajo:	<ul style="list-style-type: none"> -Ficha y Cuestionario de entrada realizado -Creación de una infografía grupal. -Creación de un portafolio para organizar material y producción personal. -Fotografías
------------------------	--

Programación sesión 2:

Tiempo de duración:	Recursos:	Materiales	Medios/otros
180 minutos	Sala de trabajo (espacio amplio y vacío) Dos mesas Proyector multimedia /extensión Equipo de sonido /cable mini plug/ conexión internet	21 Lapiceros, Plumones gruesos, papelotes, Limpiatipo, papeles de colores (A3), papel bond	Impresiones material 1 Viadanza: tipos y géneros de danza. Impresiones material 2 Viadanza: los 5 elementos de la danza. PPT Material Viadanza Selección musical Video: Recurso: video https://www.youtube.com/watch?v=UGuD9Geeb2k PPT 2 Material Viadanza: enfoques del área de arte y cultura.
Antes de la sesión	Preparar sala: vacía. Materiales en mesa.		

Actividades y estrategias metodológicas

Propósitos de la sesión: Presentar los 5 elementos del lenguaje de la danza, explorar desde la práctica los conceptos básicos de cuerpo y espacio, principios para improvisar a partir de ellos. Se creará un mapa mental para relacionar los elementos a posibles temáticas de interés.		
Duración	Actividades	Estrategias metodológicas y recursos
30	<p>Inicio experiencia: sensibilización</p> <p>1. Preparar el cuerpo: movilidad-quietud-disponibilidad corporal: tocar y mover para sentir el peso, los huesos y músculos.</p> <p>2. Dinámica de exploración relaciones entre el cuerpo, el espacio.</p> <p>3. Improvisación: danzar para encontrarse y separarse explorando movimientos desde los huesos, desde los músculos.</p>	<p>Dinámica en pareja de sensibilización: despertar los músculos y los huesos desde el tacto: abandonar el cuerpo y dejarse mover por el otro como principio de movilidad.</p> <p>El tacto como detonante para sensibilizar a dos cualidades de movimiento: huesos y músculos.</p> <p>Etapas de exploración:</p> <ul style="list-style-type: none"> Etapas de exploración: la cualidad de movimiento <ul style="list-style-type: none"> ○ Preguntas detonantes: ¿cómo me muevo si pienso-siento solo en los huesos/músculos? Etapas de exploración: trasladarse en el espacio con una cualidad Etapas de exploración: relacionarse. <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué sucede si me encuentro con alguien? (respuestas desde el movimiento: alejarme, acercarme, dialogar desde el movimiento) Etapas de exploración: improvisar como un juego con reglas: se plantea una dinámica de improvisación en dos grupos: huesos-músculos y se acuerdan reglas.
15	<p>Observación-análisis:</p> <p>4. Diálogo: el cuerpo/mi cuerpo como eje central en</p>	<p>Dialogo en tríos acerca de la experiencia para responder a 3 preguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Pregunta detonadora: ¿qué he sentido?, ¿qué pienso de esta forma de moverme-bailar? (relaciones entre las sensaciones y palabras para

	cualquier danza.	asociar, describir).
25	<p>Conceptualización:</p> <p>5. Visualización del video: los elementos de la danza.</p> <p>6. Lectura, preguntas y respuestas del grupo a partir del inventario de danzas.</p> <p>7. Introducción a los enfoques del área de arte y cultura: multicultural e interdisciplinario.</p>	<p>Se plantea una pregunta y luego se ve el video.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Preguntas detonadora: ¿cuáles crees que son elementos del lenguaje de la danza? <p>Diálogo para recoger impresiones del video y entrega de separata- lectura y preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Pregunta detonadora: ¿por qué será importante conocer los elementos? ○ Las respuestas se encuentran en le análisis de la infografía: las danzas diversas comparten algo en común.
30	<p>Experimentación: creación : crear un mapa mental relacionando elementos a un tema.</p> <p>8. Elección de un gran tema para trabajar: Ejemplo proyecto del plan de la institución: La libertad.</p> <p>Creación de una infografía para relacionar los 5 elementos con palabras claves del tema.</p> <p>9. Improvisación: Se selecciona dos palabras/acciones y se explora desde una estructura de improvisación en un espacio determinado.</p>	<p>Dinámica grupal</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Acuerdos para la creación de material gráfico: <p>-En grupos eligen palabras/acciones/verbos para colocar en torno a cada elemento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Preguntas detonadoras: ¿Qué verbo puedo relacionar a “espacio, tiempo, etc.”? <p>Se plantea la estrategia de palabras que tiene “contrarios”: principio de contraste.</p> <p>Se introduce la estrategia para espacializar (delimitar el espacio de representación)</p> <p>El trabajo desde la organización de ideas (conceptos/elementos) se lleva la práctica.</p>
20	Cierre: reflexión.	Diálogo con participación voluntaria.

	<p>Escritura en portafolio: notas sobre improvisación: qué es, cómo se puede organizar una estructura. Diálogo: qué aprendimos hoy.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Preguntas detonadoras: ¿qué aprendí hoy? ¿Para qué me sirve conocer los elementos de la danza? ➤ Acuerdos para realizar un proyecto colectivo a partir del concepto de Libertad: ¿cómo podemos a través de la danza, expresar nuestras maneras de entender la libertad desde la docencia?
<p>Evidencias de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Creación de un mapa mental. -Fotografías de registro. -Material de notas en portafolio: resumen de estrategias para explorar o improvisar. 	

Programación sesión 3:

Tiempo de duración:	Recursos:	Materiales	Medios/otros
180 minutos	Sala de trabajo (espacio amplio y vacío) Dos mesas Proyector multimedia /extensión Equipo de sonido /cable mini plug/ conexión internet	21 Lapiceros, Plumones gruesos, limpiatipo, papel bond y papeles de colores, cojines, conos.	PPT 3 Material Viadanza: proceso creativo Infografía Impresiones material Viadanza: fases proceso creativo.
Antes de la sesión	Preparar sala: vacía. Materiales en mesa.		

