



UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN POR EL ARTE

ESTRUCTURAS COREOGRÁFICAS Y PENSAMIENTO CRÍTICO:
UNA DIDÁCTICA DEL MOVIMIENTO DANZARIO EN LOS
BAILARINES DE UN ELENCO NACIONAL DE FOLKLORE

TESIS

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN
EDUCACIÓN POR EL ARTE

AUTORA

LUZ MARLENE GUTIERREZ PRIVAT

(ORCID: 0000-0002-4283-1553)

ASESORA

ANA MARIA ALEMAN CARMONA

(ORCID: 0000-0002-9294-5620)

Lima, Perú

2023

Metadatos Complementarios

Datos de autor

Gutierrez Privat, Luz Marlene

Tipo de documento de identidad del autor: DNI

Número de documento de identidad del autor: 09632233

Datos de asesor

Aleman Carmona, Ana Maria

Tipo de documento de identidad del asesor: DNI

Número de documento de identidad del asesor: 40422486

Datos del jurado

JURADO 1: Cano Correa, Elena Victoria, DNI N°10271713, ORCID 0000-0002-9404-4412

JURADO 2: Martín Bogdanovich, María Mini, DNI N°18181483, ORCID 0000-0002-1762-6339

JURADO 3: Carpio Moron, Emma Astriz, DNI N°08741956, ORCID 0000-0003-3370-375X

Datos de la investigación

Campo del conocimiento OCDE: 161027

Código del Programa: 5.03.01

ANEXON•1

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo, Luz Marlene Gutierrez Privat con código de estudiante N°201712397 con DNI N° 09632233 con domicilio en Av. Sor Mate 296 distrito de Santiago de Surco, provincia de Lima y departamento de Lima en mi condición de Maestro en Educación por el arte de la Escuela de Posgrado, declaro bajo juramento que:

La presente tesis **titulado: ESTRUCTURAS COREOGRÁFICAS Y PENSAMIENTO CRÍTICO:UNA DIDACTICA DEL MOVIMIENTO DANZARIO EN LOS BAILARINES DE UN ELENCO NACIONAL DE FOLKLORE** es de mi única autoría,bajo el asesoramiento del docente, Ana María Aleman Carmona y no existe plagio y/o copia de ninguna naturaleza, en especial dentro documento de investigación presentado por cualquier persona natural o jurídica ante cualquier institución académica o de investigación, universidad, etc; la cual ha sido sometida al antiplagio Turnitin y tiene el 20% de similitud final.

Dejo constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en la tesis el contenido de estas corresponde a las opiniones de ellos, y por las cuales no asumo responsabilidad, ya sean de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o de internet.

Asimismo, ratifico plenamente que el contenido íntegro de la tesis es de mi conocimiento y autoría. Por tal motivo, asumo toda la responsabilidad de cualquier error u omisión en la tesis y soy consciente de las con notaciones éticas legales involucradas.

En caso de falsa declaración, me someto a lo dispuesto en las normas de la Universidad Ricardo Palma y a los dispositivos legales nacionales vigentes.

Surco, 14 de diciembre de 2023

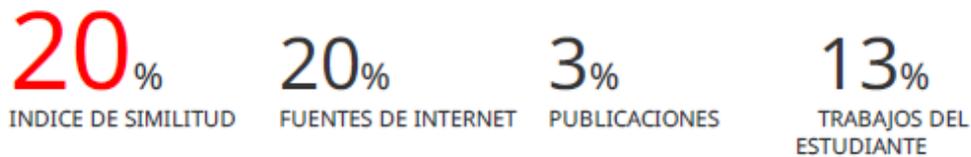


Luz Marlene Gutierrez Privat

DNI N° 09632233

ESTRUCTURAS COREOGRÁFICAS Y PENSAMIENTO CRÍTICO: UNA DIDÁCTICA DEL MOVIMIENTO DANZARIO EN LOS BAILARINES DE UN ELENCO NACIONAL DE FOLKLORE

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	riunet.upv.es Fuente de Internet	2%
2	revistas.ufrj.br Fuente de Internet	1%
3	studylib.es Fuente de Internet	1%
4	docplayer.es Fuente de Internet	1%
5	blogs.enap.unam.mx Fuente de Internet	1%
6	es.slideshare.net Fuente de Internet	1%
7	proaulailo.blogspot.com Fuente de Internet	1%
8	repositorio.ug.edu.ec Fuente de Internet	1%

9	Submitted to Universidad Catolica Los Angeles de Chimbote Trabajo del estudiante	1 %
10	www.buenastareas.com Fuente de Internet	1 %
11	repositorio.uns.edu.pe Fuente de Internet	1 %
12	repositorio.unsaac.edu.pe Fuente de Internet	1 %
13	Submitted to Universidad Católica de Santa María Trabajo del estudiante	1 %
14	cybertesis.unmsm.edu.pe Fuente de Internet	1 %
15	repositorio.tec.mx Fuente de Internet	1 %
16	www.researchgate.net Fuente de Internet	<1 %
17	core.ac.uk Fuente de Internet	<1 %
18	Submitted to Universidad Ricardo Palma Trabajo del estudiante	<1 %
19	documentop.com Fuente de Internet	<1 %

20	sem4didacticageneralcppt.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
21	archive.org Fuente de Internet	<1 %
22	Submitted to Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD,UNAD Trabajo del estudiante	<1 %
23	doczz.es Fuente de Internet	<1 %
24	eprints.uanl.mx Fuente de Internet	<1 %
25	Submitted to Centro Universitario Cardenal Cisneros Trabajo del estudiante	<1 %
26	Submitted to Universidad Pedagogica y Tecnologica de Colombia Trabajo del estudiante	<1 %
27	www.creativecommons.org Fuente de Internet	<1 %
28	issuu.com Fuente de Internet	<1 %
29	www.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
30	dspace.ueb.edu.ec Fuente de Internet	<1 %

31	Submitted to Instituto Superior de Formacion Docente Salomé Urenq Trabajo del estudiante	<1 %
32	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1 %
33	repositorio.unal.edu.co Fuente de Internet	<1 %
34	repositorio.unu.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
35	rectoria-isntenalco.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
36	repositorio.unsa.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
37	ciencia.lasalle.edu.co Fuente de Internet	<1 %
38	angelttovar.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
39	1library.co Fuente de Internet	<1 %
40	Submitted to Universidad Femenina del Sagrado Corazón Trabajo del estudiante	<1 %

A mi madre, Mechita
A mi abuela, Margarita
A la maestra Mily .A

Agradecimiento

A las comunidades de bailarines peruanos.

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN	20
ABSTRACT.....	21
INTRODUCCIÓN	22
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	24
1.1 Descripción del problema.	24
1.2 Formulación del problema.	26
1.2.1 Problema general.	26
1.2.2 Problemas específicos.....	26
1.3 Importancia y justificación del estudio.....	27
1.4 Delimitación del estudio.	28
1.5 Objetivos de la investigación.....	28
1.5.1 Objetivo general.....	28
1.5.2 Objetivos específicos.	28
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	29
2.1 Marco histórico.	29
2.2 Investigaciones relacionadas con el tema.	39
2.3 Estructura teórica y científica que sustenta el estudio.	45
2.3.1 Pensamiento crítico en la educación.....	45
2.3.2 Danza y pedagogía crítica.....	47
2.3.3 Danza e instituciones educativas.	48
2.3.4 Comprender para unificar el cuerpo.	49
2.3.5 Comprender desde la danza.	50
2.3.6 Comprensión situacional.....	51
2.3.7 Comprensión receptiva.	52
2.3.8 Comprensión selectiva.....	52
2.3.9 Lenguaje corporal.	53
2.3.10 El cuerpo resultado de la práctica.	54
2.3.11 La creación coreográfica.....	55
2.3.12 Estructura coreográfica.....	58
2.3.13 La estructura dramática.....	59
2.3.14 Espacio y tiempo.....	59
2.3.15 La planimetría.....	60

2.3.16	Movimiento expresivo.....	60
2.4	Definición de términos básicos.....	62
2.5	Categorías y subcategorías.....	62
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....		64
3.1	Tipo, método y diseño de investigación.	64
3.2	Población y muestra.....	64
3.3	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	65
3.4	Descripción de procedimientos de análisis.....	65
3.4.1	La preparación de los esquemas de las sesiones de aprendizaje.....	67
3.4.2	La aplicación de las sesiones de clase.	69
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....		78
4.1	Resultados.....	78
4.2	Discusión de resultados.	86
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....		91
REFERENCIAS.....		95
ANEXOS.....		99

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 01:	50
Tabla 02:	52

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01. Marco Visual para el Movimiento Creativo. Root Bernstein 1999.....	44
Figura 02. La Didáctica de Estructuras Coreográficas. Elaboración propia.....	61

RESUMEN

La investigación describe la relación entre estructuras coreográficas y el pensamiento crítico en una didáctica del movimiento expresivo danzario destinado a los bailarines universitarios de un elenco profesional de danza; registra, recopila y analiza las experiencias del taller de creación en danza.

Los resultados evidencian que la comprensión receptiva desarrolla una toma de conciencia corporal progresiva. El análisis y la reflexión grupal favorecen la comprensión situacional. Una comprensión selectiva permite una mejor valoración o resignificación centrada en el diálogo y apoyada en la reflexión. Los entornos culturales inciden en el lenguaje corporal de un bailarín.

La metodología se basa en el pensamiento crítico en relación a la educación propuesta por Barrientos y Martín (2009) que promueve un aprendizaje - enseñanza autónoma y liberadora de la danza.

Palabras clave: Pensamiento crítico, coreografía, cuerpo expresivo, estrategia didáctica, movimiento.

ABSTRACT

The research describes the relationship between choreographic structures and critical thinking in a didactics of expressive dance movement aimed at university dancers of a professional dance cast; record, compile and analyse the experiences of the dance creation workshop.

The results show that receptive comprehension develops a progressive body awareness. Analysis and group reflection favor situational understanding. A selective understanding allows a better assessment or redefinition centered on dialogue and supported by reflection. Cultural settings affect a person's body language.

The methodology is based on critical thinking in relation to education proposed by Barrientos and Martín (2009) that promotes autonomous and liberating learning - teaching of dance.

Keywords: critical thinking, choreographic, expressive body, educational strategies, movement.

INTRODUCCIÓN

Esta es una investigación cualitativa que emplea el método explicativo y tiene un diseño fenomenológico. Producto de una larga preocupación y estudio en torno a la forma de aprender desde la reflexión sobre el cuerpo en movimiento cuando danza haciendo uso de una determinada coreografía, busca contribuir con un nuevo enfoque en el proceso de enseñanza-aprendizaje del coreógrafo y de los bailarines.

El punto de partida es el movimiento del cuerpo que danza para conducir el desarrollo del pensamiento crítico de los bailarines hacia una progresiva comprensión del movimiento y generar nuevas reflexiones que, mediadas por la palabra, facilitan la creación de imaginarios corporales. Parten de experiencias de comprensión y con la práctica se afianzan progresivamente hacia una toma de conciencia del propio proceso creativo.

Describe el proceso de aprendizaje de estructuras coreográficas de un Elenco Nacional de danza folklórica de Lima Metropolitana. A lo largo de las sesiones de clase se promovió el desarrollo del pensamiento crítico a través del movimiento expresivo danzario como medio de reflexión permanente. Sin embargo, la dificultad más significativa fue lograr que los bailarines se desprendiesen del aprendizaje nemotécnico internalizado y de la búsqueda de resultados inmediatos, todo ello como producto de una larga tradición del ámbito danzario.

El marco teórico de la investigación presenta el pensamiento crítico desde un enfoque basado en los abordajes de la pedagogía crítica pues considera de suma importancia la comprensión en relación a cómo pensar el cuerpo desde el movimiento teniendo en cuenta que es una construcción permanente desde las prácticas simbólicas a través de las palabras.

Desde el arte de la danza se asume el pensamiento crítico de manera autónoma y liberadora lo que permite revisar conceptos tradicionales y formales de entender el cuerpo en el movimiento. En este sentido, es necesario destacar que el concepto y la

definición del pensamiento crítico no sólo se entienden como una actividad intelectual, sino que considera al movimiento danzario como generador de pensamiento.

A continuación se describe brevemente el contenido de cada capítulo:

El capítulo I: El planteamiento del problema

Describe y sustenta el interés de investigar la influencia de la didáctica de estructuras coreográficas en el pensamiento crítico aplicado al movimiento expresivo danzario en los bailarines de un Elenco Nacional de Folklore en relación la comprensión receptiva, la comprensión situacional, la comprensión selectiva y en el lenguaje corporal aplicado al movimiento expresivo danzario.

Capítulo II: Marco teórico

Centra su atención en el pensamiento crítico desde el ámbito educativo y desde la didáctica de la coreografía como disciplinas soporte para presentar investigaciones significativas relacionadas al tema. Asimismo, la estructura teórica y científica sustenta y relaciona tres formas de comprensión del pensamiento crítico y el lenguaje corporal se presenta desde la perspectiva de la educación del cuerpo cuando danza.

Capítulo III: Marco metodológico

Precisa y explica el tipo de investigación, su enfoque y diseño. Describe la población, la muestra, las técnicas empleadas, así como el procesamiento y análisis. Luego se describe el proceso de preparación de los esquemas de clase y el desarrollo de las sesiones de aprendizaje relacionado a cada una de las subcategorías de esta investigación.

Capítulo IV: Resultados y análisis de los resultados

Son presentados en base a los objetivos de la investigación, seguidamente se muestra la discusión de los resultados y las recomendaciones. Dichos resultados son descritos y analizados, luego esta información se cruza con las bases teóricas para realizar la triangulación correspondiente.

En suma, se espera que esta investigación sea una contribución al proceso didáctico de la coreografía danzaria y a la vez, posibilite un espacio de diálogo, de intercambio y de debate sinérgico sobre el tema.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema.

El arte es un modo de producción de pensamiento crítico, independientemente de las intenciones o la conciencia de los artistas (Grüner, 2000). En este sentido entendemos por pensamiento crítico aquel que, etimológicamente, pone en crisis los presupuestos sobre entendidos, conceptos recibidos o percepciones naturalizadas que conforman lo que suele denominarse ideología dominante (Grüner, 2000).

La danza es un arte que nace con la propia humanidad. Siendo un fenómeno universal que está presente en todas las culturas, en todas las razas y civilizaciones. Es considerada la expresión de arte más antigua, a través de ella se comunican sentimientos de alegría, tristeza, amor, vida, muerte (García, 1997). Todo proceso creativo vinculado a dicho arte, tendría que desarrollar propuestas alternativas acompañadas de indagaciones teóricas y prácticas alrededor de los potenciales que puede tener la pedagogía de la danza, para vincular el cuerpo dentro de procesos de construcción social (Atuesta, 2014). Por ello, esta investigación presenta una didáctica de estructuras coreográficas que fomenta el desarrollo del pensamiento crítico, teniendo como punto de partida el movimiento expresivo danzario de bailarines profesionales. Nuestro estudio se basa en el trabajo realizado con un Elenco Nacional de folklore con quien hemos reflexionado sobre el proceso y el producto creativo desde la perspectiva coreográfica.

Etimológicamente, coreografía viene del griego *choros*, coro en castellano, cuyo significado inicial era danza colectiva, posteriormente canto colectivo y grafía que es relativo a la escritura (Adshead, 1999). Significa, entonces, desde este punto de vista que coreografía es escritura de la danza colectiva. De este modo, se usaba originalmente para designar la anotación del desarrollo de los bailes por medio de signos, tarea realizada según esta acepción por el coreógrafo (Merino, 2017). A partir del siglo XIX estas palabras se usaron con significados distintos; el coreógrafo era concebido como el creador de bailes, mientras que la coreografía como el arte de crear bailes. Por su parte las estructuras coreográficas permiten organizar la coreografía y distribuirla para desarrollar el sentido de cómo darle forma a una composición (Pérez, 2009). Desde la

perspectiva histórica, creadores, intérpretes, teóricos, historiadores y críticos, han continuado posicionándose de diversas maneras en torno a este concepto, estrechamente vinculado a la danza como arte (Vera,2009). A grandes rasgos, entre las nociones más difundidas, vinculadas a los paradigmas de danza clásica y moderna de mediados del siglo XX, sin entrar en el análisis de las teorías artísticas vinculadas, se ha concebido a la coreografía desde los siguientes puntos de vista (Ramírez, 2007):

- Kirstein (1959), autor muy influyente de numerosas publicaciones respecto de la historia de la danza (especialmente acerca del ballet), define la coreografía como la ciencia de colocar pasos juntos para formar una danza y danzas separadas para formar una composición de danza; también como diseño realizado por un compositor de patrones de danza que comprenden el ballet. Otras acepciones corriente la asocian con una pieza bailada, su ordenamiento, su idea general traducida en movimientos.
- Humphrey (1958), una de las figuras más relevantes de la danza moderna, ha realizado un aporte teórico destacado para la danza a través de la escritura de su libro sobre composición coreográfica, denominado *El arte de crear danzas*. Se refiere a la creación en danza como “oficio coreográfico”, viéndolo como elemento fundamental, más allá de la interpretación, para el desarrollo de este arte, el cual debe trascender procedimientos intuitivos (Martin, 2017).
- Desde el campo de la filosofía, SusanneLanger (1958) ha realizado reflexiones sobre el arte, y específicamente sobre la danza. Así se planteó la cuestión de la creación como uno de los problemas centrales del arte (Shelley, 1998). Ella define la danza como imagen dinámica y concibe la creación como la formulación del artista de una realidad subjetiva objetivada que expresa sentimientos humanos.

La idea del arte como producto creativo, constituye una categoría innovadora. Se inscribe en el marco del pensamiento filosófico del siglo XVIII, el cual introdujo un nuevo conjunto de términos provenientes de la teología, sin precedentes en el vocabulario de la crítica de arte, incorporados por ésta después de la tercera década del siglo XX, y tienen gran influencia hasta la actualidad para especificar la naturaleza y

criterio de las obras de arte. Estos son, la idea de contemplación en la percepción de la obra de arte, como paradigma perceptual, y además como “un mundo en sí mismo”. De acuerdo con la idea anterior, en la realización de la obra de arte, el artista no imita la realidad sensible de la naturaleza (teoría mimética); sino que imita el poder creativo por el cual la naturaleza produce esa realidad. De esta forma, el artista crea su propio mundo el cual es una totalidad autosuficiente y auto gobernada; una segunda naturaleza.

Asimismo, la categoría creación artística como proceso de elaboración de la obra de danza está siendo re significada. Aspectos de la posmodernidad en el arte, como la simultaneidad, la fragmentación, la intertextualidad, el uso de la cita, el trabajo sobre referencias históricas, y en el caso de la danza, el hecho de la participación activa de los intérpretes como generadores del material dancístico, contribuyen a una tendencia de transformación radical, o a una extinción del coreógrafo tradicional.

1.2 Formulación del problema.

1.2.1 Problema general.

¿Cuál es la influencia de la didáctica de estructuras coreográficas en el pensamiento crítico aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore en Lima-2021?

1.2.2 Problemas específicos.

- ¿Cuál es la influencia de la didáctica de estructuras coreográficas en la comprensión receptiva del movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore en Lima-2021?
- ¿Cuál es la influencia de la didáctica de estructuras coreográficas en la comprensión situacional aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore en Lima-2021?
- ¿Cuál es la influencia de la didáctica de estructuras coreográficas en la comprensión selectiva aplicada al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore en Lima-2021?

- ¿Cuál es la influencia de la didáctica de estructuras coreográficas en el lenguaje corporal aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore en Lima-2021?

1.3 Importancia y justificación del estudio.

La investigación nace de una necesidad de plantear una nueva propuesta didáctica en la formación de bailarines profesionales vinculada a la danza de proyección folklórica que tiene como contenido disciplinar las estructuras coreográficas, las cuales serán un medio para desarrollar el pensamiento crítico. En este sentido, es evidente que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza folklórica peruana que se imparte en las instituciones superiores de formación profesional, academias, elencos o agrupaciones profesionales, entre otros. Los métodos se centran principalmente en la repetición memorística y mecánica de secuencias coreográficas del movimiento carentes de toda reflexión vinculada al pensamiento analítico y el uso de la perspectiva de los otros a fin de generar un sentido holístico de racionalidad que es evidenciada en el movimiento expresivo danzario.

El punto de partida de esta investigación se sustentó en la observación de los aprendizajes de los bailarines de un Elenco Nacional de danza folklore situado en Lima Metropolitana, a través de un taller de creación en danza, con quienes se desarrolló una propuesta didáctica que fortaleció e incentivó el pensamiento crítico. Por ello esta investigación se interesó en profundizar, desde la experiencia del movimiento, cómo se genera pensamiento a partir del movimiento, y cómo el movimiento genera nuevas reflexiones.

Al respecto, Lipman (1991) propone que el pensamiento complejo es rico conceptualmente, está coherentemente organizado y se evidencia en categorías como el análisis, la argumentación, la elaboración de juicios de valor y la toma de decisiones. Por eso creemos que es útil para construir discursos escénicos, discursos pedagógicos, discursos sobre tradición y modernidad que posibiliten el desarrollo del pensamiento crítico en la educación en la danza peruana.

1.4 Delimitación del estudio.

- Delimitación espacial: el estudio se realizó con el Elenco Mayor del Centro Universitario de Folklore de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos a través de sesiones virtuales.
- Delimitación temporal: la investigación abordó el periodo de marzo hasta noviembre del 2021.
- Delimitación teórica: la investigación se sustentó en dos líneas teóricas: el pensamiento crítico aplicado al movimiento danzario y la didáctica aplicada a estructuras coreográficas haciendo uso del aprendizaje colaborativo.

1.5 Objetivos de la investigación.

1.5.1 Objetivo general.

Describir la influencia de la didáctica para estructuras coreográficas, en el pensamiento crítico aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore Lima-2021.

1.5.2 Objetivos específicos.

- Describir la influencia de la didáctica para estructuras coreográficas, en la comprensión receptiva aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore Lima-2021.
- Describir la influencia de la didáctica para estructuras coreográficas, en la comprensión situacional aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore Lima-2021.
- Describir la influencia de la didáctica para estructuras coreográficas, en la comprensión selectiva aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore Lima-2021.
- Describir la influencia de la didáctica para estructuras coreográficas, en el lenguaje corporal aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore Lima-2021.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Marco histórico.

El pensamiento crítico surge en la antigua Grecia. Sus orígenes se remontan a la cultura griega y al filósofo Sócrates, figura destacada de la filosofía antigua cuyas disciplinas de fundamentación fueron la lógica, la retórica y la dialéctica. El interés de estas áreas surge por el rol fundamental que se le asigna al individuo y a su capacidad de racionalidad. En la psicología este proceso toma gran importancia desde los trabajos realizados por Wundt, quien buscó conocer los procesos cognitivos implicados en el pensamiento y razonamiento. Lo más provechoso del pensamiento crítico no es sólo su concepción, sino lo que este logra como herramienta cuando se aplica en el campo educativo. La promoción del nivel de pensamiento crítico en los estudiantes va más allá del simple manejo y procesamiento de información porque les incentiva a construir su propio conocimiento y porque está orientado hacia el logro de una comprensión profunda y significativa del contenido de aprendizaje. Incide, de manera positiva, en el manejo de una serie de capacidades subordinadas y, sobre todo, evita que el proceso de aprendizaje de cada estudiante sea pasivo. Uno de los primeros filósofos en usar la expresión Critical Thinking como título de un libro de lógica fue Max Black (1946). Otros autores prefirieron títulos como *El arte de razonar*, *Lógica práctica*, *Lógica aplicada* y muchos otros títulos pero, sobre todo, usaron la expresión *lógica informal*. Así, en 1978 surgió en Canadá la *Informal Logic Newsletter*, cuyos editores fueron Blair y Johnson. En el primer número caracterizaban la lógica informal, por vía negativa, como todo lo que no puede aparecer en las páginas de *The Journal Symbolic Logic* y, por vía positiva, como toda una gama de cuestiones teóricas y prácticas que surgen al examinar de cerca, y desde un punto de vista normativo, los razonamientos cotidianos de la gente.

La educación de la danza nos remite a la antigüedad de Grecia. Tanto la gimnasia, los deportes y la danza estaban plenamente integradas a la educación en Grecia. Se dice que los griegos diferenciaban en la danza, el ejercicio físico, la gimnasia rítmica y la expresión del sentimiento humano, eran parte fundamental de la educación los ejercicios coreográficos que se practicaban desde la edad de cinco años hasta la senectud (Diem, 1966). Se sabe que los griegos poseían una disciplina de las actitudes y

de los movimientos a los que denominado oquestrica, que regulaba las actitudes de las danzas religiosas, al respecto Durantez (1975), afirma que "la danza que forma parte de la educación tenía un carácter deportivo litúrgico". Doménico di Piacenza escribe entre 1450 y 1462 el primer tratado de danza: *De arte saltendi et choreas*. Sin embargo, el término coreografía no apareció hasta 1700 cuando Raoul Auger Feuillet escribió su *Chorégraphie, ou l'art de décrire la Danse* (Coreografía, o el arte de describir la Danza). Tanto Feuillet que crea un sistema de notación para escribir danza; así como Desaltre quien propone un sistema de gestos expresivos buscaron las posibilidades de poder registrar, ordenar, y entender desde lenguaje del cuerpo cómo todo aquello que va más allá de una explicación en palabras.

A lo largo del siglo XX aparecieron coreógrafas como Isadora Duncan y Martha Graham quienes utilizaban su cuerpo como un instrumento de expresión emocional, tomando algunas estructuras narrativas o estructuras musicales para realizar sus obras, las cuales se caracterizaban por contar con un planteamiento, un desarrollo y una conclusión y puede pensarse, también, como tema-estructural del lenguaje. Una característica importante de estas bailarinas-coreógrafas fue considerar al bailarín como coreógrafo que creaba su propio lenguaje. El aporte de ambas fue considerar que era necesario coreografiar y bailar al mismo tiempo. Estas artistas crearon técnicas basadas en el uso de la gravedad, la respiración o la utilización de la columna como motor de movimiento, lo cual las ayudó a ampliar el lenguaje de su cuerpo. Ese lenguaje se amplió aún más con la aportación de muchos coreógrafos en el mundo, destacando entre ellos el coreógrafo y bailarín norteamericano Merce Cunningham, quien fue uno de los iniciadores de un cambio en los parámetros de composición y de enfoque del movimiento, utilizando el azar, la indeterminación, el juego, la palabra, el gesto, los movimientos cotidianos y la concepción de los trabajos como obras en proceso (Hartog, 2012).

Composición es sinónimo de coreografía. Entonces podemos decir que ambos términos son complementarios, pero composición le agrega matices a coreografía. Empezamos con una idea, con un impulso hacia algo. Tenemos que ir viendo qué elementos podrían ser necesarios y cómo serían utilizados en el transcurso de la pieza. Por ejemplo, qué duración tendrá, qué espacios podrían ser los mejores para nuestra idea, cuántos bailarines van a participar, qué papeles van a asumir en el transcurso de la

obra, qué relación tendrán, qué música se utilizará. En este punto, cabe destacar que las estructuras en la danza han recibido influencias de otras disciplinas, en especial de la música, también de la literatura, la poesía, el teatro, la pintura, el cine y el video (Adshead et al, 1999).

Se puede utilizar también el azar como método de composición, siendo definido éste como una situación que no muestra orden o causa aparente. Este tipo de métodos coreográficos relacionados con el azar fueron especialmente usados en el Judson Dance Theater en New York (organización colectiva de bailarines, coreógrafos, músicos y artistas visuales, quienes se encontraron en un Workshop en el Judson Memorial Church en Washington Square desde 1962 hasta 1964). Produjeron unas doscientas obras en veinte presentaciones en los años sesenta. Esta gran producción colaborativa de danza, música y artes visuales provenía de una tendencia a métodos compositivos como el azar. Robert Dunn, maestro de composición y coreógrafo, aplicaba los métodos de Cage relacionados con el azar.

Este recuento histórico de la coreografía remite a su evolución temporal. Da cuenta de las nuevas formas de entender al acto coreográfico desde la praxis como una postura crítica para crear coreografías. Por ejemplo, los lugares espacio-temporales de una ciudad como resistencias y subversión de los cuerpos frente a un sistema. Así que entre el periodo de los años 1990 al 2015 los relatos coreográficos no sólo se escribieron en la sala de un teatro con un relato preestablecido y alejado del contexto de una ciudad o urbanidad. Más bien fueron propuestas coreográficas que dan cuenta de una crítica de los cambios de modelos socio económicos frente a una sociedad que va borrando la condición corporal de los sujetos para dar prioridad a otros valores (Hurtado, 2020).

Recuento histórico de la didáctica:

De La Torre (1993) y Barrios (2000) mencionan que la didáctica como teoría de la formación humana da realce al rol del maestro y a la reflexión filosófica. Estos aspectos son una constante de dicha disciplina, al igual que su carácter metodológico. Ambos autores dividen la evolución de la didáctica en cinco fases:

a) Fase artesanal. b) Fase metódica. c) Fase filosófica. d) Fase aplicativa. e) Fase explicativa y normativa. f) Fase epistémica o de paradigmas de racionalidad.

Mencionaremos dos fases que son de interés para esta investigación:

- La primera es la fase aplicativa: considera que cada una de las experiencias utilizará una metodología concreta y un nuevo sistema de enseñanza. A este movimiento pertenecen, entre otros, Decroly, Reddie Tolstoy, Agazzí, Tagore, Montessori, Ferrer, Makarenko y Freinet. Simultáneamente con la reflexión filosófica surge un movimiento basado en la actividad y en la práctica o "praxis" más que en la reflexión teórica, separada tanto del método formal, basado en la lección del maestro, como de la reflexión teórica, este movimiento fue denominado "Escuela Nueva" (Titone, 1974).
- La segunda es la fase explicativa y normativa: que centra su atención en la búsqueda de una explicación científica y racional de la enseñanza, por un lado, y los enfoques de la praxis de la Escuela Nueva, por otro. Ambos puntos de vista conviven en la primera mitad del siglo XX buscando argumentos científicos a las conductas ideales que permitan alcanzar los aprendizajes previstos. Posteriormente, llegarán aportes de distintos movimientos disciplinares como la pedagogía y la didáctica, que buscarán modelos de eficacia en el aprendizaje y metodologías de investigación (Sáenz, 1998).

Por su parte, el positivismo ejercerá gran influencia en la escuela, ofreciendo posibilidades de un análisis empírico para las conductas humanas. Autores como Brain, Binet, Lay, Buyse, Watson, Thorndike y Skinner contribuirán con el asentamiento de la didáctica como ciencia. Igual ocurre con la psicología funcional y genética con autores como Claparède y Piaget; al que se suma el enfoque cognitivo con Witkin, Bruner, Ausubel y Novak, y el personalismo de Mounier, Faure, Stefanini y García Hoz; luego aparecerá la tecnología y la teoría de los sistemas con Landa, Shanon y Miller, y desde el enfoque social aparecerá la figura relevante de Makarenko y Bourdieu (Pellón, 2013).

Al comienzo de los años setenta la didáctica se ha consolidado como disciplina fundamental en la formación pedagógica al abrirse nuevas vías de desarrollo como la formación del profesorado. Aparecen las didácticas especiales y diferenciales, la creación de instrumentos de evaluación y diagnóstico, a lo anterior se suma la tecnología en las escuelas, la organización escolar, etc. Así, al campo semántico de la didáctica llega el término "currículo" procedente de los países anglosajones. Esta

disciplina evolucionará de manera diferente a la didáctica pero se reencontrará en el campo de los paradigmas (Willman, 1839-1920).

Principales modelos didácticos:

La idea de modelo didáctico permite abordar de manera simplificada, la complejidad de la realidad, al tiempo que ayuda a proponer procedimientos de intervención en la misma y a fundamentar las líneas de investigación educativa y de formación del profesorado. Dicho en términos sencillos, el modelo didáctico es un instrumento que facilita el análisis de la realidad con vistas a su transformación (Capel, 1999).

El desarrollo y el avance de la didáctica en el campo de las artes y la investigación no son equiparables en muchos sentidos a otros ámbitos de la educación, sobre todo, en lo que se refiere a los aspectos de orden didáctico propiamente dicho. Sin embargo, es posible citar algunas tesis y argumentos de autores representativos de las principales corrientes que delimitan el debate contemporáneo de la educación artística, como son las tendencias cognitiva, expresiva y posmoderna (Parra, 2015).

Aguirre y Jiménez (2014) refieren que la aparición de la educación artística en diversos programas educativos podría considerarse como un logro en sí mismo, principalmente si comprobamos que en el campo educativo se ve al arte desde una posición marginal. Aún en nuestra época no es posible afirmar que esta percepción haya sido superada totalmente, pues el arte sigue siendo considerado por algunos, y no son una minoría, como el terreno de la intuición, la emotividad y el talento innato, sin que haya sido aceptada por completo la compleja red de procesos intelectuales que implica su realización y apreciación. No obstante, han sido los mismos científicos de la cognición quienes han brindado argumentos para debatir dichas posturas, favoreciendo así que varios sistemas educativos asuman una actitud receptiva hacia el arte. Entre estos estudiosos podemos mencionar en especial a Rudolf Arnheim, Elliot W. Eisner y Howard Gardner, quienes, a pesar de no compartir una misma línea de pensamiento, han aportado teorías de gran relevancia que, a su vez, sirven de inspiración a algunos modelos educativos (Arnheim, 1993).

Desde un enfoque didáctico esta investigación describe y analiza las experiencias realizadas con los bailarines profesionales de una universidad nacional. Ha puesto énfasis en los procesos de aprendizaje y enseñanza antes que validar solo los resultados. Así pues, se describe y muestra la reflexión crítica que genera el proceso didáctico permitiendo que surjan conexiones internas en el pensamiento a través del movimiento. Algunas se puedan verbalizar y otras se expresan desde el propio movimiento. Así, esta investigación fue generando enfoques de creación que se dieron desde la expresividad del cuerpo y desde el acercamiento a nuevas propuestas coreográficas. Se parte del entendimiento que la actividad creadora en el arte y en la educación por el arte son las herramientas que permiten tener distintas dimensiones del mundo en que habitamos. Como decía Hartog con respecto a Foucault:

“La vida es como una obra de arte, debemos de hacer de nosotros mismos una obra de arte, no se trata de ligar la actividad creadora, de un individuo, con la relación que él mantiene consigo mismo, si no de ligar esta relación consigo mismo a una actividad creadora” (Hartog, 2012, p.36).

En relación a la cita de Hartog la actividad creadora debe ser alentada y conducida por el maestro, vinculada al ser y a las experiencias del estudiante. Ello porque se tiende a separar la experiencia artística del estudiante cuando únicamente se le entrega contenidos para repetir o copiar alejándolo de su capacidad creadora.

En suma, la didáctica es una disciplina teórico-práctica, pero la enseñanza es, a la vez, una actividad práctica y una ciencia práctica. Entonces, se trata de combinar adecuadamente el saber didáctico –la teoría– con el hacer didáctico –la práctica– que consiste en la realización del acto didáctico. Para Titone (1976) didáctica es una ciencia práctico-poyética, una teoría de la praxis docente. He ahí el valor de la práctica de la enseñanza la cual se halla omnipresente tanto en las actividades de los alumnos como en las de los docentes; por ejemplo, Dewey destaca el papel de la experiencia al apreciar que aprendemos por experiencia y también enseñamos por experiencia. El peligro está en la rutina. Una solución al respecto es la reflexión individual y colectiva. Se suele decir que no hay mejor práctica que una buena teoría, como afirmaban Kurt Lewin y Henri Poincaré. Asimismo, es frecuente oír que alguien diga: esto estará muy bien en

teoría, pero en la práctica, no funciona. Si una teoría no sirve para explicar la realidad práctica, entonces es que se trata de una mala teoría.

Sobre el tema se incluye esta cita: Ciertamente, se puede ser un buen teórico y al mismo tiempo un práctico deficiente; de la misma manera, puede ocurrir lo contrario. Separar la teoría de la práctica tiene como consecuencia separar los roles y su valoración, así como la consiguiente jerarquización entre los teóricos y los prácticos. Es por esta razón que los prácticos desconfían de los teóricos porque no les resuelven los problemas y, además, se presentan ante ellos como unos expertos. Sin tenerlos en cuenta les dicen lo que deben hacer.

Así la desconfianza se convierte en una sensación incómoda e incluso amenazadora cuando se presenta revestida de una autoridad académica, social e incluso política. En cambio, cuando se ve como una proximidad o como un estatus socioeconómico similar, cuando el lenguaje utilizado deja de ser esotérico y no se presenta revestido de autoridad, los teóricos podrían trabajar junto con los prácticos en una labor de reflexión y de investigación cooperativa fructífera para todos mejorando la práctica (Grundy, 1987, p.115-116).

Para desarrollar la didáctica de esta investigación se utilizó los aportes teóricos del aprendizaje colaborativo, adecuándolo al enfoque disciplinar de la composición de estructuras coreográficas. Trabajar y aprender juntos es inherente a la historia de la humanidad. Sin embargo, el concepto y la teoría sobre el aprendizaje colaborativo surge recién a fines del siglo XX logrando despertar interés en el campo educativo y, en particular, la didáctica ha adaptado sus aportes más relevantes. Al respecto, Poullaude (2009) menciona que el constructivismo sociocultural ha servido como marco teórico para este enfoque del aprendizaje, afirmando que todo aprendizaje es social y mediado.

El aprendizaje colaborativo es considerado por algunos como una técnica y por otros como una estrategia didáctica. En esta investigación se empleó como una estrategia que promueve el aprendizaje centrado en el participante y se basó en el trabajo en pequeños grupos.

En el aprendizaje colaborativo los estudiantes con diferentes niveles de habilidad utilizan una variedad de actividades de aprendizaje para mejorar su entendimiento sobre una asignatura o disciplina. Cada miembro del grupo de trabajo está comprometido no solo de su aprendizaje, sino que procura ayudar a sus compañeros a aprender, creando con ello una atmósfera de logro. Los estudiantes trabajan en una tarea hasta que los miembros del grupo la han completado exitosamente (Solano y Salicetti, 2017).

En el marco de la educación peruana, el estudio del pensamiento crítico se inicia en los años sesenta. Toma en cuenta que es un proceso cognitivo complejo y que implica disposiciones y capacidades en tres dimensiones básicas: la lógica (juzgar y relacionar palabras con enunciados), la criterial (utilización de opiniones para juzgar enunciados) y la pragmática (comprensión del juicio y la decisión para construir y transformar el entorno). Se centra en lo que la persona puede decidir, creer o hacer algo de forma reflexiva, razonable y evaluativa. Asimismo, implica un análisis, esto es, buscar la verdad a través de criterios y evidencias, así como llegar a un juicio de valor. Este proceso se evidencia en situaciones problemáticas en las que hay que adoptar una posición y llevar a cabo una actuación.

Aymes aporta y describe quince capacidades para el pensamiento crítico, siendo las tres últimas habilidades auxiliares:

“Centrarse en la pregunta; analizar los argumentos; formular preguntas de clarificación y dar una respuesta; juzgar la credibilidad de una fuente; observar y juzgar los informes derivados de la observación; deducir y juzgar las deducciones; inducir y juzgar las inducciones; emitir juicios de valor; definir los términos y juzgar las definiciones” (López Aymes, 2013, p.41).

Ennis clasifica las capacidades en tres grupos: la clarificación, la base de una decisión, la inferencia, y añade dos habilidades metacognitivas, la suposición y la integración (Ennis, 2001).

Según Amado (2014) el aprendizaje colaborativo involucra a los estudiantes en actividades de aprendizaje que les permite procesar información, lo que da como resultado mayor retención de la materia de estudio, de igual manera, mejora las

actitudes hacia el aprendizaje, las relaciones interpersonales y hacia los miembros del grupo. Todo ello permite que el estudiante se involucre en su propio aprendizaje y a la vez, contribuye al logro del aprendizaje del grupo, lo que le da sentido de logro, pertenencia y aumento de autoestima; así como aumenta las oportunidades de recibir y dar retroalimentación personalizada. Los esfuerzos cooperativos dan como resultado que los participantes trabajen por mutuo beneficio, de tal manera que todos los miembros del grupo ganan por los esfuerzos de cada uno y de otros, y reconocen que todos los miembros del grupo comparten un meta común.

Caballero (2016) refiere que el maestro es guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el aprendizaje colaborativo se transforma en un facilitador, un entrenador, un colega, un mentor y un guía. Para lograr ello, se requiere que realice funciones de observación, interactuando en los equipos de trabajo y, cuando sea apropiado, haciendo sugerencias acerca de cómo proceder o dónde encontrar información. Debe planear una ruta por el salón de clases y contar con el tiempo necesario para observar a cada equipo para garantizar que todos sean observados durante las sesiones de trabajo.

También se convierte en un elemento motivador y proporciona a los estudiantes experiencias concretas como punto de partida para las ideas abstractas. Ofrecer a los estudiantes el tiempo suficiente para la reflexión sobre sus procesos de aprendizaje y da la retroalimentación adecuada en tiempo y en forma.