Actividades y estrategias metodológicas

Propósitos de la sesión: Exploración y creación de secuencias metodológicas desde las fases del proceso creativo y el tratamiento de temáticas desde la danza (proyección al trabajo interdisciplinar)		
Duración	Actividades	Estrategias metodológicas y recursos
30	<p>Inicio experiencia: sensibilización</p> <p>1.Dinámica de Exploración para preparar el cuerpo y abordar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -uso del espacio (espacio abierto- espacio y límites). -energía (flujo libre y flujo contenido) 	<p>Abordaje de la experiencia de la danza desde el tema de la libertad. Se realizan ejercicios guiados donde se contrastan dos tipos de energía: flujo libre-flujo contenido.</p> <p>Se trabaja en grupos para crear pequeñas secuencias desde un tema y Explorar la relación tiempo-espacio-cuerpo-energía.</p> <p>-Se introduce el uso de tarjetas para definir el orden de las acciones y se refuerza el concepto de espacializar con elementos (cojines, conos, etc)</p>
15	<p>Observación-análisis:</p> <p>2.Diálogo con el objetivo de reconocer temas que se abordaron en la exploración.</p>	<p>Diálogo en grupos de 4-5.</p> <p>Pregunta detonadora: ¿cómo la danza puede comunicar y expresar conceptos vinculados a la libertad?</p> <ul style="list-style-type: none"> o Se dialoga en parejas y luego voluntariamente se socializa con todo el grupo.
20	<p>Conceptualización:</p> <p>3.Fases del proceso creativo en danza.</p>	<p>Se utiliza la infografía de los elementos como apoyo para integrar el vocabulario de base.</p> <p>Se introduce las fases del proceso creativo en danza: uso de material PPT y</p>

		<p>entrega de material impreso.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Preguntas detonadoras: Preguntas detonadoras: qué es explorar en danza? Qué es componer? Qué es socializar?
<p>70</p>	<p>Experimentación: creación :</p> <p>4.Creación de un secuencia desde el tratamiento de un tema: componer desde una organización temporal: aplicación de una estructura temporal lineal (inicio-medio-fin) y estructura circular (bucle-repetición).</p> <p>Se analiza el proceso que se ha desarrollado para crear las secuencias.</p> <p>5. Crear un boceto de proceso para proyecto:</p> <p>En grupo Eligen un tema (plan de proyectos de la institución) y desarrollan un boceto de proyecto que plantee una secuencia de actividades que garanticen: actividades para sentir (despertar los sentidos), actividades para bailar (explorar y</p>	<p>Dinámica grupal para crear y luego socializar</p> <p>Crean y se analizan el proceso que se ha desarrollado para crear las secuencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Pregunta detonadora: ¿pudieron haberlo hecho en otro orden? qué se hizo primero, cómo se organizaron para crear? <p>Cada grupo escribe en un papelote el orden de las acciones para crear.</p> <p>Trabajo colaborativo: crean en papelotes un boceto de proyecto (mismos grupos que para la creación de danza)</p>

	organizar una danza) y actividades para pensar (diálogos, escritura, dibujo y/o otros).	
20	Cierre Análisis de las producciones y reflexión en torno a los enfoques del área: los bocetos planteados.	Se exhiben para socializarlos a través del diálogo: un representante de cada grupo presenta: nombre del proyecto y fases. El análisis se orienta desde dos preguntas: ○ Preguntas detonadoras: ¿la secuencia permite el desarrollo de fases del proceso creativo? ¿Qué elementos dan cuenta del enfoque interdisciplinar y multicultural? ➤ Acuerdos para traer material complementario: se solicita para la siguiente clase traer imágenes de manifestaciones culturales que se relacionan a las danzas del inventario.
Evidencias de aprendizaje		-crean un boceto de proyecto que integra a partir de una temática: actividades de exploración de movimiento, organización/composición,diálogo/socialización.

Programación sesión 4:

Tiempo de duración:	Recursos:	Materiales	Medios/otros
180 minutos	Sala de trabajo (espacio amplio y vacío) Dos mesas Proyector multimedia /extensión Equipo de sonido /cable mini plug/	21 Lapiceros,Plumones gruesos,Limpiatipo Post its de dos colores	PPT 3 Material Viadanza: proceso creativo y dos competencias Selección musical Impresión material Viadanza: dos

	conexión internet		competencias y capacidades del área. Selección musical
Antes de la sesión	Preparar sala: vacía. Materiales en mesa.		

Actividades y estrategias metodológicas

Propósitos de la sesión: Profundizar en la fases de proyectos de aprendizaje para la danza y el enfoque interdisciplinar		
Duración	Actividades	Estrategias metodológicas y recursos
15	Recojo de impresiones de la primera semana a partir de la observación del material gráfico y presentación de plan para semana 2.	Observación del material producido (gráficos en los muros) Diálogo. ➤ Acuerdos de organización: se establecen 2 responsables para el registro de proceso de la semana.
30	Inicio experiencia: sensibilización corporal: trabajo al aire libre. 1: Preparación del cuerpo con énfasis en la observación del entorno natural: 2. Dinámica de exploración: la quietud y el movimiento. 3. Dinámica espacial: traslados con énfasis en las	Elección de un espacio al aire libre con referencias espaciales: anfiteatro en media luna.

	direcciones en el espacio (delante, atrás, costados) en relación a los puntos cardinales.	
15	Observación-análisis: En tríos análisis de la experiencia: diálogo para intercambiar experiencias de la danza al aire libre y/o otras actividades que surgen desde la experiencia.	En grupos eligen 1 o dos preguntas para dialogar. <ul style="list-style-type: none"> ○ Pregunta detonadora: ¿qué danzas conocen que se hacen al aire libre?, ¿Cuáles se hacen en espacio cerrado? ¿Cuál es la diferencia entre bailar fuera o dentro de un espacio? ¿Qué relación existe con el entorno, los danzantes y los espectadores) Se dialoga en tríos y luego voluntariamente se socializa con todo el grupo.
25	Conceptualización: Contextualizar una manifestación artístico cultural- introducción a la competencia Aprecia manifestaciones artístico culturales. Otras manifestaciones artísticas culturales que se vinculan a las danzas.	Visualización de PPT: contextualizar y alcances para fases de un proyecto creativo que combina las dos competencias. Creación en dos grupos de una infografía con las dos competencias del área: las capacidades. <ul style="list-style-type: none"> ○ Pregunta detonadora: ¿qué preguntas me puedo hacer para entender y apreciar (espectador) una manifestación artístico cultural?
30	Experimentación: creación: Dinámica de la adivinanza: insertan sus impresiones	Dinámica grupal: completar mapamundi con otras manifestaciones culturales relacionadas.

	<p>o material (acuerdo día 3) en mapamundi. En grupos eligen una manifestación artística cultural del mapamundi y crean una adivinanza.</p> <p>Lluvia de ideas para vincular la danza a otros campos de conocimiento y en grupos se desarrollan posibles actividades de trabajo interdisciplinar.</p> <p>.</p>	<p>Creación plástica: Todos juntos trabajan con la infografía del mapamundi: collage de imágenes de otras se completa el Mapamundi (creación semana1), post it-plumones: desde lo visual se plantea conexiones de la danza con otros lenguajes del arte y otras áreas.</p> <p>Creación de una adivinanza utilizando la estrategia de describir una manifestación utilizando (cuando, dónde y para qué).</p> <p>Se crea un papelote con verbos (acciones) para actividades: escribir, recortar imágenes, crear mapas, dibujar, crear o leer historias, poemas, escuchar música, cantar, etc.</p>
<p>20</p>	<p>Cierre: reflexión Cuál puede ser una secuencia para diseño de proyecto que considera actividades para ambas competencias. Escribir en un papel: ¿qué ideas dejo después de este primer día de trabajo y qué idea nueva me llevo? Escribe (resumen) estrategias que te parecen relevantes.</p>	<p>Diálogo con participación voluntaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Preguntas detonadoras: ¿un proyecto de danza implica solo bailar?
<p>Evidencias de aprendizaje</p>		<p>-Crean producciones (caja de adivinanzas, infografía mapamundi) que implican un trabajo más allá de la acción de danzar.</p> <p>-Generan ideas de forma grupal (actividades intedisciplinarias) y toman notas</p>

	en su portafolio (resumen)
--	----------------------------

Programación sesión 5:

Tiempo de duración:	Recursos:	Materiales	Medios/otros
180 minutos	Sala de trabajo (espacio amplio y vacío) Dos mesas Proyector multimedia /extensión Equipo de sonido /cable mini plug/ conexión internet	21 Lapiceros Plumones gruesos Maskintape Limpiatipo Post its de dos colores	
Antes de la sesión	Preparar sala: vacía. Materiales en mesa.		

Actividades y estrategias metodológicas

Propósitos de la sesión: Revisar las dos competencias del área de Arte y Cultura y profundizar en las evidencias de aprendizaje.		
Duración	Actividades	Estrategias metodológicas y recursos
30	Inicio experiencia: sensibilización Dinámica para trabajar en dúos y tríos: exploración individual- estructura de una secuencia de danza.	Uso de tarjetas para organizar una secuencia: aplicación de estettaia de “escritura coreográfica”.

	Ejercicios en parejas para crear y compartir una secuencia: crear-enseñar-integrar.	
15	Observación-análisis: Observación: análisis de la experiencia -Diálogo en parejas para analizar.	Pregunta detonadora: Pregunta detonadora: ¿Qué habilidades creo que puedo desarrollar con este tipo de experiencia? Se dialoga en parejas y luego voluntariamente se socializa con todo el grupo.
25	Conceptualización: Revisión de las dos competencias Definición de habilidad, capacidad y competencia. Análisis de las dimensiones que proponen: desde lo motriz, la imaginación, lo emocional y otros. Presentación de las dos competencias del área. Reflexiones en torno a las posibles evidencias del aprendizaje	Presentación de video: Lluvia de ideas para definir posibles evidencias de aprendizaje. Se colocan tarjetas con las palabras: motricidad, imaginación, emoción, patrimonio, identidad, opinión crítica, información.
30	Experimentación: creación: Creación de una coreografía en grupo a partir del tema de la libertad: la creación se realiza	Dinámica grupal aplicando estrategias para la composición: tarjetas para ordenar acciones, hacer mapas, planos, dibujos.

	considerando las 3 capacidades de la competencia Crea proyectos desde los lenguajes artísticos. Definir una idea para transmitir. Crear material preliminar, ensayar,	➤ Acuerdos para la creación de material gráfico:
20	Cierre: reflexión Reconocimiento del proceso: a partir de las fotos impresas (registro) los docentes pegan las imágenes en relación a 4 títulos que se han organizado en las paredes: Explorar, ideas clave/lenguaje danza, planificar (estructura para crear), propósitos de aprendizaje.	Diálogo con participación voluntaria. ○ Preguntas detonadoras: ¿a qué parte del proceso corresponde esta imagen? ¿qué hacen?
Evidencias de aprendizaje		-Notas de proceso-planos.

Programación sesión 6:

Tiempo de duración:	Recursos:	Materiales	Medios/otros
180 minutos	Dos salas de trabajo (espacio amplio y vacío) Dos mesas Proyector multimedia /extensión Equipo de sonido /cable mini plug/	21 Lapiceros, Plumones gruesos Limpiatipo, Post its de dos colores, cojines	PPT Material Viadanza Selección musical Cuestionario de salida

	conexión internet		
Antes de la sesión	Preparar sala: vacía. Materiales en mesa.		

Actividades y estrategias metodológicas

Propósitos de la sesión: Revisión de contenidos y procesos desarrollados y diseño de un proyecto. Evaluación.		
Duración	Actividades	Estrategias metodológicas y recursos
20	<p>Inicio experiencia: sensibilización</p> <p>1. En círculo dinámicas de relaciones: acción y reacción del movimiento.</p> <p>2. Dinámicas en el espacio y formaciones: crear figuras geométricas en el espacio: las imágenes fijas y el flujo de movimiento por el espacio.</p> <p>3: Trabajo en grupos para perfeccionar la coreografía.</p>	<p>Luego de las propuestas guiadas (actividad 1 y 2) se plantea analizar el material ya creado y revisar los elementos que han sido considerados para incluir nuevos: qué espacio? Qué tiempo? Qué energía? Qué acciones? Hay una historia? Qué relaciones hay entre las personas (formaciones, dúos, coro, impro, qué relación con la música)</p> <p>Los docentes trabajan en dos aulas separadas.</p>
40	<p>Observación-análisis:</p> <p>Cada grupo muestra su trabajo: Los grupos de observan y dialogan</p>	<p>Se establecen pautas para la retroalimentación: se escriben en un papelote.</p> <p>Se establece un orden para dialogar:</p> <p>Primero: hablan los danzantes: describen el proceso de crear: cómo se organizaron, qué sintieron, cuáles consideran sus logros y dificultades).</p> <p>Segundo: se da la palabra a uno o dos personas de otros grupos para</p>