Es importante destacar que las relaciones colaborativas de aprendizaje presentan varias características, algunas de ellas son:

a) La interactividad: no puede haber aprendizaje colaborativo, sin la interacción de las partes. El aprendizaje se produce en la intervención entre dos y más, mediado por un intercambio de opiniones y puntos de vista. La importancia de esta interacción no es la cantidad de intercambios e intervenciones que se produzcan, sino el grado de influencia que tiene la interacción en el proceso cognitivo y de aprendizaje del compañero. “En síntesis, se aprende de la reflexión común, del intercambio de ideas, de analizar entre dos y más un tema común, a través de lo cual se obtiene un resultado enriquecido” (Ferreiro, 2015, p.20).

b) La sincronía de la interacción: cuando se piensa en el uso de las tecnologías de la información para aprender, se ve que existen dos momentos significativos en el proceso de aprendizaje. Aquél que es sincrónico, y que requiere de respuestas inmediatas, al igual que un diálogo en vivo, o una conversación presencial, en la cual los dos agentes se retroalimentan y las palabras de uno gatillan en el otro nuevas ideas y respuestas. Este diálogo orientado a hacer algo juntos evidencia que la sincronía es necesaria. Se piensa que no es posible generar conocimiento sin respuestas inmediatas, porque provocaría desmotivación, y descontextualización en una de las partes. Sin embargo, al crear nuevo conocimiento, al construir juntos también corresponde una segunda fase, más reflexiva que pertenece al mundo individual. En esta etapa de reflexión del aprendizaje colaborativo interviene la comunicación asincrónica. A través de ella la asimilación del sujeto podrá aportar resultados más concluyentes. El construir conocimiento, no sólo es un proceso social, sino también tiene un carácter individual de reflexión y de interiorización, que valida el espacio asincrónico de la comunicación (Brozas, 2017, p.38).

c) La negociación: básicamente es un proceso, por el cual dos o más personas intentan superficialmente o en conciencia, obtener consentimiento y acuerdos en relación a una idea, tarea o problema. La negociación es un elemento distintivo de las interacciones colaborativas, y tiene especial importancia cuando se trata de negociar significados. Para algunos autores la negociación del significado no es un defecto de la interacción, sino que es constitutiva de ella, hasta el punto que el mecanismo de interacción permite que emerja una comprensión mutua. Así se puede afirmar que:

“Sin negociación el diálogo se transforma en un monólogo, a la vez que la función del interlocutor se reduce a la de un simple receptor de mensaje” (Campo, 2018, p. 43).

Caballero (2016) menciona que la principal diferencia entre la interacción colaborativa y otra que es jerarquizada, reside en que el sujeto no impone su visión por el sólo hecho de tener autoridad, sino que el gran desafío es argumentar según su punto de vista, justificar, negociar e intentar convencer a sus pares. Como consecuencia, se observa que la estructura del diálogo colaborativo es más compleja que la del diálogo tutorial porque desde el punto de vista de la lingüística, la negociación que se produce

en el diálogo, no es un tipo de secuencia aislada, sino que es un proceso propio y constitutivo de todo diálogo. En este sentido Dillenbourg y Baker, (1996) consideran que la negociación sólo puede ocurrir si es que hay un ambiente propicio para que esto ocurra. Con ello postulan que la negociación también puede ser inhibida. Podemos dar un ejemplo, cuando las tareas no progresan en un grupo por asumir tareas triviales porque no existe la necesidad de ponerse de acuerdo.

Ferreiro (2015) comenta que la relación entre las competencias necesarias para aprender a lo largo de la vida y el aprendizaje cooperativo es prácticamente directa; siendo la competencia comunicativa la más básica porque se establece mediante las habilidades de trabajo de los pequeños grupos. Eso significa que hay que aprender a comunicar eficazmente, escuchar, comprender, discutir, alcanzar el consenso, criticar sin herir, observar el turno de la palabra, mantener un determinado rol dentro del grupo, etc.

Se precisa que la comunicación en un grupo pequeño no solo es oral. La interacción cara a cara también cumple un rol importante porque permite mejorar su eficacia mediante otros tipos de mensajes como pueden ser los no verbales, los gestuales, los posturales, etc. por eso algunos comunicadores las consideran como formas de comunicación audiovisual en sentido amplio. En suma, la comunicación no sólo facilita la transmisión del conocimiento y la posibilidad de compartirlo, si no que mejora el aprendizaje y enriquece al ser humano.

2.2 Investigaciones relacionadas con el tema.

En este punto es importante destacar que existen muy pocas investigaciones sobre pensamiento crítico aplicado a la danza. Dicha carencia ha motivado el desarrollo de este trabajo y, por su originalidad, será un aporte al aprendizaje y enseñanza de la coreografía. Por ello se muestra en esta parte investigaciones que incorporan de alguna forma el pensamiento crítico en la danza. También se verán investigaciones que aplican el pensamiento crítico para mejorar el desempeño en otras especialidades. Constituyendo todo ello como antecedente que el pensamiento crítico puede ser aplicado en esta investigación.

Alcalá (2019) publicó una investigación donde se aprecia el universo poético de la bailarina y coreógrafa Iris Scaccheri. La autora realiza un análisis poético y

contextual. Indica que el cuerpo es medio para mostrar e inscribir lo que se siente y que no logra verse. Son proyecciones del cuerpo que piensa, siente y refleja a los otros y los lugares que se inscriben en el rastro que deja la danza. Son, pues, las proyecciones interiores de los mundos que conforman el universo pensante y del cuerpo vibrante de la bailarina Iris Scaccheri las que se escriben y materializan como causa y efecto de bailar. Esto implica una manera de reflexionar sobre ella misma cuando está en movimiento.

Respecto a este punto de vista de la autora, es evidente que a través de la danza y del movimiento el artista se reconoce a sí mismo. A la vez, autoreconoce las situaciones, pensamientos y emociones que atraviesan su cuerpo mientras se mueve. Es pues, el rastro que encarna el movimiento que informa ese estado y ese momento en que se encuentra. Por eso, es de suma importancia para esta investigación el aporte la citada autora.

Parra (2013) publicó una investigación donde se aprecia una metodología de descripción y explicación aplicada a una población educativa de doscientos estudiantes y veinte docentes de la sección nocturna de la educación básica de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil. Esta tesis tuvo como objetivo desarrollar habilidades del pensamiento crítico – reflexivo orientadas a la mejora de la fluidez verbal. Indica que los estudiantes no tienen desarrolladas las habilidades del pensamiento crítico, por ende, no son competentes en la fluidez verbal, por eso la investigación desarrolla dichos aspectos. Para ello elaboró una guía práctica de estrategias destinadas a potenciar la expresión oral, el desempeño crítico-reflexivo lo que a su vez incidió en la fluidez verbal.

En relación a la investigación anterior, se propone verbalizar las experiencias de movimiento con frases cortas, presentar alguna breve narrativa o descripción, esbozar un recuerdo para acercar el cuerpo del bailarín a una autoobservación y a una reflexión de su movimiento.

Arreguin (2011) publicó una investigación experimental donde demuestra el uso de estrategias compositivas en las artes escénicas contemporáneas. Usó la multimedia como la herramienta que mejor explora y reflejan una estética de hacer danza.

El objetivo estuvo centrado en proponer nuevos caminos compositivos y coreográficos destinados a generar procesos creativos entre bailarines y coreógrafos cuyo resultado fue una obra escénica de danza titulada “El Bosque”. Fue una creación coreográfica en la que se conjugaron los aportes de la música y lenguaje multimedia con la danza cuyo interés fue continuar explorando las posibilidades creativas que ofrecen estas disciplinas. Las evaluaciones efectuadas demostraron que el desarrollo compositivo mejoró. Los estudiantes manifestaron cambios cualitativos en su capacidad de análisis, interpretación, evaluación, inferencia, explicación. Predijeron cambios en el proceso creativo. Dicha investigación ofrece un aporte significativo en el campo del arte de la danza.

Curiche (2013) publicó una investigación de tipo cuantitativa, que pretende determinar la posible asociación entre la implementación de la estrategia de aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje colaborativo mediado por computador sobre el desarrollo de habilidades cognitivas de pensamiento crítico. Esta investigación se basó en un modelo cuasi experimental, ya que dispuso de un grupo control y otro experimental a los cuales se les aplicaron pre-test y post-test para evaluar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. El grupo control se caracterizó por tener clases regulares de filosofía utilizando tecnología como apoyo, mientras que el grupo experimental también dispuso del apoyo de tecnología. Sin embargo, el trabajo de los estudiantes se articuló con la estrategia didáctica de aprendizaje basado en problemas complementado con el aprendizaje colaborativo mediado por computadora.

La comparación y análisis de los resultados obtenidos durante el pretest y postest, permitieron establecer la existencia de una correlación positiva con una diferencia estadísticamente significativa entre la estrategia implementada y las habilidades de pensamiento crítico en el grupo control.

Por eso, desde la danza y, especialmente, desde la coreografía la resolución de problemas pasa por descubrir, deducir e inferir las características de los movimientos que están en relación directa con nuestro cuerpo. Al mismo tiempo, la interacción grupal vinculada a la revisión y el desmontaje de la danza dentro de un grupo ayuda a organizar mejor la información dancística.

Eduardo (2010) realizó un estudio que demuestra cómo el arte de desarrollo cognitivo en un programa sistemático se pone al servicio de los educadores para transformarlos en una fuerza docente motivadora en concordancia con los nuevos paradigmas planteados por el Currículum Nacional Base (CNB). Dicho estudio es una alternativa de respuesta a la formación del pensamiento crítico de las estudiantes de la Formación Inicial Docente donde se propone un programa de mejora de habilidades cognitivas, integrándolo al área del currículo.

Este desarrollo deliberado de habilidades de pensamiento interactúa sinérgicamente con otras metodologías similares planteadas en el CNB; así mismo, contribuye poderosamente a incrementar la efectividad de la educación. Para realizar este estudio se aplicó la metodología cuasi experimental de pretest y postest, aplicada a dos grupos equivalentes de 48 estudiantes cada uno, del quinto grado de la formación inicial docente del Instituto Normal Centro América (INCA), jornada matutina. Se designó a un grupo de control y al otro experimental, al que se aplicó una metodología de herramientas para mejorar sus habilidades de pensamiento. Luego de comparar los puntajes de ambos grupos se infiere una ganancia positiva en la evolución del pensamiento crítico en las estudiantes del segundo grupo. Las evaluaciones efectuadas demuestran que el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico mejoró, y las estudiantes manifestaron cambios cualitativos en su capacidad de análisis, interpretación, evaluación, inferencia, explicación en Inicial docente para que pueda producir cambios en el sistema educativo.

Miranda. C (2003) publicó la investigación: "El pensamiento crítico en docentes de Educación General básica en Chile: un estudio de impacto". Un estudio donde analizó el proceso de construcción de conocimiento social sobre el Programa de Pasantías al Exterior (PBE) y la utilidad que éste puede tener para el desarrollo profesional de los docentes de Educación General Básica de Chile. Mide el impacto del programa en la competencia profesional del pensamiento crítico. La aplicación experimental del PBE, se efectuó en seis instituciones de formación superior en diferentes países de América y Europa. Atendía a docentes a nivel de perfeccionamiento y de posgrado.

Partió del estudio de una muestra compuesta por dos grupos de intervención, integrados por 10 tipos de capacitaciones desarrolladas en la modalidad de Pasantía (grupo 1): un Grupo Comparativo, constituido por 3 tipos de capacitaciones ejecutadas a partir de la modalidad Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF, grupo 2), y un grupo control formado por docentes sin capacitación durante el desarrollo de la etapa empírica.

Aguilera (2005) desarrolló una investigación sobre el pensamiento crítico en estudiantes de Licenciatura en Enfermería. Investigación cualitativa que propone una estrategia pedagógica que conduzca a fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de Licenciatura en Enfermería. Analiza los factores identificados como favorecedores o limitadores del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del tercer año del curso regular diurno. Utilizó un muestreo intencional inducido a 20 informantes clave, constituidos por profesores del tercer año de la Licenciatura en Enfermería, de todas las Facultades del Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana, a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada. Los datos fueron analizados a partir de los procedimientos de inducción, deducción, abstracción y generalización identificando los factores que, en el orden educacional, favorecen y/o limitan el desarrollo del pensamiento crítico en estos estudiantes. La estrategia propuesta la integran los siguientes aspectos: La formación vocacional y reafirmación profesional, el enfoque del pensamiento crítico en el diseño curricular de la carrera, la aplicación sistémica del proceso de atención de enfermería y la preparación del claustro de profesores.

Scanlan (2006) estudió el efecto de los estándares del razonamiento en las composiciones del duodécimo grado. El Dr. Richard Paules, un líder escolar del pensamiento crítico, fundador de "The Critical Thinking community", ha escrito libros para cada grado planteando su extensa experimentación con estrategias de enseñanza.

El modelo de esta investigación-acción se centró en un conjunto de clases de artes del lenguaje. Describe los procedimientos utilizados por los estudiantes de duodécimo grado de magisterio, en un área de San Diego; en los cursos de Retórica y Composición, diseñados para mejorar las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes. Hace hincapié en la mejora de las competencias del pensamiento crítico de los estudiantes mediante la incorporación, en todo el plan de estudios, de los "Elementos

y normas de razonamiento" postulados por dicho investigador en el cual incluye ensayos persuasivos sobre los temas de abuso infantil, el lenguaje, el género, la cultura, y el valor de la vida.

Los estudiantes fueron identificados como de alta gama, gama media, y triunfadores de bajo rango. El progreso de cada grupo se midió a través de una serie progresiva de evaluaciones de su escritura, el examen de cinco áreas clave, importantes en la composición retórica: La claridad de la escritura, el análisis de la argumentación del autor, uso de información de apoyo, organización, gramática y sintaxis. La composición de los estudiantes mejoró notablemente en las cinco áreas clave, en todos los grupos. Por eso el investigador propone introducir prácticas de pensamiento crítico para el cumplimiento de los estándares educativos.

Adriana (2011) realiza un trabajo investigativo sobre los procesos y la metodología donde revisa la dinámica interna de una compañía de danza llamada Univerdanza. Se refiere al entrenamiento cotidiano, a los tipos de ensayo y, en general, a la implicancia en la práctica de la danza. Aborda, también, procesos de organización, su estructura interna en cuanto a interacciones y funciones dentro de la Universidad de Colima. Propone que es posible observar la compañía dancística con un enfoque sistémico, donde el objeto observado forma parte de un sistema total y es, en sí mismo, un sistema con diferentes aspectos que lo conforman presentando un punto de vista interior sobre el funcionamiento de Univerdanza. Dentro de la compañía este estudio permite observar qué y cómo se ha hecho, si es posible hacerlo de otra manera. Es pues, un proyecto vivo, que requiere supervisión que permita su continuidad y desarrollo, por eso dicha investigación tiene un fin evaluativo transversal.

Leticia (2014) publica un trabajo sobre la Compañía Cienfuegos Danza de Cuba. Propone la valoración de un nuevo formato creativo que incida en la auto crítica y revisión de lo realizado. Tiene la finalidad de proponer herramientas nuevas en la áreas de creación e investigación. Incide en novedosas exploraciones respecto a las variables del movimiento como: la indagación física y la improvisación pautada o composición coreográfica para que los bailarines respondan a los instrumentos de investigación preparados para tal efecto relacionados a las vivencias y dificultades encontradas en el movimiento explorado. El conjunto de datos de texto, audio y vídeo es analizado,

proporcionando una matriz de posibilidades de movimiento artístico, con códigos que reflejan riesgo y límites corporales, espaciales, temporales, así como de calidades de la danza. La información explora los límites del dominio técnico en la ejecución del movimiento lo que permite, dentro del marco de la investigación, esclarecer la competencia educativa de dicha ejecución técnico-corporal de la danza contemporánea.

2.3 Estructura teórica y científica que sustenta el estudio.

2.3.1 Pensamiento crítico en la educación.

Según Barrientos y Martín (2009) el pensamiento crítico puede ser estudiado desde la perspectiva del conocimiento filosófico a partir de tres enfoques educativos:

1. **Pensamiento crítico y educación argumentativa:** se basa en competencias argumentativas y propositivas promoviendo una práctica educativa para justificar, saber desarrollar ideas, saber valorar, considerar alternativas y contra argumentar. Este enfoque recibe el aporte de Aristóteles, Descartes y Kant.
2. **Pensamiento crítico y educación para la lectura del texto:** se refiere a la construcción de discursos transformadores y de auto liberación, dicho enfoque recibe el aporte de Heidegger, Gadamer, Scriven y Freire (1997).
3. **Pensamiento crítico, educación y lectura crítica del contexto:** para este enfoque Barrientos (2009) menciona que el pensamiento crítico no sólo formula un lenguaje sino un discurso, es decir, un espacio de negociaciones simbólicas con el tiempo y contextos desde donde nos situamos, que recibe el aporte de Althusser, Habermas, Foucault y Nietzsche

En esta misma dirección Mejía y Zarama (2004) plantean tres corrientes de pensamiento crítico: El movimiento de pensamiento crítico, la pedagogía crítica o radical y los enfoques conversacionales. El pensamiento crítico se sustenta en las teorías de la argumentación y su aporte a la enseñanza se centra en la evaluación de los argumentos (Scriven 1976, Mc Peck 1992, Paul 1993, Ennis 1995). La pedagogía crítica se caracteriza por ser una forma de crítica social y cultural que se manifiesta desde lo textual y lingüístico. Tiene en consideración las desigualdades sociales en torno al poder y el pensamiento crítico ayuda a visibilizar manifestaciones

silenciadas o reprimidas con la finalidad de empoderar a los estudiantes en búsqueda de su autonomía (McLaren, 1996).

Los enfoques conversacionales tienen como punto de partida la teoría crítica de Habermans y la teoría pedagógica de Foucault. El contenido que desarrolla se refiere a los esquemas de conversación e interacción entre estudiantes y docentes (Gore, 1997). Al respecto, es importante reconocer que, aún en este siglo, las clases de danza tienen como figura central al coreógrafo o docente de danza, quien asume una posición unidireccional como guía del movimiento y de las secuencias coreográficas.

Este tipo de docente no conversa o dialoga con los estudiantes porque para él tiene más importancia la repetición de movimientos; no se percata lo que siente, piensa o le disgusta al estudiante de danza. Por otro lado, el estudiante no presta atención a su cuerpo cuando danza debido a que no entiende, a cabalidad, que él es un cuerpo sensible porque su percepción y atención se focalizan en aspectos técnicos. En suma, no tiene familiaridad ni ha sido motivado o alentado por el coreógrafo o docente para expresarse emocionalmente sin perder de vista la técnica. Este es pues, el aporte de Park cuando enfatiza en la importancia del diálogo para crear vínculos. Al respecto comenta:

“El diálogo, en particular, establece un importante vínculo metodológico entre las actividades por su significado existencial en la vida humana. Más que un instrumento técnico que tiene como fin la expresión, es la condición humana que impulsa a las personas a reunirse” (Park, 2001, p.81).

Por lo descrito en los párrafos anteriores, esta investigación considera relevante asumir los aportes del pensamiento crítico en relación a la danza desde una didáctica dialógica y colaborativa. Su implicancia en el movimiento expresivo y coreográfico porque es, ante todo, una práctica que permite la subjetivación y una interacción pedagógica docente-bailarines de mayor dimensión y profundidad.

2.3.2 Danza y pedagogía crítica.

En las clases de danza no se presta atención al contexto del estudiante y además existe una clara división entre un cuerpo que ejecuta consignas repetitivas, sin sentido realizando, uno tras otro, movimientos mecánicos sin considerar que un cuerpo que danza es, ante todo, un territorio de sentimientos y de emociones individuales que se relaciona con su entorno. Así pues:

“El cuerpo es reconocido por el docente como el espacio donde residen las impresiones y sensaciones más conmovedoras del estudiante” (Ramírez, 2015, p.87).

Adoptar una postura como ésta involucra una ética y una política que permitan a las personas plantearse interrogantes como seres sociales involucrados en el contexto. En este sentido, es importante revisar los fundamentos de la pedagogía crítica referidos a estos aspectos: el social, el económico y el político.

En principio, la pedagogía crítica busca establecer una relación entre las instituciones educativas y la sociedad. Se puede extrapolar esta idea a la danza y decir que se busca una relación de los estudiantes con tu contexto. Entonces, se tiene como punto de partida a un sujeto que se reconoce y es reconocido por la manera cómo concibe sus experiencias y su entorno cultural para obtener un aprendizaje significativo. Desde esta instancia se va generando una actitud de conocimiento y de exploración hacia la vida.

Lamentablemente, en los diferentes niveles educativos una educación no fomenta el desarrollo de la persona. No existe margen para que desenvuelva sus convicciones, y, mucho menos, una reflexión crítica. Por ello los estudiantes presentan diferentes limitaciones; por ejemplo, de carácter verbal que les impide expresar sus opiniones o puntos de vista con libertad y de orden reflexivo o de pensamiento crítico. A estas limitaciones se suma el poco interés de los docentes de danza en profundizar y desarrollar tópicos referidos al hecho y al contexto cultural danzario que mejorarían la práctica de la danza.

Esto significa que aprender danza no sólo es aprender la forma y sus diseños; sino expresar con el cuerpo emociones, comportamientos que son decodificados en

el movimiento los cuales pertenecen a un contexto cultural y a las prácticas en relación a la comprensión y cómo ellas entablan relaciones de unidad entre pensamiento y movimiento (Barros, 2021).

Entonces pensar la danza desde la pedagogía crítica influye en las forma de recepcionar los aprendizajes de los estudiantes porque son cuerpos con un contexto de crecimiento cultural, con formas precisas y fieles a sus creencias. Por el contrario, como afirma Torres (2021), también existen cuerpos que muestran otro tipo de contexto donde el ambiente estuvo o está rodeado de dificultad y hostilidad, lo que dificulta la capacidad de auto contemplarse, generar autocritica, construir y apropiarse de los conceptos.