		<p>narrar lo que observaron como espectadores (qué veo-qué siento-qué pienso)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Pregunta detonadora: Se dialoga en parejas y luego voluntariamente se socializa con todo el grupo.
20	<p>Conceptualización: Conceptualización y generalizaciones: Reflexiones a partir de preguntas: Compartir la experiencia de crear. La danza como medio para favorecer procesos pedagógicos que permiten ir del cuerpo –a la palabra- la imaginación-la organización de ideas y la organización para alcanzar un fin.</p>	<p>La reflexión se realiza a partir de preguntas detonadoras: Preguntas detonadoras: ¿qué es socializar la danza? ¿por qué es importante narrar un proceso?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Puesta en común, diálogo: Ser observador (el rol de espectador –veo-siento y pienso-).
80	<p>Experimentación: aplicación de lo aprendido/creación: Trabajo final: elaborar un diseño de proyecto. Elección de un tema de proyecto, elección de formato.</p>	<p>Se ofrece material: formatos de planificación de proyectos de IEP, formato con fases del proceso creativo, formato en blanco para planificar. Se ofrece material del programa curricular primaria (competencias y capacidades del área).</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Acuerdos para la entrega final de una planificación. Se acuerda recibir una retroalimentación y entregar un diseño con ajustes.
20	<p>Cierre: reflexión Revisión de la evidencia de trabajo que ha queda en</p>	<p>Diálogo con participación voluntaria. Observación y escritura: se invita a los docentes a recorrer la sala y completar</p>

	<p>las paredes como instalación: procesos, elementos, planificación: crear una Galería de proceso. Registro de fotos del material producido. Balance de la capacitación.</p> <p>Aplicación de cuestionario de salida de salida.</p>	<p>las infografías, cuadros y/o poner comentarios al lado de las fotografías: Preguntas detonantes: una primera ronda para: ¿a qué parte del proceso refiere (aplicar vocabulario para el proceso: explorar, componer/organizar, socializar) Una segunda ronda: ¿qué emoción o qué idea me suscita ese material? Escriben en post-its.</p>
<p>Evidencias de aprendizaje</p>	<p>-Cada docente presenta un diseño de proyecto. -Portafolio. -Cuestionario de salida.</p>	

ANEXO 7: Resultados cuantitativos

Resultados de la ficha diagnóstica

Tabla 7.1

Tabla de frecuencia de respuestas de la ficha diagnóstica

Pregunta	Opciones de Respuesta			
	Nunca	Pocas Veces	Con Frecuencia	Siempre
He participado de experiencias de danza en clases/talleres	4	10	3	1
He participado de experiencias creativas en danza (clases/talleres para explorar mi propio movimiento, creaciones).	7	9	3	0
He participado en manifestaciones artístico-culturales donde se baila.	6	8	5	0
Me siento incómodo(a) en ambientes donde se inicia la danza.	8	3	7	1
Asisto a espectáculos de danza o a manifestaciones artísticas culturales (carnavales, fiestas patronales u otros) e interactúo con la danza como espectador.	1	15	2	1
He invitado a mis estudiantes a compartir sus experiencias y preferencias en relación a la danza.	9	3	7	1
Integro proyectos de danza en mis planificaciones de proyectos.	9	9	1	0
Considero los intereses de mis estudiantes para elegir qué actividades /temas a desarrollar en un proyecto.	0	3	6	10
Siento dificultad para dejar emerger situaciones espontáneas y cambios de rumbo en mis planificaciones.	5	11	3	0
Me he preguntado por qué tengo que planificar proyectos de danza si no soy un especialista en esa disciplina.	1	0	0	0

N = 19

Tabla 7.2

Tabla de frecuencias y porcentajes de los participantes según su especialidad

Especialidad	Frecuencia	Porcentaje
Educación Inicial	2	10.5
Educación Primaria	3	15.8
Educación Inicial y Primaria	2	10.5
Educación Especial	3	15.8
Psicología	1	5.3
Fines y Literatura	1	5.3
Filosofía	1	5.3
Inglés	3	15.8
Arte	1	5.3
Auxiliar	1	5.3

N = 18, un participante no contestó

Tabla 7.3

Tabla de frecuencias y porcentajes de los participantes según su especialidad

	Estadísticos Descriptivos de las Variables Continuas						
	Válido	N Perdidos	Media	Mediana	Desv. Desviación	Mínimo	Máximo
¿Cuántos años vienes trabajando como docente en aula?	18	1	8,39	5,50	8.35	1	30
¿Cuántos años trabajas en esta institución educativa?	18	1	1,83	2,00	.92	1	4
¿Desde hace cuánto tiempo trabajas desde un enfoque holístico en educación?	17	2	2,65	2,00	2.37	0	8

Resultados de prueba de entrada y de salida



Pregunta	Antes			Después		
	Conocimiento acerca de la danza					
	0	2	4	0	2	4
Desde tu experiencia la danza en la escuela puede definirse como:	0	9	10	0	6	13
¿Cuáles consideras son los elementos del lenguaje de la danza?	2	14	3	1	14	4
¿Qué roles puede asumir el estudiante en un proyecto de aprendizaje de danza?	1	15	3	2	13	4
¿Cuáles consideras son los momentos que puede tener el proceso creativo de una coreografía?	2	17	0	2	15	2
¿Para qué consideras necesario manejar conceptos del lenguaje de la danza y sus procesos creativos?	0	16	3	0	8	11
	El área de arte y cultura del currículo y los proyectos que integran la danza					
	0	1	2	0	1	2
Desde tu experiencia: ¿Qué implica un enfoque multicultural para la enseñanza de la danza?	3	10	6	1	4	14
Desde tu experiencia: ¿Cómo entiendes el enfoque interdisciplinario para el área de arte y cultura?	4	12	3	1	14	4
¿Cuáles consideras que son los fines de la enseñanza de la danza teniendo en cuenta las orientaciones del currículo nacional?	1	13	5	0	10	9
¿Qué entiendes por un proyecto de danza?	0	17	2	0	11	8
En relación a los temas de un proyecto de danza. ¿Cuáles considera que pueden ser puntos de partida para una planificación?	4	10	5	2	9	8
¿Qué aspectos consideras necesarios para que el aprendizaje de la danza sea significativo?	2	14	3	1	7	11
¿Cuál consideras que es el rol del maestro en el proceso de un proyecto de danza?	4	7	8	0	7	12
Durante el desarrollo de un proyecto ¿Cuáles consideras son posibles evidencias del aprendizaje en danza?	1	15	3	2	11	6

Figura 7.1. Tabla de frecuencias

Pregunta	Antes			Después		
	Conocimiento acerca de la danza					
	0	2	4	0	2	4
Desde tu experiencia la danza en la escuela puede definirse como:	0.00	47.37	52.63	0.00	31.58	68.42
¿Cuáles consideras son los elementos del lenguaje de la danza?	10.53	73.68	15.79	5.26	73.68	21.05
¿Qué roles puede asumir el estudiante en un proyecto de aprendizaje de danza?	5.26	78.95	15.79	10.53	68.42	21.05
¿Cuáles consideras son los momentos que puede tener el proceso creativo de una coreografía?	10.53	89.47	0.00	10.53	78.95	10.53
¿Para qué consideras necesario manejar conceptos del lenguaje de la danza y sus procesos creativos?	0.00	84.21	15.79	0.00	42.11	57.89
	El área de arte y cultura del currículo y los proyectos que integran la danza					
	0	1	2	0	1	2
Desde tu experiencia: ¿Qué implica un enfoque multicultural para la enseñanza de la danza?	15.79	52.63	31.58	5.26	21.05	73.68
Desde tu experiencia: ¿Cómo entiendes el enfoque interdisciplinario para el área de arte y cultura?	21.05	63.16	15.79	5.26	73.68	21.05
¿Cuáles consideras que son los fines de la enseñanza de la danza teniendo en cuenta las orientaciones del currículo nacional?	5.26	68.42	26.32	0.00	52.63	47.37
¿Qué entiendes por un proyecto de danza?	0.00	89.47	10.53	0.00	57.89	42.11
En relación a los temas de un proyecto de danza.						
¿Cuáles considera que pueden ser puntos de partida para una planificación?	21.05	52.63	26.32	10.53	47.37	42.11
¿Qué aspectos consideras necesarios para que el aprendizaje de la danza sea significativo?	10.53	73.68	15.79	5.26	36.84	57.89
¿Cuál consideras que es el rol del maestro en el proceso de un proyecto de danza?	21.05	36.84	42.11	0.00	36.84	63.16
Durante el desarrollo de un proyecto ¿Cuáles consideras son posibles evidencias del aprendizaje en danza?	5.26	78.95	15.79	10.53	57.89	31.58

Figura 7.2. Tabla de porcentajes

ANEXO 8: Registro fotográfico

Sensibilización	Descripción
<p data-bbox="263 358 343 392">Foto 1</p> 	<p data-bbox="1133 414 1308 672">Los docentes exploran el movimiento fluído y contenido.</p>
<p data-bbox="263 996 343 1030">Foto 2</p> 	<p data-bbox="1133 996 1308 1198">Ejercicios de respiración y escucha en parejas</p>

Análisis en caliente

Foto 3



Descripción

Diálogos y escritura en parejas: ¿qué siento? ¿Qué pienso? ¿A qué asocio esta experiencia?

Conceptualización

Foto 4



Descripción

Docente participa en lluvia de ideas a partir del concepto de libertad y los elementos de la danza: cuerpo, espacio, tiempo, energía.

Foto 5



Los docentes comparten ideas para hacer un inventario de danzas que conocen a partir de categorías: danzas tradicionales, danzas escénicas, entre otros.

Foto 6



Galería de proceso: los docentes organizan el material producido nombrando los procesos: exploración, componer, socializar, entre otros.

Aplicación/Síntesis/Creación

Foto 7



Descripción

Docente organiza material producido en mapamundi de las danzas.

Foto 8



Instalación con celular para actividad: ¿Qué manifestación artística cultural soy?
Adivinanzas.

Foto 9



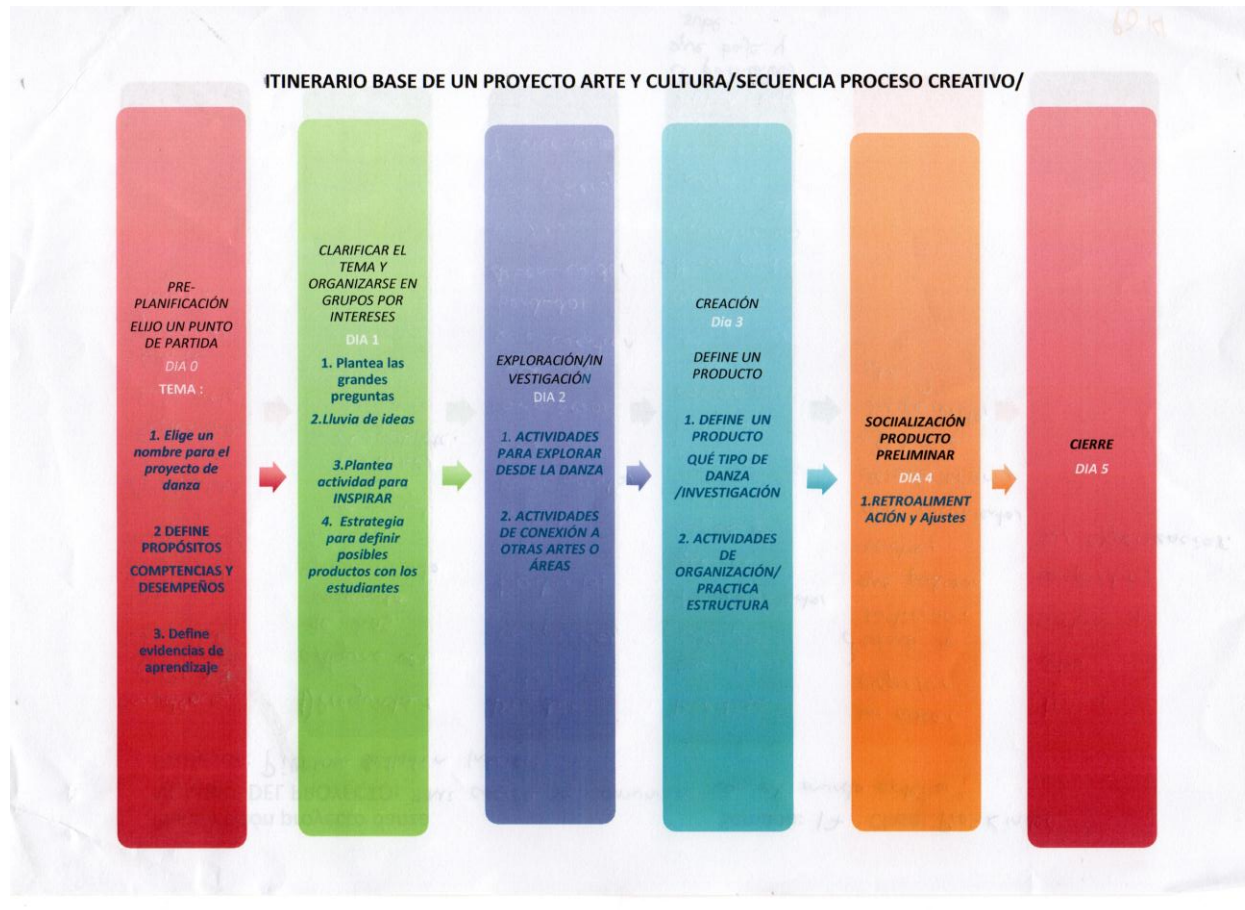
Ensayar para danzar: danza de la libertad.