2.3.3 Danza e instituciones educativas.

Las instituciones educativas como los colegios y las universidades son formadoras de diferentes procesos artísticos. La danza no es ajena a este proceso porque se institucionaliza a través de la práctica generando formas de aprendizaje que compromete, influye y transforma tanto a estudiantes y como a docentes (Giraldo, 2014).

En relación a lo anterior, Peramo (2012) afirma que el problema de la educación artística institucionalizada no debería entenderse únicamente como un asunto del arte; como tampoco, le corresponde estar restringida sólo al ámbito de la educación. Es más apropiado denominarla como campo artístico pedagógico.

Desde esta perspectiva, los proceso de formación artística que se imparten en los diferentes niveles de las instituciones educativas deberían formalizar y legitimar las prácticas del entendimiento del cuerpo desde la danza, porque este entendimiento permite que se perpetúen, renueven y deconstruyan los discursos danzarios que conllevan una gran responsabilidad humana y social.

Esta investigación considera que en la formación universitaria es prioritario el cultivo de prácticas desde un cuerpo que resuelve y que se plantea nuevos problemas para llegar a ser un cuerpo creativo, un cuerpo expresivo que siente y piensa corporalmente. En este sentido, Gardner (1993) menciona el ideal del ser

como un cuerpo con una inteligencia, con capacidad de resolver problemas de la vida, y a la vez, generar nuevos problemas a resolver, además de elaborar productos u ofrecer servicios de gran valor en distintos contextos comunitarios o culturales.

2.3.4 Comprender para unificar el cuerpo.

Según la RAE (2001) comprensión es la capacidad o perspicacia para entender y penetrar en las cosas. Comprender es un rasgo fundamental de la existencia humana permite que hombres y mujeres sean capaces de resolver dudas que constantemente los inquietan, es decir, es una actitud permanente de estar en atención, de ser vigilante en el mundo que habitamos (Vélez, 2011). Dicho comprender no tiene nada que ver con lo que generalmente se llama entender. "Es un modo de conocer otras vidas no es ningún actuar con intencionalidad si no un cómo del existir mismo" (Heidegger, 2007, p. 33).

El ser humano cuando se inicia en la vida comienza a relacionarse con su entorno. Esto le permitirá ir aprendiendo constantemente de los demás en un estar en el mundo donde la vida existe más allá de uno mismo. Es un ser que comprende sin considerarse como un sujeto cognoscitivo para el que habría un objeto de conocimiento es, ante todo, un sujeto habitante del mundo (Ricoeur, 2004).

Frente a esto, el ser humano sabe que está en un mundo que no eligió y del cual forma parte en relación permanente con el espacio y el tiempo que lo circundan conformando un todo que coexiste integrado a su ser. Así los seres humanos se encuentran todo el tiempo topándose con elementos de la vida de diversa índole y que son contruidos por él para estar en el mundo; además, se encuentran ligados a su cuerpo como una extensión de éste; sin embargo no se repara en ello porque su finalidad es el uso, pero no el cuestionamiento (Vélez, 2011).

Entonces ¿por qué es importante para el ser humano comprender? Esta preocupación no es una casualidad. Se halla relacionada con su forma de vivir en el mundo que lo coloca como un ser inquieto por aquello que le sucederá más adelante en su vida. Le genera un estado de incertidumbre y de alerta por saber dónde está el presente y el final de su existencia. "Quien comprende algo no está desligado de su objeto de comprensión porque cuando se comprende algo, ese objeto es un

entramado unificado al ser. Vale decir, se capta lo que nos tiene prendidos" (Gadamer, 1994,p.110).

Según Vega (2001) la comprensión es un proceso cognitivo de alto nivel que requiere de los sistemas de memoria y atención así como de procesos de decodificación y percepción. Entonces, escuchar un discurso, prestar atención a la explicación de una sesión de clase pasa por un proceso inferencial que el sujeto establece consigo mismo, además de poseer una concepción y conciencia sobre el mundo que le rodea (Belinchon, 2005).

Comprender un discurso implica una representación mental del significado del mismo, para lo cual el sujeto experimenta un recorrido mental que va del lenguaje al pensamiento (García, 1995). Comprender un discurso desde el enfoque de esta investigación, coloca a los individuos en un proceso continuo de formular conjeturas, presunciones que le serán útiles para ir construyendo y reconstruyendo hasta configurar un discurso coherente que le permita expresarse desde una autoevaluación que acompañó todo su proceso discursivo.

2.3.5 Comprender desde la danza.

Nuestro cuerpo es el lugar. Es el espacio que construye e imagina su propia vida. Es el punto de partida para relacionarse con su entorno porque quien danza se acerca a esta experiencia inicial del descubrimiento y del conflicto consigo mismo intentado conocer. Desde la práctica de la danza, comprender significa ser a un cuerpo que se va creando a partir de la experiencia de moverse. Quien danza es el cuerpo, es "la cosa misma" que comprende a partir de sí mismo y, al mismo tiempo, intenta comprender la información que recibe de los otros cuerpos. Así crea un nexo con su cultura.

Respecto a lo mencionado y como postura de esta investigación, es importante mencionar las tres formas de comprensión asumidas: Comprensión receptiva, comprensión situacional, comprensión selectiva. Cada una de ellas permite o acerca al individuo a reflexionar desde su lenguaje corporal.

Por ejemplo, Gadamer (1998) habla de la identidad hermenéutica de la obra de arte donde existe un significado y un significante posible de ser interpretado y aquello

que simboliza la obra es lo que el autor ha comprendido, lo que el autor es. Así, la obra se convierte en una metáfora de lo que es el ser constitutivo del artista quien se ha desplegado vigilante en su creación mediante técnicas que le permiten materializar su obra. El artista además frente a su creación se encuentra en una actitud alerta y está enganchado a su obra de arte.

En el caso de la danza donde el movimiento fluctúa constantemente, el artista creador vive un proceso continuo, dinámico y efímero. Por ello comprender la obra de arte desde el movimiento que se está construyendo en el tiempo no es tarea fácil. Conocer la técnica, imaginar y sostener el movimiento e intuir, implican una actitud permanente para no desvincularse de la ruta de la obra.

Si nos situamos en el existencialismo-hermenéutico diríamos que comprender es algo de lo que sé. Es algo que se ha asumido desde uno mismo. Por tanto, desde este enfoque comunicar es representar lo adquirido. Duncan afirma que: “La danza es el estudio de las figuras vivas que danzan espontáneamente. Es la expresión de un alma individual, desde su más honda comprensión y de su poder personal” (Duncan,1905,p.189). Isadora Duncan entiende la danza como una manifestación espontánea y verdadera, es comunicación y expresión de la más profunda comprensión del artista que baila.

2.3.6 Comprensión situacional.

Alizo (2020) plantea que la planificación de situaciones está conformada por un conocimiento detallado de la realidad del objeto de estudio donde se detectan diferentes situaciones y se explica el comportamiento del sistema que lo conforma.

Así, plantearse un problema en el análisis situacional consistiría en adelantar soluciones, reconocer que el problema puede ser explicado desde varios puntos de vista porque cuando se danza se está confrontado a situaciones concretas en el tiempo y el espacio que deben interiorizarse para comprender su funcionamiento en el espacio coreográfico que es el objeto de interacción con el cuerpo del danzante, quien debe observar los problemas que le plantea. Desde la práctica y la construcción de su danza en el tiempo, el bailarín se adelanta a las situaciones que le impone el espacio, al mismo

tiempo va depurando y corrigiendo hasta encontrar los caminos, las soluciones que puede otorgar al movimiento frente a su carácter expresivo en el espacio.

2.3.7 Comprensión receptiva.

De Toro (1989) afirma que las relaciones que se dan para una recepción de la obra teatral se basan en el intercambio que media entre emisor, receptor, la sala de teatro y el espectador. Es una forma de socialización de las relaciones humanas que vincula al espectador de manera constante estableciendo una comunicación permanente y una permanente retroalimentación. Si esto sucede en el cuerpo del actor, en el caso del danzante, desde su expresividad corporal, comprende receptivamente que su cuerpo es canal o medio por el cual capta el contexto desde donde se mueve, y que le permite accionar e interactuar en él, porque las imágenes que se apoderan de su cuerpo mientras danza se encuentran en una permanente retroalimentación entre el afuera y el dentro de su cuerpo.

Es así como se establece una relación de comprensión receptiva con el grupo humano con el que danza y es quien le otorga estímulos constantes que influyen en la retroalimentación mientras se mueve y va creando en el espacio. Es importante destacar que esta receptividad que el danzante entrena en la práctica es la que lo sitúa con mejor fineza para la escucha corporal de su cuerpo y el de los otros.

2.3.8 Comprensión selectiva.

Según Klapper (1960) en relación a la comunicación de masas afirma que los espectadores no son sujetos pasivos ante la publicidad porque los mensajes buscan orientar el comportamiento de los individuos pero, sobre todo, actúan reforzando pensamientos o convicciones preestablecidas que se dan en la vida cotidiana y de los intereses de su entorno. Esto quiere decir que los estímulos son eficaces si los sujetos están previamente interesados en su contenido, deciden selectivamente el qué de su interés en relación a sus creencias y a sus experiencias.

Los sujetos en su diario vivir deben seleccionar información de todas las fuentes para centrarse en los aspectos importantes y lograr un ahorro cognitivo que les permitirá una mayor eficiencia en sus procesamientos (Cherry, 1991). Por ello, comprender selectivamente implica resignificar el proceso cognitivo otorgando valor a una

información y dejando de lado otra que tiene menor importancia. Esto implica inhibir estímulos que provienen de distintas direcciones. Entonces, es importante comprender selectivamente para el cuerpo que danza, tener directrices y objetivos que modificarán la forma en que los sujetos seleccionan la información mientras se mueven cuando danzan.

Según Anderson y Biddle (1991) los estudiantes que antes de leer un texto poseen objetivos aprenden más cantidad de información a diferencia de aquellos que no los tienen porque se dispersarán. En cambio, cuando existen objetivos precisos se activan los conocimientos previos y se centra la atención motivándolos para una postura consciente y activa. En la danza denominamos a esta capacidad ruta del movimiento, como una orientación, como una guía muy precisa y que da espacio a la reflexión en movimiento.

2.3.9 Lenguaje corporal.

La educación del cuerpo constituye la enseñanza de prácticas corporales que se organizan y racionalizan en un cuerpo que pertenece a una determinada cultura y, que además, es resultado de las prácticas. En este sentido no se piensa al cuerpo separado del contenido, si no que se muestra a través de la práctica constituyendo el cuerpo.

Para Foucault (2004) las prácticas se organizan en dos sentidos: En primer lugar, porque el pensamiento es anónimo y pragmático que se materializa en nuestras formas de saber, en nuestra aceptación o rechazo a la norma y la manera en que nos conducimos. En segundo lugar, porque la posibilidad de habitar una experiencia se vincula con la correspondencia entre formas de pensar, los tipos de normatividad y los modos de subjetivación, los cuales se establecen de manera más o menos estable en una cultura. Justamente a raíz del pensamiento que las produce, el cuerpo que supone la educación corporal para ser pensamiento y dominio de saber, es un cuerpo de la cultura, del orden signifiante. Entonces como dice Foucault (2004, p.220) "primero será la práctica, que es la manera en que el pensamiento hace experiencia y a su vez, las prácticas son modos de subjetivación que conforman al sujeto en las relaciones que puede darse con el saber, con los otros y consigo mismo".

La educación del cuerpo se da en relación a las prácticas y no las actividades. El uso del cuerpo remite a la práctica que habilita tener pensamiento crítico respecto de una organización y problematización racionalizada de la conducta. En este sentido la danza es una práctica corporal que se realiza en un contexto cultural generando reflexión sobre sí misma, donde el cuerpo es realidad significada y significado. Si bien la danza forma cuerpos para disciplinas específicas, los cuerpos también son potencialmente creadores–creativos (Escudero, 2014).

Foster (1996) afirma que existe una estrecha relación entre cuerpo y lenguaje o más precisamente, entre cuerpo y discurso. Esto implica una continua traducción del movimiento del cuerpo al significado y del significado a lo largo de un proceso. Entonces la danza está en continua interacción con el cuerpo en movimiento generando diferentes discursos del movimiento.

Escudero (2014) considera que la danza no es únicamente un objeto construido por el movimiento y que el cuerpo no sólo es el resultado del entrenamiento sujeto al código del movimiento. Por eso, pensar en un cuerpo que danza desde el saber hacer, el saber obrar desde la práctica implica tomar decisiones concretas porque, como se mencionó anteriormente, es un cuerpo que crea y produce, que necesita sentir y transmitir y viceversa, porque es un cuerpo que reflexiona sobre el proceso creativo y sus implicancias. Se diría, entonces, que refleja y muestra una cercanía semántica a estos dos términos: *techné* y *poiesis*.

2.3.10 El cuerpo resultado de la práctica.

El cuerpo se constituye en las prácticas simbólicas a través de la palabra porque el lenguaje es un sistema de representación y un medio de comunicación que se tangibiliza en y con la práctica misma logrando un impacto y un efecto sobre el cuerpo.

Foster (1992) sostiene que el cuerpo es la suma de todos los adjetivos que cabe aplicarle. El cuerpo sólo se conoce a través de su respuesta a los métodos y técnicas utilizadas para cultivar, por ello el cuerpo que creemos propio es en verdad un regalo del lenguaje.

El cuerpo es un registro de las prácticas culturales que se encuentra impregnado de ellas y de su materialidad. Este cuerpo es afectado por los discursos y su desenvolvimiento recibe la influencia del contexto. Crisorio (2011) menciona que lejos de pertenecer a la naturaleza, el cuerpo es de la cultura y tiene una historia en la que hay que indagar; no para saber qué o cómo ha sido, sino para elaborar un concepto de un cuerpo nuevo, más que un nuevo concepto del cuerpo. En este punto, es importante recordar que la cultura de nuestro país encara una gran diversidad. Un ejemplo de ello son los habitantes de Andes Peruanos para quienes la separación naturaleza-cultura y cuerpo no es admitida porque manejan un pensamiento de carácter unitario o totalizador al momento de establecer conexiones con sí mismos y con los otros seres de su entorno.

Para la educación corporal el cuerpo se concibe como un cuerpo de la acción simbólica que se encuentra en la esfera de interpretación, evocación, ambivalencia. Coloca al cuerpo en constante reflexión crítica y analítica para constituirse como cuerpo. Al respecto, Foster (1992) sostiene que la participación diaria de un cuerpo en cualquiera de los métodos y técnicas que la cultura dispone para moldearlo, formarlo y transformarlo, en definitiva lo que hace, es crear un cuerpo. Esto fuerza a volver a la estética de la existencia en tanto elaboración reflexiva y metódica de la conducta.

2.3.11 La creación coreográfica.

La creación coreográfica es un proceso único e irrepetible, por tanto no existe un solo procedimiento para realizarla, responde a necesidades propias de la obra danzaria de quien la crea y a las condiciones en las que se realiza (León, 2020). Como todo proceso creativo requiere práctica, además de conocimientos sobre el funcionamiento del proceso que es compartido entre el coreógrafo y los bailarines, lo que implica procesos complejos de investigación donde la información que se adquiere es traducida y puesta al servicio del movimiento en el trabajo escénico. En el desarrollo de esta investigación se tomaron en cuenta las etapas del proceso creativo planteado por Csikszentmihalyi (1997), las cuales son:

- El periodo de preparación: En esta primera etapa el creador se sumerge en una temática de su interés de la cual puede ser consciente o no.

- El periodo de incubación: Es este momento las ideas del creador se vislumbran y muchas veces son intuitivas, luego decide qué tipo de intuiciones son valiosas para la obra que desea desarrollar.
- El momento de inspiración y aparición de la idea: Es el momento donde surgen las ideas después de una ardua labor de pensar, organizar, desorganizar. Luego llegará el momento de emprender la creación.
- Las sesiones en las que se produce la evaluación: es el momento de observar y analizar las posibilidades de llevar el acto creativo a la práctica. Se trata de ver la creación y evaluarla desde lo que está aconteciendo. Se le otorga juicios críticos.
- El periodo de elaboración: Es el momento en que se lleva acabado la obra, es decir, se concretiza.

Las etapas creativas de la coreografía se caracterizan por ser fluidas y deben ser revisadas por el coreógrafo con frecuencia para que se mantengan frescas y en continua evolución. En términos danzarios, siguiendo a Cerny (2013) mostramos el siguiente proceso:

1. Observación de una fuente de inspiración: el coreógrafo repara en algo, puede ser un objeto, una idea o un suceso que lo inspira para la danza, incluso la inspiración puede partir de obras de arte, de la poesía, entre otros estímulos creativos.
2. Respuesta emocional: el coreógrafo experimenta ante una inspiración una respuesta que le gustaría plasmar en forma de danza.
3. Recuerdos más imaginación, más movimiento igual danza: el coreógrafo recurre a los recuerdos y a la imaginación para improvisar movimientos que utilizará en la danza.
4. Danza más diseño visual: el coreógrafo enriquece la danza con elementos del diseño visual como el vestuario, la iluminación, los accesorios y la tecnología. Todos ellos serán una parte integral de la danza.

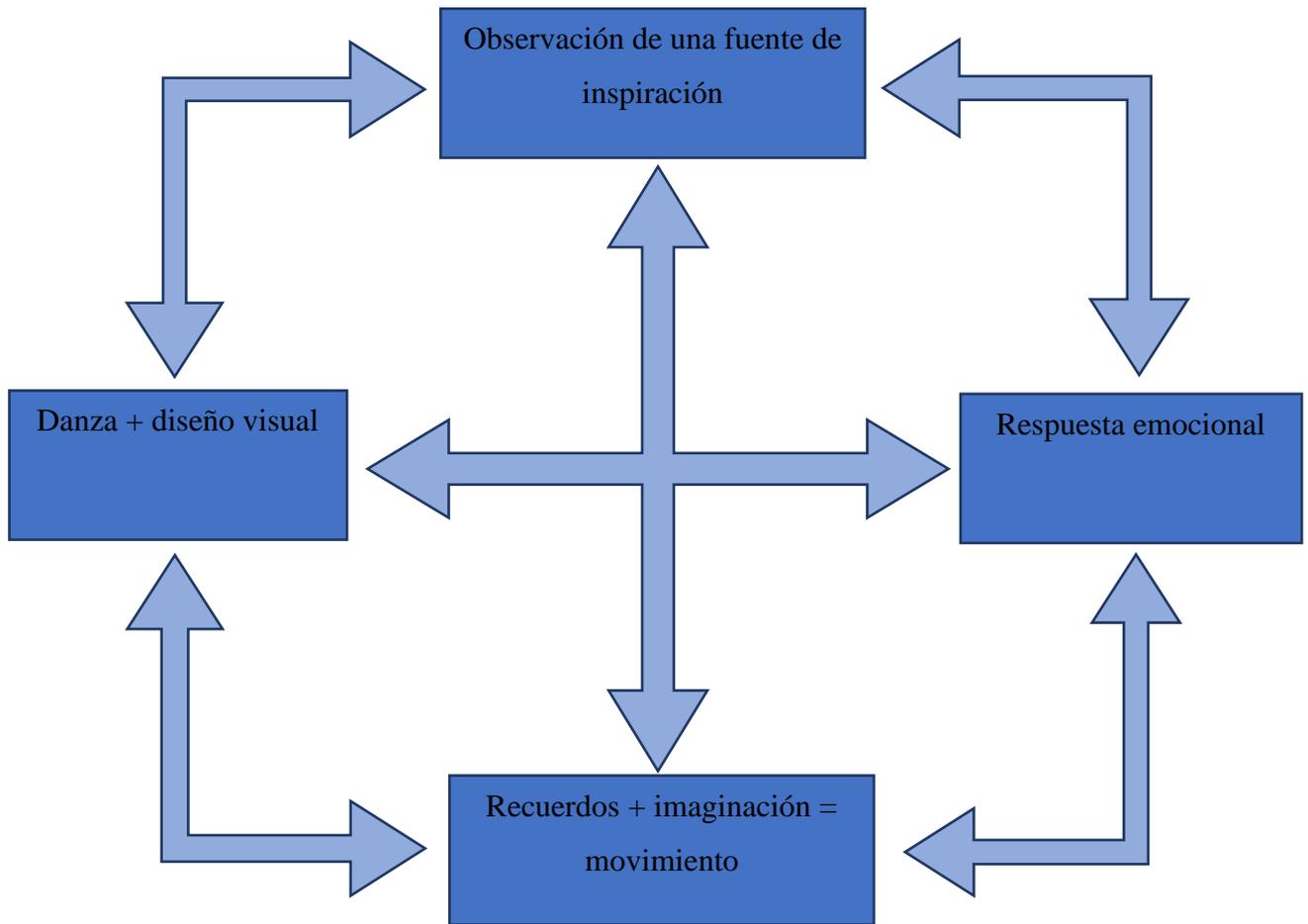


Figura 01. Marco Visual para el Movimiento Creativo. RootBernstein 1999.