Foto 10



Producciones preliminares: planificaciones de proyecto por grupos.

ANEXO 9: Evidencia producción docente (diseño de proyecto de danza)



PROGRAMACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

PROYECTO

SEMANA Nro. 99

Proyecto Nro. 11

NOMBRE DEL PROYECTO: La naturaleza y yo

1. DESCRIPCIÓN BREVE DEL PROYECTO – JUSTIFICACIÓN

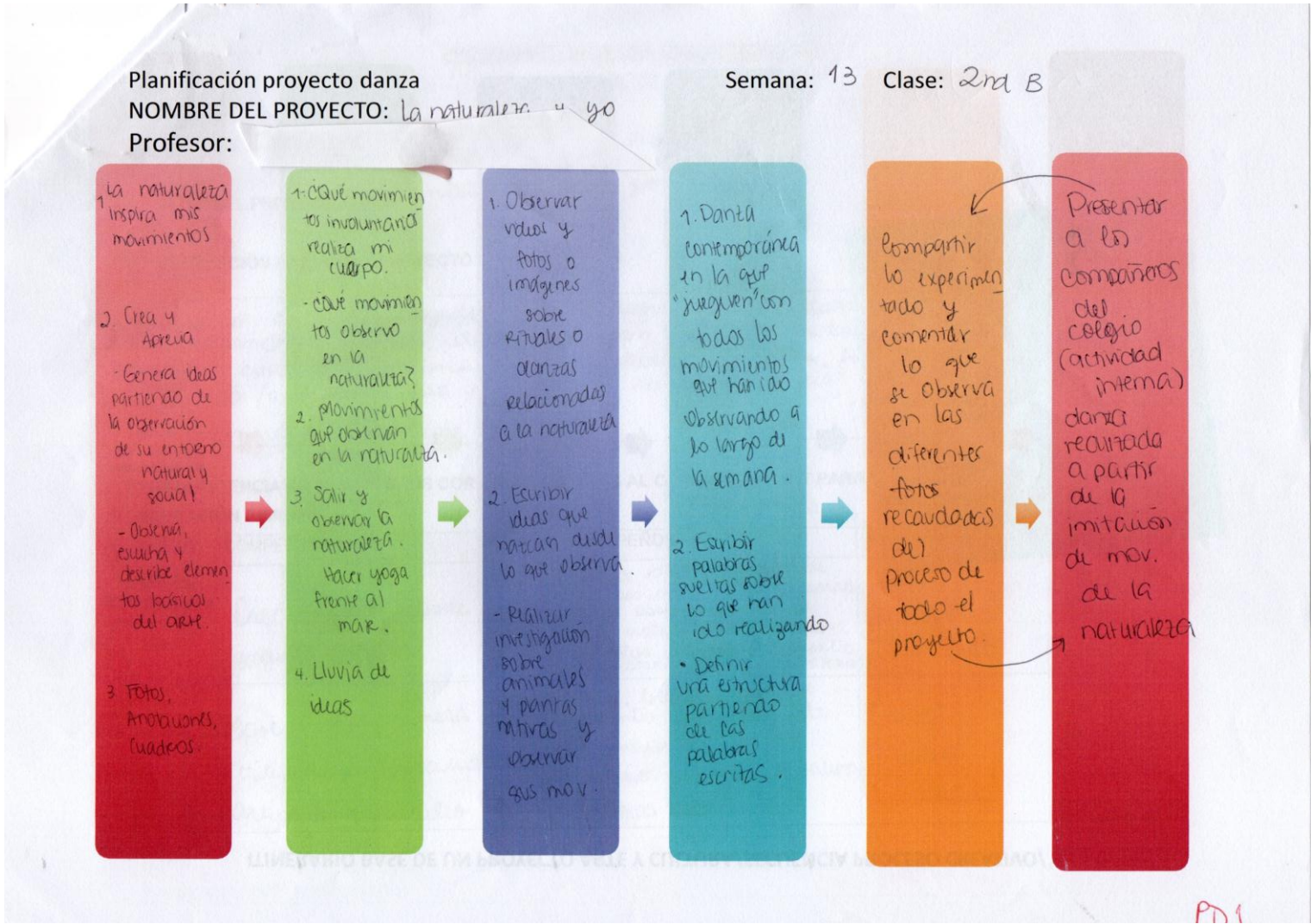
Por medio de este proyecto los niños lograrán reconectarse con la naturaleza, reconociendo que estos elementos están presentes en todos los seres vivos. Danzas circulares, música de la naturaleza y las fibras usadas en la textilera facilitarán que el niño se sensibilice hacia la naturaleza. Fomenten el ser ecologista

2. COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS CORRESPONDIENTES AL CURRÍCULUM 2017 PARA EL ÁREA DE ARTE Y CULTURA EDUCACIÓN PRIMARIA :

AREAS	COMPETENCIA	DESEMPEÑOS	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE
Arte y Cultura	Crea proyectos desde los lenguajes artísticos.	• Genera ideas a partir de intereses, experiencias personales y de la observación de su entorno natural y social. Emplea a seleccionar y organizar elementos (movimientos o efectos visuales o sonoros)	Foto Videos.
	Opina de manera crítica manifestaciones artísticas. culturales.	Observa, escucha y describe ... elementos básicos del arte. que encuentra en su entorno y en manifestaciones artísticas.	Foto Videos. Feedback.

PD 1
“La naturaleza y yo”

PD 1
 “La naturaleza y yo”



PD 1

PROGRAMACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

PROYECTO

SEMANA Nro. 2

Proyecto Nro. 28

NOMBRE DEL PROYECTO: La Danza de la Creación.

1. DESCRIPCIÓN BREVE DEL PROYECTO – JUSTIFICACIÓN

El niño(a) aprende a valorarse como un individuo único que forma parte de la creación de Dios.
El proyecto busca que el niño(a) redescubra esta fase creativa que todos llevamos dentro para explorarla y conocerla

2. COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS CORRESPONDIENTES AL CURRÍCULUM 2017 PARA EL ÁREA DE ARTE Y CULTURA

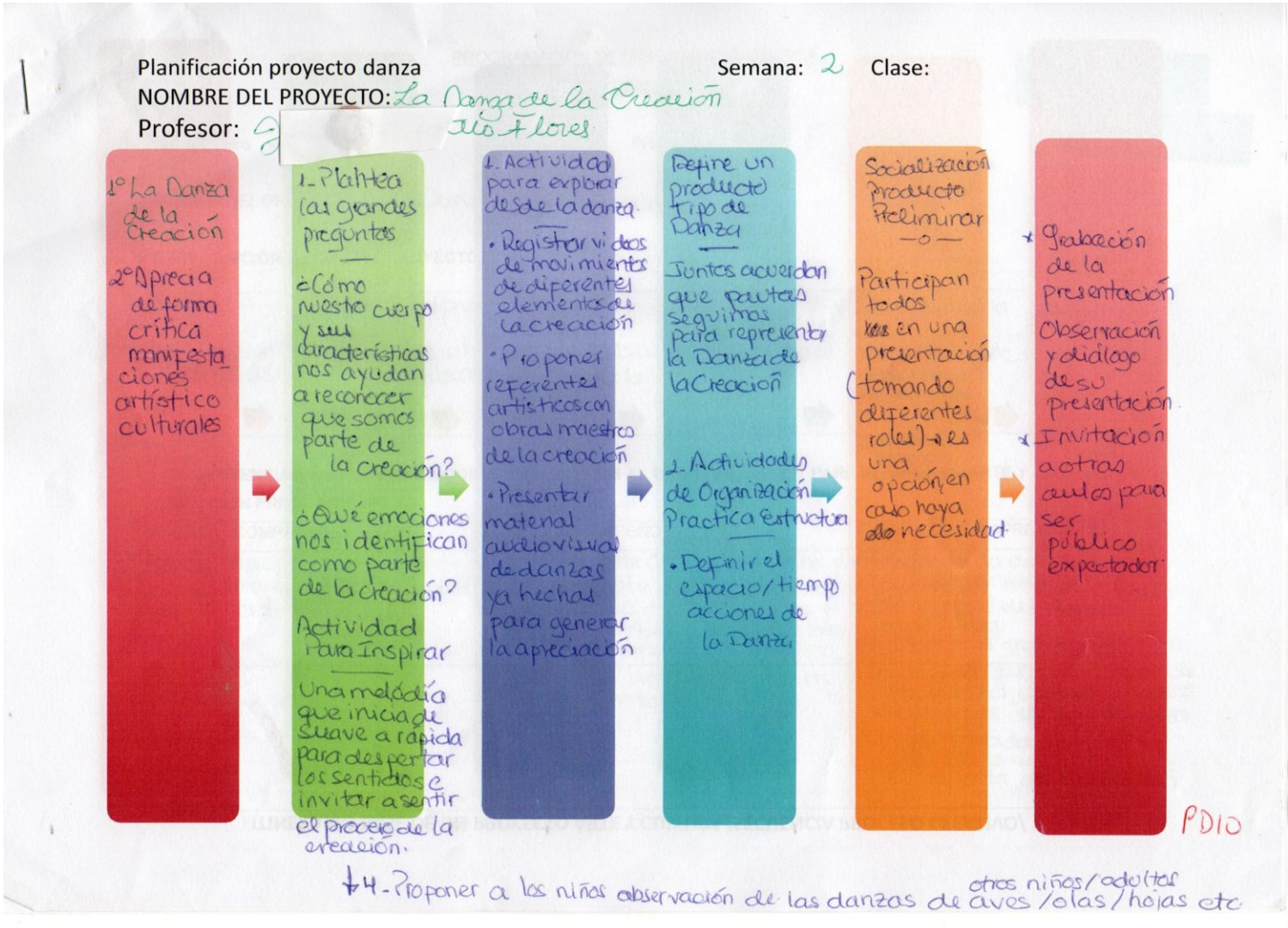
EDUCACIÓN PRIMARIA :

AREAS	COMPETENCIA	DESEMPEÑOS	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE
Arte y Cultura	Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales	Observa Observa, escucha y disfruta de los estímulos visuales, táctiles, sonoros y kinestésicos en la naturaleza, el entorno y en manifestaciones artísticas con las que interactúa.	<ul style="list-style-type: none"> * Danza de la creación (representación como tal) * Story board del Proceso de la Danza * Audio/cd grabado de los sonidos que se implican de esta danza, usando diversos materiales de la naturaleza * Fotos tomadas por los niños de lo que más les impacta de la creación.

PD 10

“La danza de la creación”

PD 10
 “La danza de la creación”



PD 13
 “Yo conozco el mundo”

4to grado

PROGRAMACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

PROYECTO/

SEMANA Nro. Proyecto Nro.