Frente a esto Root (1999) ha mencionado que la personas muy creativas se toman el tiempo para mirar repetidamente. Tienen una observación activa. El coreógrafo después de observar percibe la inspiración que se combina con imágenes y recuerdos transformándose en movimiento. Este proceso creativo en danza no es lineal como lo muestra el diagrama porque todo coreógrafo está en un continuo avanzar y retroceder de modo que la elaboración del diseño del movimiento se ve interrumpida por nuevas decisiones, nuevas fuentes de inspiración, nuevos análisis y reflexiones de la propia respuesta.

En términos coreográficos las personas que estructuran una danza generaran emociones que se convierten en fuente de inspiración que, a su vez, darán origen a intuiciones sobre el movimiento lo cual podría direccionar la creación coreográfica por diferentes rumbos. La creación coreográfica implica que el coreógrafo organice sus

ideas para darle cuerpo para que, finalmente, conforme las estructuras coreográficas de una obra de danza.

2.3.12 Estructura coreográfica.

Según la Real Academia de la lengua en una de sus acepciones se entiende estructura como la distribución y el orden en que está compuesta una obra de ingenio. Por otra parte, según Metheney (1999) afirma que la función de la mente es simbolizar la realidad percibida a través de los sentidos. La danza posee un patrón dinámico creado, que da forma a una kineestructura, en la cual lo que cuenta es la estructura y no los infinitos detalles del movimiento.

La estructura coreográfica, es decir el ordenamiento en el tiempo y en el espacio de los elementos que conforman la puesta en escena visualizados gráficamente con la posibilidad de ser percibidos a un golpe de vista sería una estrategia que aportaría a distinguir y comprender los géneros y estilos de danza facilitando un estudio teórico y estético, conduciéndonos a analizar patrones que se generan en un época determinada (Giménez, 2018). Precisamos que toda organización de los signos en el espacio posee una dimensión coreográfica, sea esta de carácter escénico o no. El espacio físico concreto también influye en la realización de los diseños y en el uso del tiempo, por ello es importante que el coreógrafo los conozca, los adapte, además de saber usarlos con una mentalidad flexible y de apertura. Cabe mencionar que las formas y estructuras van de la mano en una coreografía, ambas se apoyan y alimentan. El acto creativo coreográfico, tiene en consideración que las formas no son exclusivas del arte coreográfico, sino que pueden basarse en la música, la literatura o el arte plástico. Organizadas permitirán la creación de las estructuras coreográficas.

Las formas más usadas para organizar la estructura externa de una coreografía son la forma binaria que contempla un A-B, siendo cada una de ellas dos partes bien diferenciadas, la siguiente es la forma ternaria A-B-A que puede presentar variaciones en la primera sección, finalmente, el rondo que es una extensión de la forma A-B. Algunas de estas formas se apoyan, en mayor o menor medida, en el canon. La forma libre o casual es utilizada en las improvisaciones y en procesos creativos coreográficos que interesa a esta investigación, donde los procesos de improvisación y exploración son la fortaleza del quehacer coreográfico.

2.3.13 La estructura dramática.

Según Santos (1981) afirma que la estructura dramática conformaría una estructura interna. Es ésta un modelo organizado de relaciones que permiten contar una ficción buscando un nivel de complejidad alto y la creatividad que despierta el interés del espectador produciéndose una relación funcional y causal entre las partes que constituyen la obra. Esta forma de estructura es importante porque podría condicionar la representación escénica Grillo (2004). Tanto la estructura interna como estructura externa se influyen entre sí y dinamizan el acto creativo de la coreografía. La música y el espacio físico seguirán otorgando a la coreografía múltiples posibilidades, sin embargo no hay una manera, ni fórmula única para generar estructuras coreográficas ya que este tipo de arte se ve influenciado por el tiempo o la época en que se vive socialmente. Por ejemplo la multimedia, el cine, los juegos de video, etc. combinan , amplifican, cuestionan formas en las cuales el cuerpo del bailarín es retado a distintas posibilidades cinéticas, expresivas, perceptivas, pensadas para un contexto escénico, cotidiano, popular o folklórico, entre otros.

2.3.14 Espacio y tiempo.

“Estamos en el mundo, somos-del-mundo, eso es: unas cosas se dibujan, un individuo inmenso se afirma, cada existencia se comprende y comprende a los demás” (Ponty, 1993, p.417). El movimiento es la fuente primordial de nuestra capacidad para construir sentido. Con el movimiento el sujeto puede ordenar una perspectiva y obtener una unidad con el objeto, cada movimiento corporal realizado por el sujeto orienta la mirada y su ser es afectado por otras miradas. Respecto al espacio es una vivencia que se realiza en un cuerpo vivido, el sentido de las cosas emerge en la interacción del cuerpo-vivido con el entorno que habita (Ponty, 1993).

El espacio existe porque el ser humano lo crea, lo orienta a sus necesidades y, al mismo tiempo, influye en nosotros. El espacio permite situarnos en niveles, proximidades o lejanías que están en constante interacción con el cuerpo. El espacio y el tiempo contribuyen a una mejor conciencia del cuerpo en movimiento.

Según Fraisse (1967) la percepción del tiempo se da como orden y duración. El orden es la distribución cronológica de acontecimientos. Lo cualitativo del tiempo; en cambio la duración representa el aspecto cuantitativo del tiempo, es así que el tiempo se

encuentra subordinado por las relaciones espaciales por la dificultad de establecer seriaciones lógicas y cronológicas de los acontecimientos.

Esta investigación plantea que el cuerpo que vive la danza es un cuerpo de la experiencia y de la vivencia en el movimiento, donde el danzante está permanentemente resolviendo en tiempo real la relación de su cuerpo en el espacio que le permite desde el hacer, entiéndase la comprensión, que encara la práctica para resolver distintas situaciones que lo llevarán a la reflexión y creación.

2.3.15 La planimetría.

La danza es movimiento que utiliza nociones que permiten organizar el cuerpo por medio de planos y de ejes corporales. Corresponden a divisiones imaginarias o ejes trazados que se dan mientras el danzante se mueve en el espacio. Cruzan el espacio mientras el cuerpo del bailarín constantemente está atravesando líneas ejes en relación a su centro. Por lo tanto es un insumo que lo acompaña permanentemente en la práctica cotidiana y en las otras artes (Rubio, 2020).

Entonces, el cuerpo que danza se mueve sobre tres láminas que conforman planos y ejes los cuales son: El plano Sagital , el plano Frontal y el plano Transversal. Los Ejes son: Vertical, Transversal y Sagital. Tanto los planos como los ejes son guiados y referenciados por la columna vertebral.

2.3.16 Movimiento expresivo.

Castañer (2002) define la expresión corporal como el lenguaje del silencio, es decir, el lenguaje no verbal donde se exteriorizan las ideas y se libera el espíritu reprimido. Es así como la danza y la expresión corporal se unen de tal manera que hay una estrecha relación que devela al individuo de modo espontáneo. El movimiento es expresión, es acción que trasmite mensajes en movimiento del cuerpo. En la praxis la danza necesita encontrar distintos caminos de expresión que acompañen al cuerpo para comunicar, persuadir y, de este modo, pueda comunicar ideas, pensamientos sentimientos y sensaciones. Sanchidrián (2013) define la expresión corporal como un lenguaje del cuerpo, natural e inmediato y propio de él. Es decir, es una manifestación interna en la que se involucra todo el cuerpo, de tal manera que el lenguaje verbal se

extingue y la comunicación se lleva a cabo gracias a cada acción o movimiento que se realice.

El movimiento expresivo es utilizado por la danza como parte de su función comunicativa. Cada mínima gesticulación potencia el mensaje del lenguaje, por ello resulta importante profundizar en la práctica de la expresión para haya una claridad y una dimensión expresiva que permitan agudizar un autoconocimiento, así como una escucha corporal afinada respecto a los demás.

Por último, el movimiento expresivo del cuerpo requiere de una pregunta para moverse como afirma Rolink: “Crear una disposición corporal, un estado poroso que quiebra la forma (sensible y simbólica) que se tenía para hacerse presente y permeable así como para informarse de nuevos sentidos (sensaciones, emociones, significaciones e intensiones) una reflexividad de atención activa” (Rolnik, 2006, p.43).

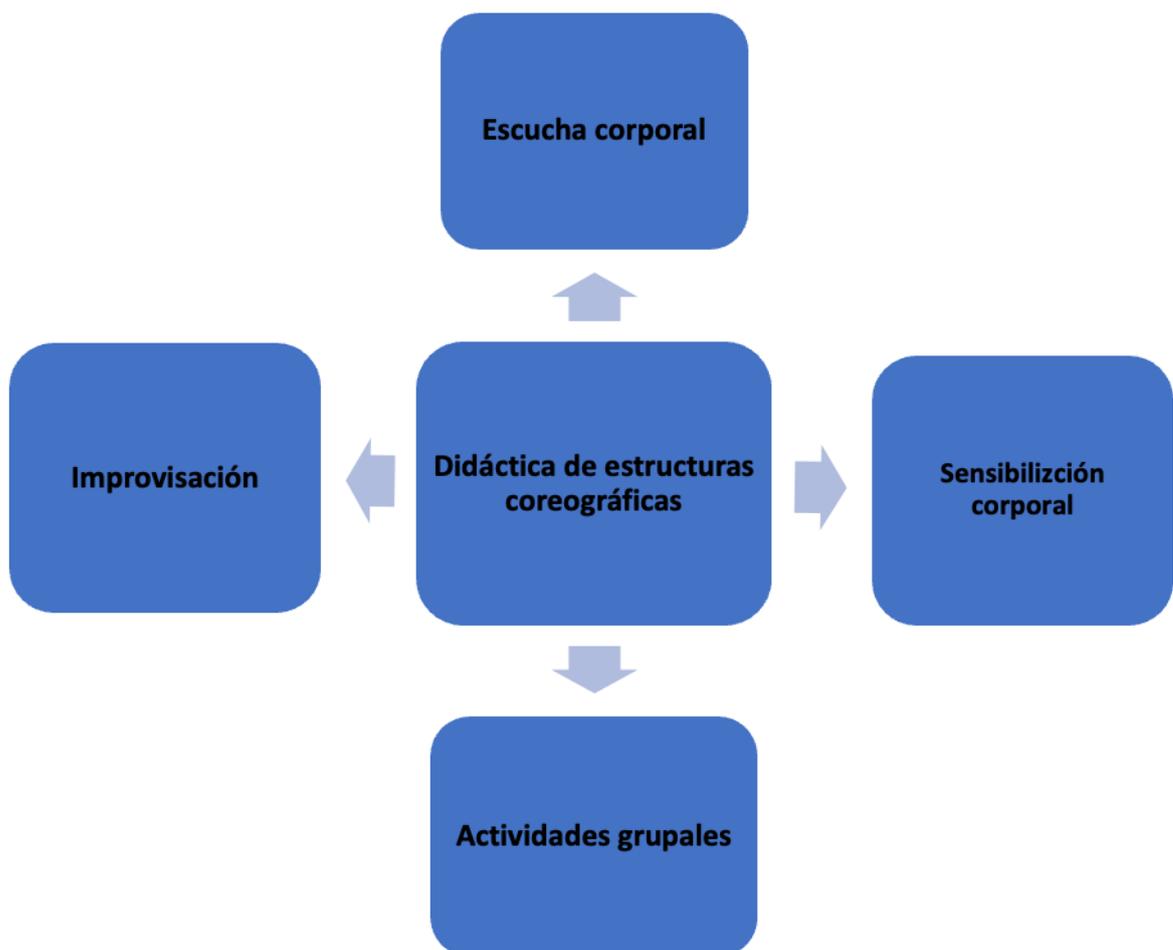


Figura 02. La didáctica de estructuras coreográficas. (Fuente: elaboración propia)

2.4 Definición de términos básicos.

- **Pensamiento crítico:** el pensamiento crítico es un proceso cognitivo complejo que implica disposiciones y capacidades con tres dimensiones básicas: la lógica (juzgar, relacionar palabras con enunciados), la criterial (que es la utilización de opiniones para juzgar enunciados) y la pragmática (comprensión del juicio y la decisión para construir y transformar el entorno) (Ennis, 1991, 2011, 2016).

- **Comprensión receptiva:** es una capacidad que permite entender y expresar el significado, asignar un sentido y valorar la relevancia del lenguaje corporal donde las relaciones emisor receptor son fundamentales desde el punto de la hermenéutica (De Toro 1989, p. 13 y p. 130).

- **Comprensión situacional:** es la capacidad de analizar diversas situaciones que se dan en un contexto o situación problemática, donde el problema puede ser explicado desde distintos puntos de vista permitiendo: la reflexión y solución de problemas discerniendo entre la vía o camino más acertado (Alizo, 2020).

- **Comprensión selectiva:** capacidad que permite seleccionar a partir del análisis haciendo uso determinados criterios de valoración centrándose en los aspectos más destacables logrando un ahorro cognitivo y eficacia (Cherry, 1991).

- **Lenguaje corporal:** el lenguaje corporal humano es una forma de expresión que abarca múltiples planos. Es comunicación instintiva, pero al mismo tiempo calculada. El lenguaje corporal es un paralenguaje y acompaña a toda expresión verbal (Rebel, 2000, p. 31).

- **Estructuras coreográficas:** distribución y orden en que está compuesta una obra de ingenio. Es el diseño que el coreógrafo realiza del tiempo y del espacio. Asimismo permite la organización de signos que poseen una dimensión coreográfica dividida en estructura coreográfica y estructura dramática (Pérez, 1998).

2.5 Categorías y subcategorías.

Las categorías guardan relación entre sí. Existen dos variables de estudio, una denominada: Didáctica de estructuras coreográficas, y otra categoría denominada: Pensamiento crítico aplicado al movimiento expresivo danzario.

Tabla 01:
Categorías

Categoría	Indicador	Definición conceptual	Definición Operacional	Subcategorías	Instrumento	Ítem
Pensamiento Crítico aplicado al movimiento expresivo danzario.	Ordinal	El pensamiento crítico aplicado al movimiento expresivo danzario es la comprensión situacional, selectiva, receptiva del lenguaje corporal por medio del dominio del cuerpo que implica la adaptación e independencia del lenguaje corporal, las cuales actúan de manera crítica y autocrítica sobre el medio reaccionando corporalmente desde sus capacidades y actitudes para reconocer , analizar, valorar y evaluar su contexto. Ennis (1989) Rebel(2000)	El pensamiento crítico aplicado al movimiento expresivo danzario comprende: Comprensión receptiva, comprensión situacional, comprensión selectiva, y lenguaje corporal	Comprensión receptiva	Ficha de cotejo	1-5
				Comprensión situacional		6-10
				Comprensión selectiva		11-15
				Lenguaje Corporal		15-20
Categoría	Indicador	Definición conceptual	Definición Operacional	Subcategorías	Instrumento	Ítem
Didáctica de Estructuras Coreográficas	Descriptivo	La didáctica de estructuras coreográficas es el proceso de enseñanza-aprendizaje para desarrollar competencias básicas de creación y apreciación del arte. Desde este enfoque dicha didáctica posibilita construir discursos de los bailarines en el espacio y tiempo, planimetría, movimiento expresivo y proceso dramático el cual habrá de realizarse en lo que se denomina obra coreográfica. Ello implica la creación, la apreciación crítica de las acciones motoras en el plano, frases de movimiento expresivo corporal, que se da en los cuerpos en movimiento y en el proceso dramático de las mismas realizadas por el coreógrafo. (Llorens,2010)	La didáctica de estructuras coreográficas de creación y apreciación comprende: Espacio y tiempo, planimetría, movimiento expresivo y proceso dramático.	Espacio y tiempo Planimetría Movimiento expresivo Proceso dramático	Bitácora	

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo, método y diseño de investigación.

El tipo de investigación es básico. Ñaupas (2013) define que la investigación básica tiene como objeto el estudio de un problema destinado a las bases teóricas. La investigación básica puede aportar un nuevo conocimiento.

El método de la investigación es explicativo. Según Carrasco (2009) señala que con tipo de estudio se puede conocer por qué un hecho o fenómeno de la realidad tiene tales y cuales características de investigación que responde a la interrogante, cualidades, propiedades, etc.

El enfoque de la investigación es cualitativa. Según Carrasco (2009) puede dirigirse a la comprensión, a la transformación, al cambio y la toma de decisiones.

El diseño es fenomenológico porque se basa en el análisis de discursos y de temas específicos en busca de sus posibles significados. Este procedimiento permitió contar con mejor información respecto al ámbito de ambas categorías examinando y contrastando los resultados; observando los efectos en una disciplina del arte a fin de contribuir a la solución de una problemática de carácter educativo proponiendo y validando una didáctica centrada en el desarrollo del pensamiento crítico a través una disciplina del arte danzario y de manera particular, de la danza peruana (Aguirre,2013).

3.2 Población y muestra.

La población de estudio fue de diez (10) bailarines universitarios del Centro Universitario de Folklore, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos quienes integran el Elenco Principal desde el año 2021. Fueron cinco (5) varones y cinco (5) mujeres; la edad promedio es de 20 años, la mayoría de ellos procede de diversas regiones del Perú.

Se tomó como muestra de la investigación a diez (10) integrantes del elenco del Centro Universitario de Folklore de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos quienes integran el elenco principal de la Universidad. Ellos fueron observados por la

investigadora durante dos meses, dos veces por semana, durante dos horas. La primera hora se destinó a la observación del ensayo. La siguiente hora se empleó en la aplicación de la sesión de aprendizaje que se realizó teniendo en cuenta las categorías y subcategorías de esta investigación.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

La técnica para la categoría pensamiento crítico fue la observación. El instrumento empleado fue la ficha de cotejo, elaborado por la autora de esta investigación. El instrumento se validó mediante juicio de expertos a través de tres magísteres especialistas en pedagogía, coreografía y danza. (Ver en anexos: juicios de expertos). La técnica empleada para la categoría Didáctica de Estructuras Coreográficas fue la observación. El instrumento empleado fue la bitácora.

Tabla 02:

Técnicas e instrumentos

Técnicas a emplear:	Instrumento
Observación	Ficha de cotejo
Seguimiento de avance y resultados	Bitácora
Recolección de datos	Fichas bibliográficas, de resumen. Cuadros sinópticos. Mapas mentales.
Análisis de documentos	Bibliografía, Bibliotecas virtuales, fichas bibliográficas, fichas de resúmenes, cuadros sinópticos.
Sesiones de aprendizaje	Plantillas

Fuente: Elaboración propia

3.4 Descripción de procedimientos de análisis.

La investigación sobre Estructuras Coreográficas y Pensamiento Crítico se realizó mediante un taller de creación en danza con la finalidad aplicar la propuesta didáctica en cada una de las sesiones de aprendizaje, así como observar y describir el desarrollo de las mismas.

La información se organizó en función a los objetivos de la investigación.

- La preparación de los esquemas de las sesiones de aprendizaje se organizó en relación a la categoría Estructuras Coreográficas y a la categoría Pensamiento Crítico.
- La aplicación de las sesiones de clase empleando estrategias didácticas que son el producto de la experiencia docente de la investigadora.
- Las estrategias didácticas aplicadas en cada una de las sesiones de aprendizaje del taller de creación en danza son el resultado de la búsqueda de información referida al tema y de la experiencia docente de la investigadora.

Se reitera que los instrumentos de recolección de datos fueron la ficha de cotejo y la bitácora. La primera se empleó en el proceso de las sesiones de clase y la bitácora sirvió como un cuaderno de incidencias.

La ficha de cotejo sirvió para observar, analizar, y describir la práctica de los bailarines durante el desarrollo de cada una de las sesiones de aprendizaje. Esto quiere decir que dicho instrumento cumplió dos funciones:

La primera, permitió observar y recoger información de los aprendizajes previos de los bailarines del elenco de danza respecto las categorías pensamiento crítico y estructuras coreográficas en relación a su desenvolvimiento danzario y artístico.

La segunda, se usó como insumo para redactar cada uno de los esquemas de las sesiones de aprendizaje del taller.

Asimismo, sirvió para realizar el análisis y procesamiento de datos de la propuesta didáctica de cada una de las sesiones de aprendizaje.

Respecto a dicho instrumento se precisa que en cada uno de los esquemas de las sesiones de aprendizaje se observa que el tema corresponde a la subcategorías estructuras coreográficas: espacio-tiempo, planimetría, movimiento expresivo danzario y proceso dramático. La sección desarrollo muestra la subcategoría pensamiento crítico: comprensión receptiva, comprensión situacional, comprensión selectiva, lenguaje expresivo.

La bitácora fue un instrumento de incidencias para describir el desarrollo de las sesiones de clase.

A continuación, se describe el proceso realizado en cada uno de los momentos de la investigación:

3.4.1 La preparación de los esquemas de las sesiones de aprendizaje.

En primera instancia se propició un acercamiento al grupo humano de bailarines con la finalidad de observar y conversar de manera espontánea sobre su práctica y su sentido de pertenencia al grupo en el cual se desempeñan. Es importante precisar que la mayoría de los bailarines es nuevo porque durante el periodo crítico de la pandemia los ensayos presenciales fueron desactivados. Los integrantes actuales muestran entusiasmo por aprender, se encuentran interesados y son receptivos a nuevos conocimientos.

Preguntas detonadoras para la construcción de las sesiones de aprendizaje:

En primer lugar, considerando los objetivos planteados en esta investigación se revisó el marco teórico relacionándolo con la categoría Estructuras Coreográficas y la categoría Pensamiento Crítico, luego se elaboraron las preguntas detonadoras que guiaron las sesiones de aprendizaje. Cabe mencionar que dichas preguntas se fueron convirtiendo en nuevas interrogantes a medida que avanzaba la investigación.

Ejemplo de preguntas detonadoras	
1- A partir de ahora, ¿qué ocurrirá en la danza o en tu movimiento?	Comprensión situacional
2- ¿Por qué selecciono estas formas o situaciones de movimiento cuando danzo?	Comprensión selectiva
3- ¿Qué manifiesta mi cuerpo cuando danza? 4- ¿Qué expresa mi cuerpo cuando danza?	Leguaje corporal
5- Desde el movimiento en la danza, ¿cómo expreso lo que he comprendido o captado?	Comprensión receptiva

Organización por temas:

Se seleccionaron los temas de las sesiones de aprendizaje en relación a las sub categorías de la investigación que son: Planimetría, movimiento expresivo, proceso dramático y espacio - tiempo. Cada uno de los temas orientó las respectivas sesiones de aprendizaje. Además se consideró capacidades, conocimientos y actitudes.

Ejemplo:

Capacidades	Explora, selecciona, explica y toma decisiones.
Conocimientos	Lenguaje corporal, comprensión situacional, comprensión selectiva, comprensión receptiva.
Actitudes	Disposición para desarrollar la actividad, atención y tranquilidad.

Las estrategias metodológicas diseñadas fueron:

- **Sensibilización corporal:** Fueron experiencias de movimiento realizadas por medio de la respiración posibilitaron que el cuerpo de cada uno de los bailarines ingresara a un estado disponible para el trabajo y reconociera su cuerpo en el aspecto muscular, articular y de la piel.
- **Improvisación corporal:** Experiencias de movimiento con consignas específicas que sirvieron para introducir a los bailarines en la dinámica del movimiento creando un ambiente acogedor y de experimentación constante donde no se dieron un calificativos como correcto o incorrecto.
- **Escucha corporal:** Experiencias en movimiento que sirvieron para que el bailarín aprenda percibirse, a sentir que no está solo sino con el otro. El trabajo se realizó entre pares o en grupos y a través de una comunicación permanente.
- **Aprendizaje colaborativo:** Permitió consolidar las experiencias de movimiento a partir del diálogo, la reflexión y la toma de decisiones. Se realizó en forma grupal y sirvió para sintetizar la información compartida desde el movimiento y

la auto reflexión. Cabe destacar que el aprendizaje colaborativo fue transversal a todas las sesiones de aprendizaje realizadas.

- Desmontaje: Sirvió como metacognición al finalizar el proceso de aprendizaje. En esta estrategia la facilitadora pidió a cada estudiante seleccionar una parte de todo el proceso de la sesión, luego escribir palabras, frases o realizar algunos dibujos para describir sus hallazgos personales.

Recursos utilizados:

Material audiovisual, papelógrafos y plumones, equipo de sonido, música seleccionada e impresiones digitales de textos motivadores.

3.4.2 La aplicación de las sesiones de clase.

El taller de Estructuras Coreográficas y Pensamiento Crítico se realizó en un periodo de tres semanas. La primera sirvió para recoger información previa aplicando la ficha de cotejo. Las dos siguientes semanas, se dividieron en 6 sesiones de clase, con un total de 12 horas. Los bailarines a través de una práctica constante tuvieron el reto de auto observarse, intuir y percibir. Asimismo, trabajaron en grupo reflexionando y cuestionando sus descubrimientos.

En la categoría Estructuras Coreográficas se desarrollaron las sub categorías: Espacio - tiempo, planimetría, movimiento expresivo y proceso dramático.

En la categoría Pensamiento Crítico se desarrolló a través de las sub categorías comprensión receptiva, comprensión situacional, lenguaje corporal y comprensión selectiva. De esta manera los bailarines sensibilizaron su cuerpo observándolo con más detenimiento, así como el de los otros bailarines descubriendo múltiples posibilidades de comunicación. Todo ello les permitió ampliar su lenguaje corporal, no sólo como ejecutantes, sino como creadores de una práctica reflexiva del movimiento danzado.

A continuación se describe el desarrollo de las sesiones de clase cuyos temas guardaron relación con cada una de las subcategorías de esta investigación aplicando la didáctica de estructuras coreográficas para desarrollar el pensamiento crítico en la danza.

Primera semana: Espacio parcial-tiempo.

A) Inicio.

Sensibilización corporal: Se solicitó a los bailarines que se ubiquen en un lugar del espacio de la sala de ensayo donde se sintieran bien. Luego se les fue guiando a tomar conciencia de su respiración y, desde ese momento íntimo, inhalaron y exhalaban vigorosamente lo que les permitió expandir su cuerpo al espacio desde su imaginario y en seguida, desde sus extremidades.

A continuación se les pidió cerrar los ojos y desde la calma y la concentración imaginar "su" lugar favorito. Desde ese estado provocado se fueron conectando con su respiración. Manteniendo los ojos y la frente relajada escucharon progresivamente y en silencio algunas preguntas:

- ¿Qué tipo de espacios han recordado?, ¿Por qué?, ¿Con qué circunstancias o eventos están asociados?. Realicé una gran pausa final y les pedí que abran los ojos suavemente mientras preguntaba: ¿Fue fácil o difícil asumir una actitud de tranquilidad?

Los participantes respondieron verbalmente de manera voluntaria.

B) Desarrollo.

Improvisación corporal y comprensión situacional: se propuso a los bailarines imaginar el espacio de la sala de ensayo como "un gran lienzo" y les dio unos minutos para su visualización y se les dijo: - Ahora nuestros pinceles serán los brazos, mientras que las piernas y el tronco serán nuestros acompañantes. En el gran lienzo pintaremos líneas curvas, líneas rectas y líneas quebradas, las cuales fueron exploradas una a una, con calma. Paulatinamente les motivé a estar atentos para que percibieran sus sensaciones.

Improvisación corporal y comprensión selectiva: se propuso a los bailarines que en su espacio más próximo, en relación a su kinesfera, escojan un tipo de línea a fin o similar a su modo de moverse. Mientras indagaban sin detenerse, se les pidió que escucharan la siguiente pregunta e intentarán responder:

- ¿Por qué esta línea me representa? A continuación se formó un círculo y les invité a mirarse y compartir libremente su respuesta.

Escucha corporal y comprensión receptiva: en este tercer momento se le planteó a los bailarines crear una danza utilizando los diferentes tipos de líneas que exploraron anteriormente y que la compartieron voluntariamente con sus compañeros mostrando sus hallazgos e invitando a todo el grupo a hacerlo.

C) Cierre.

Desmontaje y lenguaje corporal: En este momento de la sesión de aprendizaje, a manera de meta cognición, los bailarines estuvieron mejor dotados para explicar brevemente este primer acercamiento al proceso creativo en el que intervinieron tres componentes del pensamiento crítico: comprensión situacional, comprensión selectiva, comprensión receptiva y lenguaje corporal.

A manera de cierre les pedí optar por una de estas actividades: En una hoja de papel dibujar con plumones la parte más significativa de la experiencia de la sesión de aprendizaje o describir por escrito y brevemente la parte más significativa de la experiencia.

Segunda semana: Espacio general y tiempo.

A) Inicio.

Sensibilización corporal: se solicitó a los bailarines organizarse en grupos. Seguidamente, se les fue conduciendo a través de la palabra. Se les pidió inhalar y exhalar tratando de ir juntos y cuando llegaron a un estado de tranquilidad dibujaron en el espacio general, es decir fuera de la kinesfera, líneas rectas, líneas curvas, líneas quebradas considerando los niveles alto, medio y bajo, así fueron desplazándose en el espacio general. Mientras sucedía la actividad anterior, detonaron algunas preguntas mientras el movimiento continuaba: ¿Qué entiendo por intuición grupal? ¿Por qué? ¿Cómo percibo mi intuición personal? ¿Siento que es fácil o difícil asumir una actitud de escucha corporal?

B) Desarrollo.

Improvisación corporal y comprensión receptiva: Desde la intuición grupal, los bailarines prestaron atención a la escucha del cuerpo del otro y al suyo para dibujar

silenciosamente, sin palabras distintos tipos de línea. La condición fundamental fue la toma de conciencia de su intuición personal y grupal.

Improvisación corporal y comprensión selectiva: los bailarines se reunieron en grupo para responder esta pregunta: ¿Qué dibujos nos ha caracterizado en el movimiento? Les di unos minutos para conversar e intercambiar ideas, a continuación escogieron algunos diseños que caracterizaron al grupo cuando se movía, así visualizaron las situaciones más destacadas y exploraron mientras iba surgiendo la improvisación.

Escucha corporal y comprensión situacional: En este último momento los bailarines organizados en grupo danzaron aquello que mencionaron en palabras y que asumieron como "su característica". Luego compartieron la danza con los demás integrantes. La exploración grupal requirió de un estado de comunicación intuitivo, calmado, receptivo lo que permitió la expresión libre de las emociones por medio del lenguaje corporal.

C) Cierre.

Desmontaje y lenguaje corporal: en este momento de la sesión de aprendizaje, a manera de meta cognición, los bailarines escribieron en un paleógrafo las ideas principales que surgieron durante la ejecución del movimiento. Estuvieron mejor dotados para explicar su acercamiento al proceso creativo en el que intervinieron tres componentes del pensamiento crítico: comprensión situacional, comprensión selectiva, comprensión receptiva y lenguaje corporal.

Tercera semana: Planimetría.

A) Inicio.

Sensibilización corporal: como parte de la motivación para sensibilizar el cuerpo les pedí a los bailarines observar el espacio físico como si fuese la primera vez que lo descubren; luego se solicitó que busquen en el espacio físico todas las puertas que encuentren y exploren con brazos y piernas la verticalidad.

B) Desarrollo.

Improvisación corporal y comprensión receptiva: En este momento de la actividad y después de haber descubierto de manera más consciente el espacio físico de la sala de ensayos, la palabra fue el estímulo que los guió continuamente. Se les recordó a los bailarines que no sólo se limiten a trazar con brazos y piernas en el espacio físico, sino que busque otro tipo de objetos, como mesas o sillas para descubrir y experimentar otros tipos de planos en el entorno.

Improvisación corporal y comprensión selectiva: en este momento les propuse retarse a sí mismos para ir más lejos. Profundizaron la actividad anterior realizándola con diferentes partes de su cuerpo, mientras se movían fueron explorando y nombrando los objetos a los cuales se iban aproximando.

Improvisación corporal y comprensión situacional: después de explorar los planos, los bailarines crearon una secuencia ordenando los materiales que seleccionaron desde su interés personal y fueron asignándole un valor particular que los condujo a una creación unificada desde el movimiento. Luego, cada bailarín creó "una unidad significativa" formando una secuencia con los materiales que seleccionó y ordenó en cada uno de los planos y a los cuales les dio un valor.

C) Cierre.

Desmontaje y lenguaje corporal: en este momento de la sesión de aprendizaje y a manera de meta cognición, se solicitó que cada uno de los bailarines mostrara voluntariamente el producto creado, vale decir, la secuencia final.

Terminada la muestra y a manera de metacognición, se propició una conversación grupal, luego transfirieron a un organizador gráfico el trabajo más relevante de sus compañeros.

Cuarta semana: Movimiento expresivo.

A) Inicio.

Sensibilización corporal: es difícil tomar conciencia de nuestra gestualidad, por eso para esta sesión se les solicitó a los bailarines reconocer su rostro tocándose con la

yema de los dedos y luego amasarlo; asimismo se pidió que observen sus manos, luego que las abran, las cierren y aprieten.

Seguidamente se les compartió algunas preguntas guía:

- ¿Son conscientes de los movimientos gestuales que ejecutan? ¿En qué circunstancias?
- Sienten que son capaces de reconocer su gestualidad cuando su cuerpo está en una actividad expresiva?

B) Desarrollo.

Improvisación corporal y comprensión situacional: se propuso a los bailarines evocar un instrumento musical de sus preferencia o un instrumento familia. A continuación les solicité que recuerden cómo sonaba y al mismo tiempo se les iba diciendo paulatinamente y dejando un espacio de tiempo para que resuelvan lo siguiente:

- ¿Cómo suena tu instrumento? ¿Qué ritmo genera?
- ¿Qué tipo de gestualidad crees que se realiza al tocarlo?

Les recomendé que no traten de hacer ningún sonido y de hacerlo, debe ser muy bajito.

Improvisación corporal y comprensión selectiva: una vez que los bailarines seleccionaron un instrumento intentaron tocarlo expresivamente. Previamente les recomendé mostrar la sonoridad peculiar del instrumento elegido, pero solo a través de gestos. Se les fue animado a repetir una vez para que su cuerpo tenga más confianza y seguridad. Luego, se les motivó a ejecutar la sonoridad de una manera original y creativa con una personalidad propia.

Escucha corporal y comprensión receptiva: Por último los bailarines formar grupos para que cada uno cree e “intérprete una melodía” con el instrumento musical que eligió, es decir añadiendo el sentido personal que exploró inicialmente. Se les dijo: - Ahora, todos juntos, como grupo, se ubicarán de tal manera que puedan mirarse y...¿Qué inicie el concierto!

C) Cierre.

Desmontaje y lenguaje corporal: se solicitó a cada uno de los bailarines que mostrará el placer personal de tocar el instrumento y el disfrute de "escuchar" cómo los otros lo hacen. Es importante resaltar que en ningún momento se escuchó algún sonido, todo fue realizado desde el gesto de los cuerpos. Luego a manera de meta cognición los bailarines compartieron entre sí una breve conversación sobre su proceso al desarrollar "la gestualidad" del instrumento que eligieron y a la vez compartieron situaciones y anécdotas que pasaron durante dicho proceso.

Quinta semana: Movimiento expresivo.

A) Inicio.

Sensibilización corporal: se solicitó a los bailarines que cierren los ojos y se relajen paulatinamente e imaginen que están escuchando el sonido de las olas del mar al chocar contra las rocas y les va guiando desde la palabra con algunas sensaciones como la temperatura del agua y el tipo de rocas; luego se les pidió abrir los ojos y compartan espontáneamente esta experiencia preliminar.

B) Desarrollo.

Improvisación corporal y comprensión situacional: los bailarines formaron dos grupos: uno sería el mar y el otro, una gran roca o un agrupamiento de rocas. Primero se le dijo que todos imaginen ser el mar golpea y golpea a las rocas intentando desintegrarlas, pero las rocas han decidido enfrentar los embates del mar. Transcurrido el tiempo necesario se realizó un diálogo dirigido a partir de estas preguntas guía:

- ¿Qué necesitarán las rocas para enfrentar los embates de mar?
- ¿Qué recursos o medios podrían emplear el mar golpea para quebrar o separar la cohesión de las rocas?

Escucha corporal y comprensión selectiva: después de la realización de la primera actividad sobre movimiento se organiza una conversación entre todos y los bailarines dialogan entre sí respecto a las ideas más destacables que surgieron durante dicha práctica. A continuación teniendo como insumo las ideas principales inician la ejecución de una propuesta nueva donde se tomará en cuenta y libremente cada una de las informaciones recibidas de todos los participantes.

Escucha corporal y comprensión receptiva: concluida la ejecución de la nueva propuesta y como producto de una reflexión y diálogo conjuntos, se pidió *realizar un soliloquio*, es decir, una reflexión íntima y potente que los lleve a revisar en su memoria todo el proceso. Se preció que se pueden estar de pie, caminar, estar sentados o echados. Se trata de hacer todo aquello que los haga sentir cómodos.

C) Cierre.

Desmontaje y lenguaje corporal: el grupo *MAR* y el grupo *ROCAS* dialogaron brevemente y por separado sobre sus experiencias de aprendizaje y emitieron conclusiones. Luego en una breve conversación presentaron el producto explorado, trabajado, esto permitió a los bailarines y a mí seleccionar las ideas fuerza. Se apoyaron con imágenes y otros recursos que nutrieron la conversación.

Sexta semana: Proceso dramatúrgico.

A) Inicio.

Sensibilización corporal: Se pidió a los bailarines recostarse en el piso en posición supina o boca arriba. Una vez ubicados, los motivé despejarse de las tensiones con que suelen llegar a clases y se les invitó a que respiraran con tranquilidad escuchándose a sí mismos y procurando ser conscientes de ello. Del mismo modo, cada uno estiró su cuerpo suavemente en todas las direcciones del suelo y, al mismo tiempo, fueron creando imágenes que les permitió distender y activar el cuerpo; por ejemplo cuando nos vamos desperezando de un día pesado o cansado. Así fue sugiriendo la consigna logrando cada vez más energía.

B) Desarrollo.

Improvisación corporal y comprensión situacional: los bailarines se organizaron en grupos para seleccionar la forma de ejecutar un juego de su infancia y luego discutir sobre ello. Se le dijo que recordaran el inicio del juego, la manera cómo se desarrollaba y cómo se suscitaban los hechos precisando si había alguna incidencia. Evocan si en el juego se gana o se pierde y cómo finalizaba.

Para cerrar esta actividad, Les digo: - Llegó la hora de jugar!-

Luego se propició el momento de la conversación sobre estos tópicos a modo de sugerencia:

- Las partes del juego que funcionaron mejor.
- Los aspectos que se consideran valiosos e interesantes para realizarse coreográficamente.
- Recordar alguna anécdota o incidencia ocurrida durante el juego.

Con la información organizada acerca de su evocación sobre un juego de su infancia, los bailarines comenzaron una nueva aventura: escoger cuidadosamente cómo danzar el juego elegido. Para esto se empleó una estructura de base que se organizó con la ayuda de estas preguntas guía:

- ¿Cuál sería el inicio desarrollo y final danzado de este nuevo juego?
- ¿Qué dibujos se podrían diseñar en el espacio? para "el juego danzado".

Les di una ayuda memoria: "Recuerden la primera clase de las líneas: rectas, curvas y quebradas". Luego de un intercambio de ideas, desde la palabra a la acción del movimiento estuvieron listos para ver sus pequeños formatos coreográficos dentro de una dramaturgia.

Improvisación corporal y comprensión receptiva: organizados en grupos, los bailarines compartieron sus hallazgos coreográficos. Al finalizar se procedió al intercambio abierto entre un grupo y el otro preguntando sobre:

- ¿Qué dibujos se diseñaron y cómo éstos dibujos "nombraban" alguna idea, anécdota o secreto? ¿Vimos algo de esto?
- ¿Qué nos contaba el inicio, el desarrollo y el final?
- ¿Cuál fue la relación entre un diseño espacial y lo que contamos desde el movimiento?

C) Cierre.

Desmontaje y lenguaje corporal: realizamos un intercambio a manera de meta cognición cada uno tomó una hoja de papel y le obsequió al otro grupo con las instrucciones precisas de todas las etapas de cómo danzar el juego que habían creado, además incluía los diseños espaciales y procuraron ser fieles a la creación en movimiento que cada grupo compartió.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis de resultados en base a los objetivos de la investigación. Se ordenó tomando en cuenta la categoría Pensamiento Crítico y la categoría Estructuras Coreográficas relacionándolas con las respectivas subcategorías. A continuación se describen los resultados obtenidos de la aplicación de la ficha de cotejo y de la bitácora que sirvió como cuaderno campo o de incidencias llevada de manera periódica. Ambos instrumentos se utilizaron en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.

4.1 Resultados.

El objetivo general de la presente investigación propone describir la influencia de la didáctica para estructuras coreográficas en el pensamiento crítico aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore Lima-2021.