NOMBRE DEL PROYECTO: Yo conozco el mundo

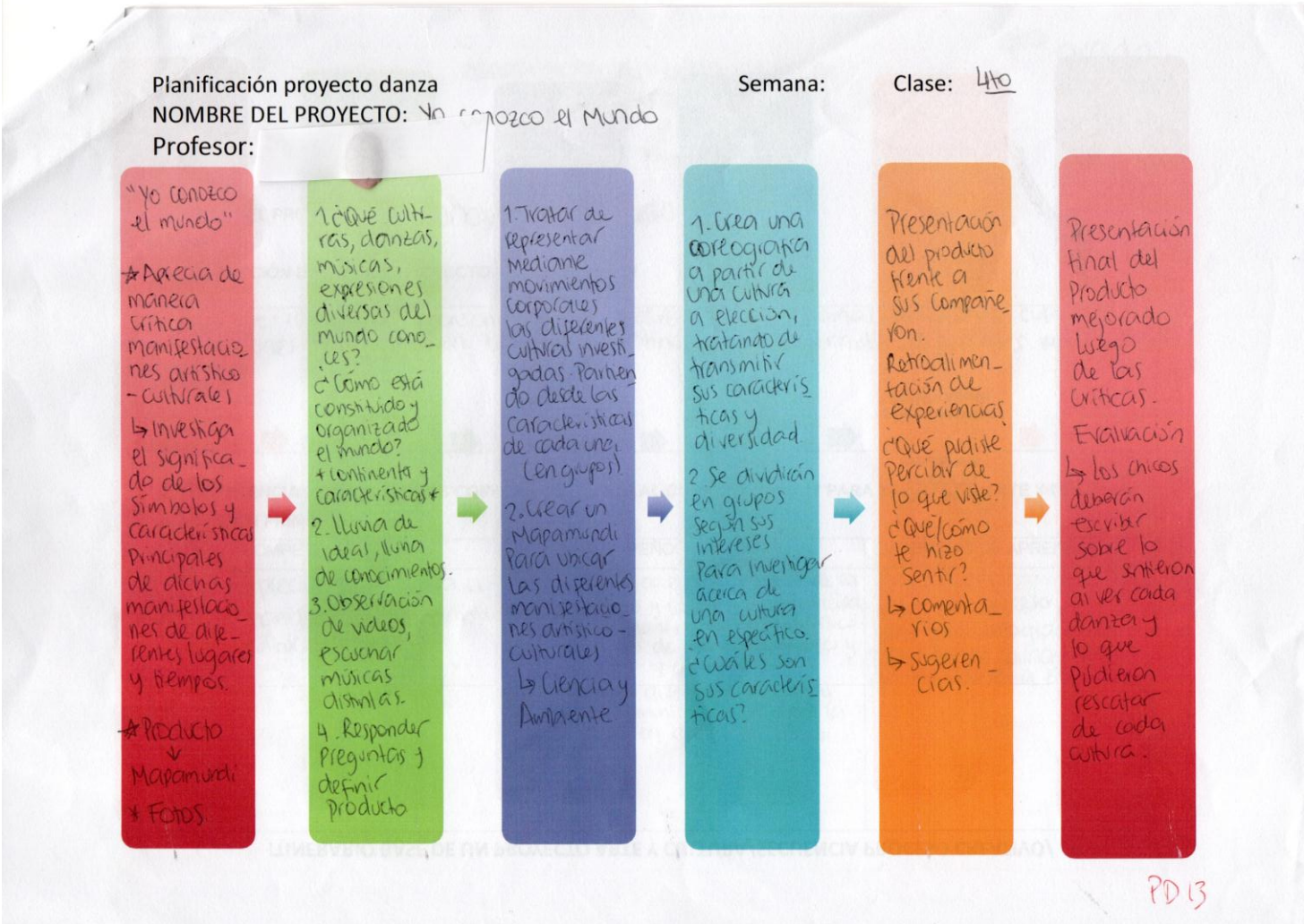
1. DESCRIPCIÓN BREVE DEL PROYECTO – JUSTIFICACIÓN

Permitir que el niño sea consciente de la diversidad de idiomas, religiones, culturas y tradiciones que hay en todos los continentes, conociendo diferentes realidades

2. COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS CORRESPONDIENTES AL CURRÍCULUM 2017 PARA EL ÁREA DE ARTE Y CULTURA EDUCACIÓN PRIMARIA :

AREAS	COMPETENCIA	DESEMPEÑOS	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE
Arte y Cultura	Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales	Investiga el significado de los símbolos y características principales de manifestaciones artístico-culturales de diferentes lugares y tiempos y comprende que cumplen diversos propósitos y que comunican ideas sobre la cultura en que fue creada.	Fotos del proceso Crea una coreografía a partir de las características de una cultura a elección.

PD 13
 “Yo conozco el mundo”



Carman

Evidencia
Tercer

PROGRAMACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

PROYECTO

SEMANA Nro. 2

Proyecto Nro. 1

NOMBRE DEL PROYECTO: "Yo soy una gran creación"

1. DESCRIPCIÓN BREVE DEL PROYECTO - JUSTIFICACIÓN

Aprender a valorarse como individuo y como creación de Dios.
Busca redescubrir fase creativa que todos llevamos dentro para explorarla y conocerla.

2. COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS CORRESPONDIENTES AL CURRÍCULUM 2017 PARA EL ÁREA DE ARTE Y CULTURA EDUCACIÓN PRIMARIA :

AREAS	COMPETENCIA	DESEMPEÑOS	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE
Arte y Cultura	Crea proyecto desde los lenguajes artísticos	- Explora ideas libremente a partir de su imaginación, sus experiencias o memorias maneras en que los elementos... etc	- Movimientos libres a partir de escuchar la música (melodías que transmiten diversos estados de ánimo) - Mov. desagregados (solo manos, solo piernas, etc)
	Aprueba de manera crítica manifestaciones artísticas culturales	Responde a los estímulos sensoriales que percibe comunicando ideas sobre estos o recreándolos de manera libre, a través de dibujos... etc, etc.	- Danza de la vida (danza de como se sientan en la barriga de mamá, como sden al mundo y viven)

PD 17
"Yo soy una gran creación"

PD 17
 “Yo soy una gran creación”

Planificación proyecto danza

Semana: 2 Clase: 1st grade

NOMBRE DEL PROYECTO: “Yo soy una gran creación”
 Profesor: Carmen

1. La danza de la vida
 2. Crear y apreciar
 3. Mov. que transmitan estados de ánimo
 - Mov. desajustados (solo piernas o solo brazos, etc)
 - Danza de la vida (como se sientan y movían en la barriga de mamá y como salen al mundo)



1. Como es nuestro cuerpo, como se mueve
 • Siempre fuimos iguales?
 3. Escuchamos diferentes melodías y que nos hacen sentir, como nos moveríamos según la música
 Como podemos movernos (como pueden ser nuestros movimientos)



1. Activ. de movimiento de cada parte del cuerpo
 • Activ. de escucha de diferentes melodías
 • Act. de respiración, relajación
 • Act. de mov. fuertes y suaves
 • Act. de mov. de expansión (en gran espacio, en poco espacio)
 2. Conexión con otras áreas:
 - Ciencia y ambiente
 • Personal social
 • Matemáticas (q' paso 1^o, etc)
 - Comunicacion
 • Música



1. Después de investigar como esta el bb en la barriga de mamá, escuchar labidos, etc, creamos una danza de la vida
 2. Se eligirá a 4 grupos
 • Para escoger la música
 • Para crear la danza
 • Para dirigir
 • Espectadores



Se dirigirá un lugar cerrado (salón puede ser) sin muchos estímulos y con mucho silencio se hará la presentación



¿Cómo te sentiste?
 ¿Te acordó algo o alguien?
 → Vemos video
 Cambiarías algo?
 Crees que eso sienten los bebés al nacer?

PD 17