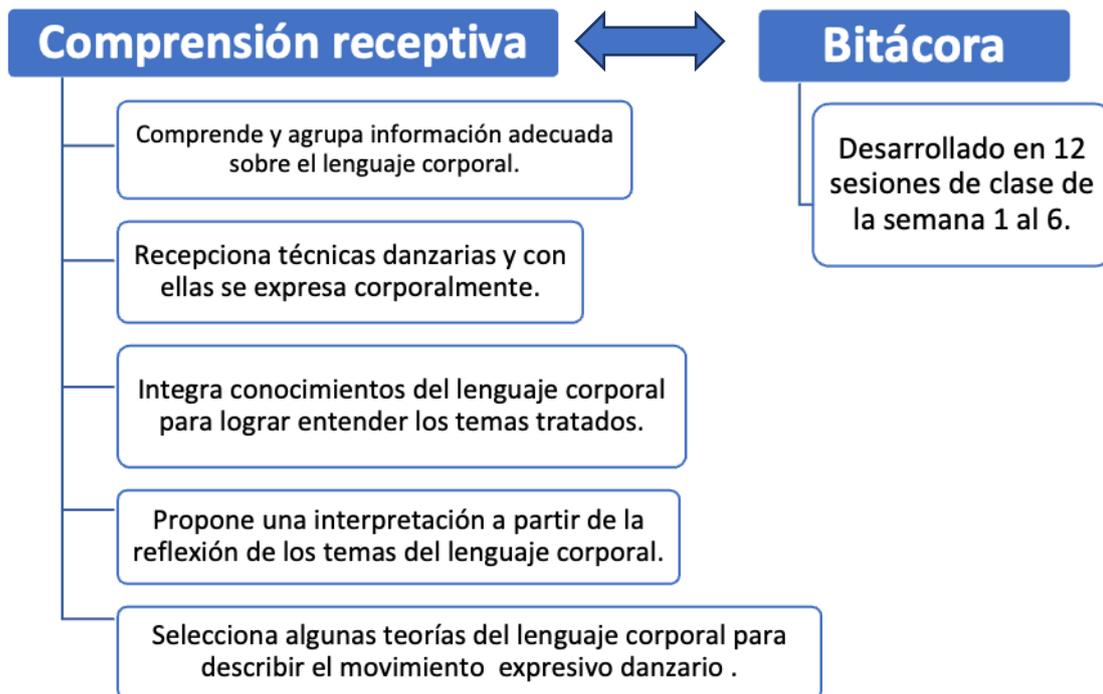
Al revisar cada una de las fichas de cotejo de los bailarines de un total de 12 horas de clase, así como las incidencias consignadas en la bitácora se describe lo siguiente:

- La didáctica de estructuras coreográficas fue el organizador en el proceso de ejecución de las sesiones de aprendizaje, al mismo tiempo, fue un medio para trabajar las clases de danza en sesiones de aprendizaje creativas, así como para la construcción de imaginarios y de reflexiones en torno a las estructuras coreográficas.
- Cada sesión tuvo un fin en sí mismo y se desarrolló a partir de los lenguajes coreográficos y expresivos de la danza.
- En la primera sesión se observó que el cuerpo de los bailarines estaba predispuesto a la rutina y al trabajo rígido de cada ensayo. Se ordenaron frente al espejo de manera marcial por columnas esperando recibir instrucciones; ocurrido este acontecimiento se preguntó ¿Porqué la danza debe entenderse desde una marcialidad alejada del cuerpo en su unión psicofísica? ¿Por qué no puede ser un cuerpo mental, emotivo, psicológico y espiritual (Fábrega, 2010).

Por eso se buscaron estrategias y recursos para que los bailarines se sintieran receptivos con su cuerpo y con una actitud de comprensión corporal, vale decir, una actitud de estar en atención permanente, de ser vigilantes del mundo que habitan, que habitamos (Vélez, 2011).

A continuación se describen los resultados obtenidos en relación a los objetivos específicos, a las categorías y a los indicadores de esta investigación.

A) Objetivo 1 con la comprensión receptiva: Describir la influencia de la Didáctica para Estructuras Coreográficas, en la Comprensión receptiva aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore Lima-2021.



(Fuente: elaboración propia)

Sesión de aprendizaje n°1 en relación al espacio y tiempo anotado en la bitácora.

Al emplear la didáctica de estructuras coreográficas desde la comprensión receptiva se observó que hubo conexión al momento de plantear que cada bailarín dance desde la evocación de sus experiencias personales. Cada uno se conectó de

inmediato con la propuesta y se profundizó al abrir el diálogo grupal con esta pregunta detonadora:

- ¿Qué tipo de línea te representaba en el espacio? Los bailarines expresaron que su asociación estuvo relacionada con el contexto, con la cultura de donde provenían y que eso influyó para que su danza demostrara disfrute y placer.

Así, el primer grupo de bailarines mencionó que la línea quebrada los identificó con la fortaleza y la asociaban cuando bailaban hip hop en su barrio; el segundo grupo expresó que la línea ondulada les daba sensación de continuidad y su cuerpo fluía mucho mejor, ello les generaba placer y agrado.

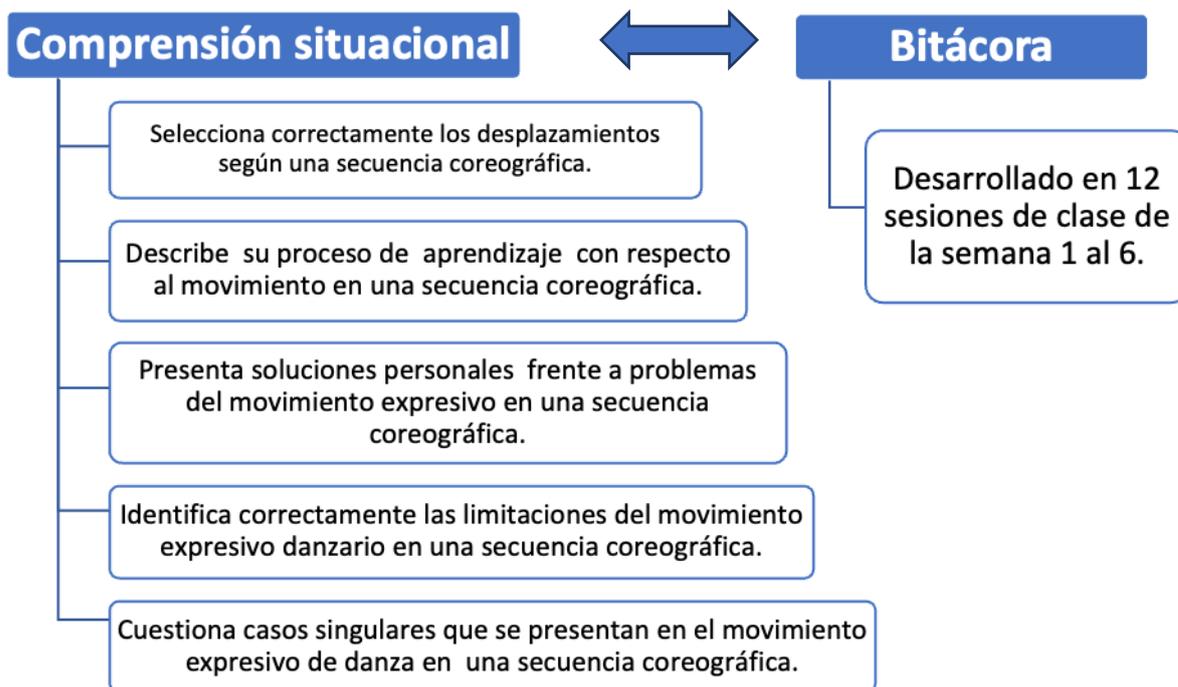
En suma, se observó que la sub categoría comprensión receptiva activó el intercambio entre emisores y receptores, construyó otros imaginarios a nivel grupal al escuchar, observar las respuestas verbales y corporales.

Desde las respuestas verbales los bailarines manifestaron asombro por descubrir la tendencia cinética espacial que los caracterizó cuando su cuerpo dibujó el movimiento.

Desde las respuestas corporales se reafirmó un grado de conciencia del movimiento mostrando un cuerpo en estado de alerta para bailar.

Así también se observó que al realizar nuevamente la exploración el movimiento fue mucho más preciso, nítido y claro en su manifestación expresiva y la danza cobró una dimensión de conciencia interior que fue retroalimentada por la discusión y visualización de la imagen del cuerpo bailando.

B) Objetivo 2 con la comprensión situacional: Describir la influencia de la didáctica para estructuras coreográficas, en la comprensión situacional aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore Lima-2021.



(Fuente: elaboración propia)

Sesión de aprendizaje n°5 en relación al movimiento expresivo anotado en la bitácora.

Al inicio de la sesión se observó dificultad al plantear a los bailarines que resolvieran diferentes situaciones que implicaron trabajar de manera grupal visualizando un contexto de movimiento con un grado de dificultad conceptual.

Este contexto consistió en desarrollar, según lo anotado en la bitácora n°5, el embate de las olas del mar sobre las rocas.

Los bailarines se dividieron en dos grupos: Las Olas del Mar y Las Rocas. Ambos grupos encontraron dificultad para conectarse con la consigna, por ende con sus cuerpos.

Cuando se pidió que cada grupo compartiera sus hallazgos, los bailarines mostraron literalmente la consigna, generaron una danza de acciones repetitivas, atrapada desde el movimiento, sin poder desarrollar el concepto que se iban agotando por las constantes repeticiones.

Por ejemplo, el grupo "Las olas del mar" produjo sonidos mientras alargaban brazos y el tronco de manera continua; mientras que el grupo "Las rocas" se quedó estático, sin ejecutar algún movimiento.

Terminado el tiempo de exploración les invité responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué necesitarán las rocas para enfrentar los embates del mar?
- ¿Qué recursos o medios podría emplear el mar para golpear, quebrar o separar la cohesión de las rocas?

Los bailarines a través de sus respuestas contextualizaron y visualizaron una nueva experiencia.

Por otro lado, hubo respuestas en torno a la ausencia de movimiento, cuestionaron ideas preconcebidas y únicas como por ejemplo, lo inmóvil frente a lo móvil de las rocas o que el mar es movimiento constantemente.

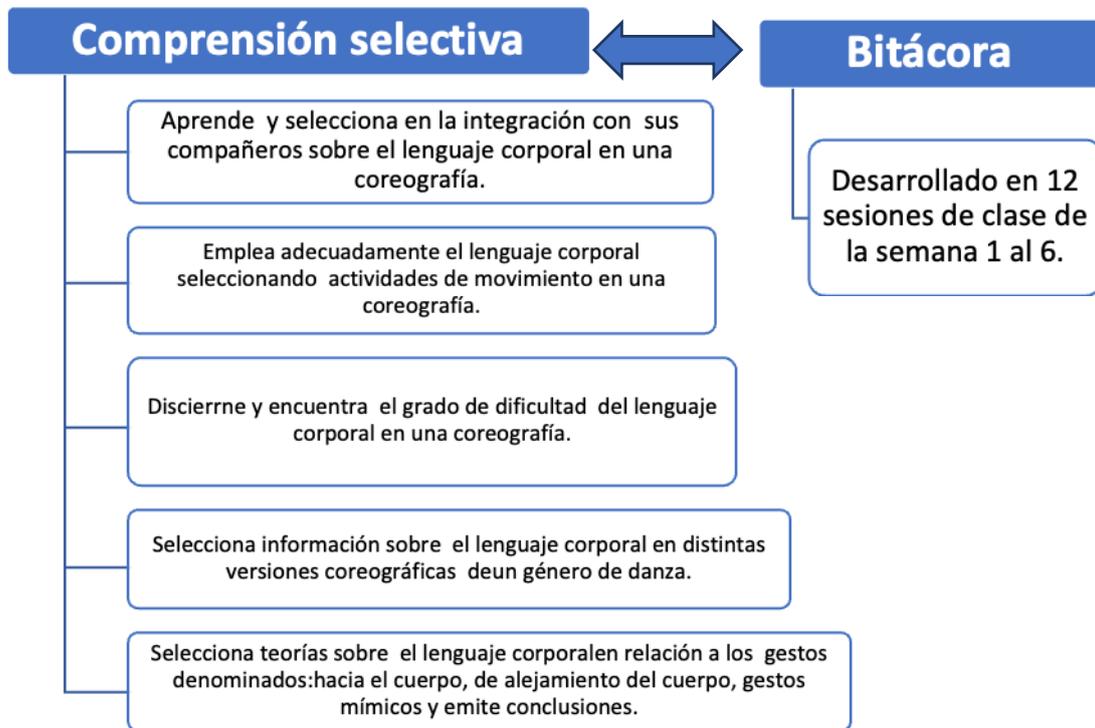
Así, se observó que la sub categoría comprensión situacional se profundizó desde el análisis y la reflexión realizada en la actividad de exploración y sirvió para retomar la práctica nuevamente.

Como punto de partida cada grupo propuso un contexto antes de iniciar la exploración. Adelantaron algunas ideas y dieron soluciones; por ejemplo, se pusieron de acuerdo acerca de cuál podría ser la ruta más eficaz para el movimiento danzado con el grupo.

Este intercambio permitió que al reformular la propuesta analizando lo discutido y trabajado, se mostrara la actividad en un nuevo contexto. Diferente en movimientos expresivos y, no únicamente, representativos.

Así se fueron presentando situaciones distintas, detalles no esperados. Destacó algún bailarín con alguna acción particular lo que motivó al grupo a abrir nuevos caminos.

C) Objetivo 3 con la comprensión selectiva: Escribir la influencia de la didáctica para estructuras coreográficas, en la comprensión selectiva aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore Lima-2021.



(Fuente: elaboración propia)

Sesión de aprendizaje n°4 en relación al movimiento expresivo anotado en la bitácora.

Se observó que los bailarines mostraron entusiasmo por imaginarse tocando un instrumento musical, la algarabía y espontaneidad fue lo más relevante. Luego improvisaron por un lapso de tiempo prudente. A continuación se compartió la siguiente pregunta:

- ¿Son conscientes de los movimientos gestuales que ejecutaron? Hubo silencio.

Entonces se les pidió retomar la práctica teniendo en consideración la pregunta ya planteada. En esta nueva circunstancia se observó una tendencia a sobredimensionar algunos gestos peculiares o particulares cuando se toca algún instrumento musical.

Este hecho sirvió para proponerles una nueva pregunta: ¿En qué circunstancias aparece ese gesto mientras tocas el instrumento? Esta pregunta les permitió toma de conciencia selectiva al momento de ejecutar la actividad ya que mejoró la capacidad de observación de su cuerpo.

En suma, se observó que la sub categoría comprensión selectiva fue decisiva para que los bailarines seleccionen los gestos pertinentes a cada instrumento. No se dio un desborde caótico de gestos y emociones, si no que se rebeló una manera más eficaz de expresar gestualmente la sonoridad de un instrumento.

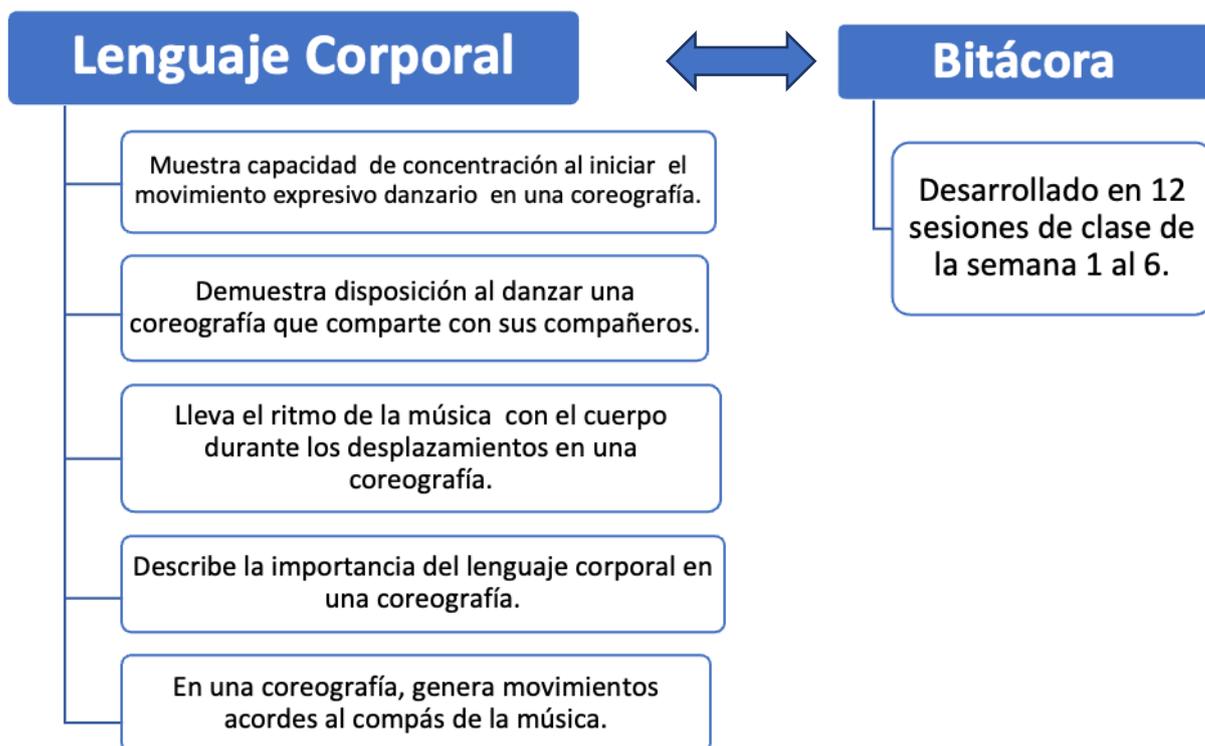
Es importante precisar que no se recurrió a comandos o a indicaciones imperativas, si no que se usaron estrategias basadas en el diálogo y la reflexión permitiendo que cada una de las acciones ejecutadas se fueran instalando en el cuerpo de cada bailarín de manera natural.

Estas preguntas permitieron abrir el análisis en torno a su comprensión selectiva:
- ¿Sienten que son capaces de reconocer su gestualidad cuando su cuerpo está en actividad?, ¿Qué capacidades suelen emplear los sujetos en su diario vivir?

Una conclusión sobre este aspecto está en relación a la selección de la información la cual debe provenir de todas las fuentes a fin de centrarse en los aspectos más importantes logrando, de este modo, un ahorro cognitivo que permitirá una mayor eficiencia de dicho proceso (Cherry,1991).

Por ello, comprender selectivamente implica re significar el proceso cognitivo otorgándole valor a una información para dejar de lado otra que tiene menor importancia, esto implica inhibir algunos estímulos que provienen de distintas direcciones.

D) Objetivo 4 con el lenguaje corporal: Describir la influencia de la didáctica para estructuras coreográficas, en el lenguaje corporal aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore Lima-2021.



(Fuente: elaboración propia)

Sesión de aprendizaje n°6 en relación al proceso dramático anotado en la bitácora.

Se observó que los bailarines evocaron los juegos de su infancia con agrado. Esto provocó de manera inmediata una conexión con sus emociones. Generó una organización inmediata entre todos y en un ambiente de libertad para el movimiento y su expresión orgánica a la pregunta realizada por la facilitadora

- ¿Cuál será el inicio, el desarrollo y final danzado de este nuevo juego?
- ¿Qué dibujos se podrían diseñar en el espacio?

Se observó que los bailarines repasaban cada parte del juego para encontrar un sentido y coherencia interna que les permitiera organizar, desde el juego, una nueva experiencia para ser danzada. Muchos de ellos recurrieron a estilos de bailes que conocía para dar cuenta de la nueva propuesta.

Esto incluyó que asociaran mensajes o conceptos de algunos estilos de danza para adaptarlos a sus creaciones; sin embargo la organización del espacio estaba bastante relacionada con la forma espacial del juego elegido al inicio de la exploración.

En suma, se observó que la sub categoría lenguaje corporal permitió manifestar a cada uno de los bailarines un nuevo enfoque de sus prácticas corporales, que se alimentó de los entornos culturales de los donde provienen.

Recordar un juego de su infancia para ser danzado enriqueció el lenguaje del cuerpo, permitió otras experiencias para un abordaje distinto del juego propuesto inicialmente. Se observó a través de la propuesta de la facilitadora que el cuerpo no está separado del contenido; si no que es éste quien se muestra a través de la práctica y construye otros discursos en el lenguaje del cuerpo.

4.2 Discusión de resultados.

Hasta ahora, el pensamiento crítico ha sido sobre todo interpretado como una actividad intelectual conceptual. Nuestro trabajo ha mostrado que el pensamiento crítico puede interpretarse también como una práctica que los sujetos realizan desde sus contextos culturales en los que se desarrollan corporalmente. Dichos sujetos se apropian de las experiencias e informaciones que reciben permanentemente (cultural-histórica) para crear en interacción con otros sujetos nuevas experiencias de reflexión en movimiento, haciendo de los sujetos seres autónomos capaces del disfrute de sus cuerpos en la danza. Estos cuerpos de los bailarines se subjetivan a través de la experiencia del movimiento que encarnan sus pensamientos y sentimientos que se inscriben en la imagen corporal como una memoria, una percepción y una dinámica del cuerpo. Lo que se ha mencionado es posible gracias la mediación de un coreógrafo o maestro de danza que acerca la experiencia del movimiento a cuerpos que llegan siempre a las aulas de danza para un nuevo comienzo.

A continuación se presenta la discusión de los resultados a partir de los hallazgos descritos en el capítulo IV en base a la información recogida como resultado de la aplicación de la ficha de cotejo, y la bitácora como un cuaderno de incidencias usado en las sesiones de aprendizaje realizadas en el taller de creación en danza realizado con el elenco de bailarines profesionales de una Universidad Nacional.

En este sentido el primer objetivo específico planteado: Describir la influencia de la didáctica para estructuras coreográficas, en la comprensión receptiva aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore en Lima-2021.

Tomando en cuenta la definición de comprensión receptiva como una capacidad que permite entender y expresar el significado, asignar un sentido y valorar la relevancia del lenguaje corporal, donde las relaciones emisor receptor son fundamentales desde el punto de la hermenéutica (De Toro 1989, p. 13 y p. 130). Se puede afirmar que los bailarines al escuchar, observar y verbalizar las experiencias de movimiento realizadas en cada sesión de aprendizaje construyeron nuevos imaginarios en su cuerpo, se manifestaron a partir de la toma de conciencia del movimiento que les permitió distinguirse como creadores y portadores de información cultural. Se rebeló en el movimiento que fue dibujado en el espacio cuando los bailarines observaron sus cuerpos y el de sus compañeros tomaron conciencia del movimiento y la visualizaron la imagen del cuerpo bailando lo que posibilitó saber quiénes son y cómo reciben la información para convertirla en un discurso de movimiento.

Como vimos líneas arriba, Alcalá (2019) afirma que el universo poético de la bailarina y coreógrafa Iris Scaccheri realiza un análisis poético y contextual e indica que el cuerpo es medio para mostrar e inscribir lo que se siente y que no logra verse, pero conforma las proyecciones del cuerpo que piensa, siente y refleja a los otros y los lugares en que se inscriben convirtiéndose en el rastro que deja la danza.

Por nuestra parte, consideramos que a partir de lo que menciona Alcalá (2019) comprender receptivamente el movimiento reveló en los bailarines el pensamiento crítico para la danza como una práctica de auto observación y de introspección de sus universos creadores. Respecto a ello Alcalá (2019) enfatiza que las proyecciones interiores de los mundos que conforman el universo pensante, vibrante del cuerpo de la bailarina, Iris Scaccheri se escriben y materializan como causa y efecto de bailar que es una manera de reflexionar sobre ella misma en movimiento. Por eso, consideremos necesario mencionar que el cuerpo que danza actualiza constantemente su experiencia corporal en el mundo en que se inscribe, esto le permite ser un cuerpo que no sólo está recibiendo información, sino que es un cuerpo dinámico que en la experiencia de moverse reflexiona y actualiza una nueva información que se inscribe en una nueva experiencia danzaría.

En este sentido el segundo objetivo específico: Describir la influencia de la didáctica para estructuras coreográficas, en la comprensión situacional aplicado al

movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore Lima-2021. Tomando en cuenta la definición de comprensión situacional como la capacidad que permite analizar diversas situaciones que se dan en un contexto o situación problemática, donde el problema puede ser explicado desde distintos puntos de vista permitiendo: la reflexión y solución de problemas discerniendo entre la vía o camino más acertado (Alizo, 2020). Se puede afirmar que los bailarines luego de proponerles resolver, desde el movimiento expresivo, consignas (desarrolladas en la sesión de aprendizaje N° 5) para repensar el contexto encontraron la ruta más eficaz para el movimiento danzado en grupo al crear soluciones eficaces adelantándose a los acontecimientos en práctica la comprensión situacional. Asimismo, los bailarines reconocieron que el problema que se les asignó podía explicarse desde varios puntos de vista.

En relación a lo anterior Arreguin (2011) menciona en su investigación que el uso de herramientas compositivas en la coreografía le permitió crear nuevos caminos de experimentación en el quehacer de una obra de danza para proponer distintos caminos creativos a los bailarines. En relación a esto, los resultados de la comprensión situacional a través de la didáctica de estructuras coreográficas y el pensamiento crítico evidenciaron la capacidad de análisis de los grupos de trabajo producto de la discusión, generando situaciones distintas, detalles inesperados permitieron que el grupo encuentre nuevos caminos para su danza.

Finalmente Arreguín (2011) dice que al evaluar el desarrollo compositivo de sus bailarines mejoró significativamente en la capacidad de análisis, interpretación, evaluación, inferencia, explicación cuando predijeron cambios en el proceso creativo de la obra, también se observaron cambios cualitativos.

Respecto al tercer objetivo: Describir la influencia de la didáctica para estructuras coreográficas, en la comprensión selectiva aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore Lima-2021. Tomando en cuenta la definición de términos de comprensión selectiva como la capacidad que permite seleccionar a partir del análisis, haciendo uso de determinados criterios de valoración centrándose en los aspectos más destacables, logrando un ahorro cognitivo y eficacia (Cherry, 1991). Los bailarines fueron capaces de reconocer una gestualidad personal y

acorde con su capacidad de manifestarse espontáneamente a partir de las consignas y preguntas planteadas por la facilitadora en la sesión de aprendizaje, inferir, seleccionar los gestos corporales más apropiados para interpretar la musicalidad de un instrumento. Esta búsqueda develó el ser del bailarín a partir de una atención bien enfocada, una escucha sensible de su propio cuerpo, de los otros y con el espacio circundante. Respecto a ello, Gadamer (1998) menciona a la obra de arte como aquello que simboliza, es lo que el autor ha comprendido, lo que el autor es. La obra se convierte en una metáfora de lo que es el ser constitutivo del artista. Cherry (1991) reafirma que comprender selectivamente implica resignificar el proceso cognitivo otorgándole valor a una información para dejar de lado otra que tiene menor importancia, esto implica inhibir algunos estímulos que provienen de distintas direcciones.

El artista ha desplegado vigilante en su creación mediante técnicas que le permiten materializar su obra, además frente a ella se encuentra en una actitud alerta, está enganchado a su obra de arte.

En el caso de la danza donde el movimiento fluctúa constantemente el artista creador vive un proceso continuo, dinámico y efímero; por ello comprender la obra de arte desde el movimiento que se está construyendo en el tiempo no es tarea fácil de ser dominada desde la técnica, así como imaginar y sostener el movimiento, al mismo tiempo intuir es una actitud permanente que posibilita no desvincularse de la ruta de la obra.

Situándonos en el existencialismo-hermenéutico decimos que comprender es algo de lo que sé, es algo que se ha asumido desde uno; por tanto desde este enfoque comunicar es representar lo adquirido. Duncan (1905) afirma que es el estudio de las figuras vivas que danzan espontáneamente. Es la expresión de un alma individual, desde su más honda comprensión y de su poder personal, Isadora Duncan entiende la danza como una manifestación espontánea y verdadera como comunicación y expresión de la más profunda comprensión del artista que baila.

El cuarto objetivo referido a describir la influencia de la didáctica para estructuras coreográficas, en el lenguaje corporal aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore Lima-2021. De acuerdo a la definición de

términos el lenguaje corporal humano es una forma de expresión que abarca múltiples planos. Es comunicación instintiva, pero al mismo tiempo calculada. El lenguaje corporal es un paralenguaje y acompaña a toda expresión verbal (Rebel, 2000, p. 31). A lo largo de todo el proceso de investigación realizado con los bailarines en cada sesión de aprendizaje empleando la didáctica de estructuras coreográficas y el pensamiento crítico la pregunta fue el medio constante e indispensable para conectar pensamientos, sentimientos, energía y disfrute; por eso para nosotros conectar significa el conocimiento del cuerpo que danza.

También la pregunta fue una herramienta valiosa que abrió un espectro de infinitas respuestas producto de las vivencias, sueños creativos y experiencias de cada uno de los bailarines. Podemos afirmar que las preguntas permitieron a los bailarines búsquedas sensibles de los juegos que realizaban en su infancia. Cabe mencionar que la infancia es el momento significativo para el cuerpo y jugar es un disparador que permitió develar las historias personales, culturales de los contextos de cada uno para repensarlas y organizarlas en movimiento. Heidegger (citado por Hernández 2013) dice que “todo preguntar es buscar, todo buscar tiene su dirección previa que le viene de lo buscado” (p.76) a lo que Arendt (citado por Hernández 2013) argumenta que “la pregunta implica una crisis de significado. El significado a perdido el sentido que tenía”(p.76).

Las preguntas desde la didáctica llevaron a abordajes diversos del juego y el juego se convirtió en ese lugar donde la danza comenzó a habitar los imaginarios del cuerpo, imaginarios que se manifestaron en el lenguaje corporal. Frente a esto Crisorio (2011) menciona que lejos de pertenecer solo a la naturaleza, el cuerpo es de la cultura, tiene una historia en la que hay que indagar; no para saber qué o cómo ha sido, sino para elaborar un concepto de un cuerpo nuevo, más que un nuevo concepto del cuerpo.

Insistimos que desde el movimiento es dar respuestas en movimiento para ello el proceso de poner en práctica requiere entender a la danza no solo en una dirección del desarrollo de técnicas, destrezas y virtuosismos; si no de un estado de curiosidad por que la curiosidad es una manifestación crítica y activa de la experiencia de vida.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Luego de analizar, presentar los resultados y la discusión de resultados ordenados por objetivos de esta investigación se proponen las conclusiones siguientes: Es necesario y relevante contar con una didáctica de estructuras coreográficas que indague y haga uso del pensamiento crítico desde el arte de la danza porque no ha sido motivo de investigaciones que se ocupen de este tema para bailarines profesionales de un elenco universitario. El estudio concluye demostrando que el movimiento es pensamiento y que es capaz de construir nuevas experiencias para el abordaje de la didáctica en la enseñanza de la danza.

Es fundamental e imperativo el desarrollo del pensamiento crítico en universidades y escuelas superiores y en toda institución destinada a la formación de bailarines profesionales a través de las diferentes asignaturas consideradas en el currículo de dichas instituciones. Esta investigación ha demostrado que la didáctica aplicada al aprendizaje de estructuras coreográficas logró impulsar la reflexión crítica y sistemática demostrando que el movimiento es también pensamiento y que es capaz de construir nuevas experiencias para el abordaje de la enseñanza de la danza.

En relación al objetivo general, describir la influencia de la didáctica para estructuras coreográficas en el pensamiento crítico aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore en Lima-2021, se concluye que:

La investigación reconoce que la didáctica para estructuras coreográficas aplicada al pensamiento crítico conduce al bailarín a establecer una relación cercana con su cuerpo caracterizada por un estado de alerta permanente que lo lleva a una comprensión profunda de su arte. Esto significa que el bailarín es capaz de apropiarse de los conceptos desarrollados en el proceso didáctico para hacerlos suyos y, desde allí, iniciar un camino para la creación autónoma.

Sobre el primer objetivo específico: Describir la influencia de la didáctica para estructuras coreográficas, en la comprensión receptiva aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore en Lima-2021.

La investigación considera de suma importancia el proceso de la comprensión receptiva porque el cuerpo es medio y lenguaje a la vez. El cuerpo es el medio que conecta los pensamientos, los sentimientos, las emociones y la actividad física para danzar dejando inscrito en el espacio el rastro del movimiento como producto de la autoobservación e interacción sensible que el bailarín realiza en el espacio circundante. Asimismo, el cuerpo es lenguaje que comunica y crea una nueva realidad del movimiento porque es una abstracción de la experiencia vivida en un determinado contexto transformándose en un lenguaje creado e independiente del lenguaje de las palabras.

El segundo objetivo: Describir la influencia de la didáctica para estructuras coreográficas, en la comprensión situacional aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore Lima-2021.

La investigación destaca que con el desarrollo de la comprensión situacional el bailarín logra articular resolver, proyectar y dar soluciones autónomas a consignas de movimiento por medio de las preguntas. Resuelve durante el movimiento imaginarios planteando y haciendo uso del espacio, el tiempo y las memorias porque el movimiento guiado por la palabra justa y por las preguntas cuestionadoras impulsan el camino de un proceso creativo personal, autónomo y divergente evidenciando soluciones inteligentes en el momento de compartir la danza individual o grupalmente.

El tercer objetivo: Describir la influencia de la didáctica para estructuras coreográficas, en la comprensión selectiva aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore Lima-2021.

La investigación considera relevante la comprensión selectiva porque el bailarín valora y resignifica. Valora la información seleccionada que ha ido depurando en las improvisaciones corporales durante su proceso creativo, al mismo tiempo, resignifica dicho proceso que lo llevará por nuevas rutas creativas del movimiento. Por lo tanto, en

el proceso creativo el bailarín es, más bien, una persona en alerta permanente y enganchada a su creación.

El cuarto objetivo: Describir la influencia de la didáctica para estructuras coreográficas, en el lenguaje corporal aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore Lima-2021

La investigación concluye que el cuerpo que danza encuentra una relación de equilibrio que va del cuerpo a la mente y de la mente al cuerpo. Es una comunicación con el movimiento en conjunción con la palabra porque el lenguaje corporal conecta con ella y habita el cuerpo en relación a sus experiencias previas y sus emociones generan movimiento y energía.

Recomendaciones

Al finalizar esta investigación proponemos las siguientes recomendaciones: Se recomienda promover, impulsar y divulgar investigaciones académicas en danza a través de las universidades y escuelas superiores formadoras de bailarines profesionales porque existe muy poca información que dé cuenta del trabajo artístico y educativo desde un ámbito reflexivo y cuestionador.

- 1- Se recomienda pensar en el cuerpo del bailarín con un nuevo enfoque con la finalidad de conducirlo por un proceso creativo de autoconocimiento, de seguridad y confianza para expresarse corporalmente con libertad y relacionándose mejor con los otros cuerpos.
- 2- Se recomienda que el bailarín logre progresivamente su autonomía y se convierta en una persona que valora su libertad personal y creativa porque cuenta con un maestro de danza o un coreógrafo cercano, sensible, intuitivo, capaz de motivar y desarrollar sus capacidades y talento lo que le permitirá dar soluciones a problemas que surgen en el movimiento mientras danza.
- 3- Generalmente los aprendizajes en el arte de la danza se asocian exclusivamente al aprendizaje memorístico y repetitivo de coreografías. Por ello, se recomienda incentivar al estudiante de danza en el conocimiento y la práctica del pensamiento crítico a partir de sus propias reflexiones para que logre desarrollar capacidades y actitudes resignificando sus aprendizajes, aportando y cuestionando su movimiento expresivo desde el campo de la investigación.

- 4- La danza no es únicamente motricidad y virtuosismo, es poesía. Por ello, se recomienda descartar el aprendizaje exclusivamente de acciones coreográficas carentes de reflexión en movimiento por propuestas danzarias que incentiven el desarrollo del pensamiento crítico partiendo de una provocación o inquietud que conduzcan a otras posibilidades expresivas de la danza.

REFERENCIAS

- Adshea et al. (1999). Teoría y práctica del análisis coreográfico. Valencia: Federación Española de Profesionales de la Danza-Ministerio de Cultura
- Aguirre, I. y Jiménez, L. (2014). Educación artística, cultura y ciudadanía. OEI: Santillana.
- Aguirre, J. (2013). “La Fenomenología y las ciencias humanas”. En: Jaramillo, Luis (ed.). Simientes de la Motricidad Humana: primeros brotes de investigación. Popayán: Universidad del Cauca.
- Aymes, G. (2012). Docencia e Investigación, Año XXXVII Enero/Diciembre, 2012 ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 41-60.
- Amado, D. (2014). Efecto de un método de enseñanza de la danza basado en la técnica creativa, sobre la motivación y las emociones del alumnado de educación física, (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España. Recuperado de <http://dehesa.unex.es/xmlui/handle/10662/2667>
- Arreguín, G. L. (2011). Utilización del trabajo interdisciplinario y del lenguaje multimedia en la danza contemporánea, el bosque una propuesta práctica (Tesis de Doctorado). Universidad Politécnica de Valencia, Valencia-España.
- Atuesta, O.J. (2014). ¿Un lugar para la danza? Bogotá, Colombia. Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Brozas, M. (2017). Pedagogía del cuerpo sensible: tacto y visión en la danza contactimprovisation. *Movimiento*, 23(3), 1039-1051. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115352985019>
- Caballero, C. (2016). Danzando en la diversidad: reflexiones sobre la inclusión y pertinencia de la diversidad en la educación dancística y artística. *Revista Praxis Pedagógica*, 16 (18), 27-51. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.16.18.2016>
- Camilloni, A. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós
- Campo, L., Palys, A., Passo, P. & Tamayo, S. (2018). Diálogos en movimiento: Reflexiones teórico metodológicas de la danza como recurso de investigación interdisciplinar. *GRAFO workingpapers*, (7), 1-37. Recuperado de <https://n9.cl/W5NpJ>
- Case, R. (1989). El desarrollo intelectual. Del nacimiento a la edad madura. Barcelona: Paidós.

- Curiche, A. D. (2015). Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico por medio de aprendizaje basado en problemas de aprendizaje colaborativo mediado por computador en los alumnos de tercer año de media en la asignatura de filosofía en el internado nacional Barros (Tesis de Maestría). Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Canfield, C. (1995). El arte de la dirección escénica. Madrid: Asociación de Directores de escena de España.
- Chou, Chiou-hui. (2008). Exploring Elementary English Teachers' Practical Knowledge: A Case Study of EFL Teachers in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 9(4), 529-541. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ835218.pdf>
- Diaz, B. F. (2001). Habilidades del pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato (Tesis doctoral). Universidad de Colima, México.
- Duncan, I. (2016). *Mi Vida*. Editorial Losada, España.
- Ennis, R. H. (1996). *Pensamiento crítico*. EE.UU, Universidad de Harvard: Prentice Hall.
- Ferreiro, A. (2015). Calidades de los vínculos educativos en la formación docente profesional. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(15), 108-128. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299133728006>
- Gozales, A. (2011). Desarrollo del trabajo danzario de Univerdanza en Colima (Tesis de maestría). Universidad de Colima, México.
- García, H. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona, España: INDE
- Galicia, A. S. (2014). Diseño de un curso de formato de teatro educativo como estrategia didáctica de promoción del pensamiento crítico. D.F. México, Querétaro: Editorial Iberoamericana.
- Grüner, E. (2000). *El sitio de la mirada. Secretos de la Imagen y Silencios del Arte*. Buenos Aires: Norma.
- Hartog, F. (2012). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris: Le Seuil.
- Hatch, J. y Dvora Y. (2003). "Organization Theory as an Interpretative Science". En *The Oxford Handbook of Organization Theory. Meta-theoretical Perspectives* editado por Haridimos Tsoukas y Christian Knudsen, 63-87. Oxford: Oxford University Press.
- Lipman, M. (1988). "Critical thinking - What can it be?", *Revista Educational Leadership*, 46 (1), 38-43.

- McLaren, P. (1997). *Pedagogía Crítica*. Paidós Barcelona España.
- Ñaupas, P. H. (2013). *Metodología de la investigación científica*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Parra, M.I. (2013). *Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y su incidencia en la fluidez verbal en los estudiantes de la facultad de filosofía de la universidad de Guayaquil propuesta:guía de estrategias(Tesis de maestría)*. Universidad de Guayaquil, Guayaquil-Ecuador.
- Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la Percepción*. Editorial Planeta Mexicana, S.A. de C.V
- Pouillaude, F. (2009). *Le désœuvrementchorégraphique. Etude sur la notiond'oeuvre en danse*. Paris: Vrin.
- Llorens, J.(2010).*La evaluación de la competencia Cultural y Artística*.Santiago de Chile: Editorial Edatania.
- Parra, O. (2015). El arte: una ventana didáctica. *Revista Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 38(24),86-106.Disponible en:<https://www.redalyc.org/pdf/4138/413840744006.pdf>
- Patiño,D.H. (2014). *Pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista*. DFMexico: Nueva época
- Pellón, S. (2013). Watson, Skinner y Algunas Disputas dentro del Conductismo.*Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 389-399.Disponibleen:<https://www.redalyc.org/pdf/804/80429824012.pdf>
- Priestley,M. (1996). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*.DF México: Trillas.
- Rebel, G.(2000). *El lenguaje corporal*.España:Edaf.
- Risco, L.(1994). *La educación corporal*.Lima:Paidotribo.
- Sáez, O. (1998). *Didáctica general. Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil.
- Solano, W. &Salicetti, A. (2017). Metodología de Trabajo Grupal Solano, Aplicada a la Enseñanza del Baile Popular. *Revista Digital de Educación Física*, 9(49), 86-98. Recuperado de <https://bit.ly/2UzM29i>
- Titone, R. (1974). *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.
- Torre, E., Palomares, J., Castellano, R. y Pérez, D. M. (2007). La Expresión Corporal en el currículo educativo de la República de Cuba: Estudio de las necesidades en la formación inicial. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 11, 11-16.

Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. R. & Olson, J. M. (2002). *Psicología Social* (F. J. Dávila Martínez, Trad.). México: Thompson (Trabajo original publicado en 2000).

ANEXOS

ANEXO 1: Declaración de Autenticidad

AUTORIZACION PARA REALIZAR LA INVESTIGACION

DECLARACION DEL RESPONSABLE DEL AREA O DEPENDENCIA DONDE SE REALIZA LA INVESTIGACIÓN

Dejo constancia que el área o dependencia que dirijo, ha tomado conocimiento del proyecto de tesis titulado: Estructuras Coreográficas y pensamiento Crítico: Una Didáctica del Movimiento Danzario en los Bailarines un Elenco Nacional de Folklore.

El mismo que es realizado por la Sra. /Srta Estudiante: Luz Marlene Gutiérrez Privat, en condición de estudiante-investigador del Programa de: Maestría en Educación por el Arte.

Así mismo señalamos, que según nuestra normativa interna procedemos con el apoyo al desarrollo del proyecto de investigación, dando las facilidades del caso para aplicación de los instrumentos de recolección de datos.

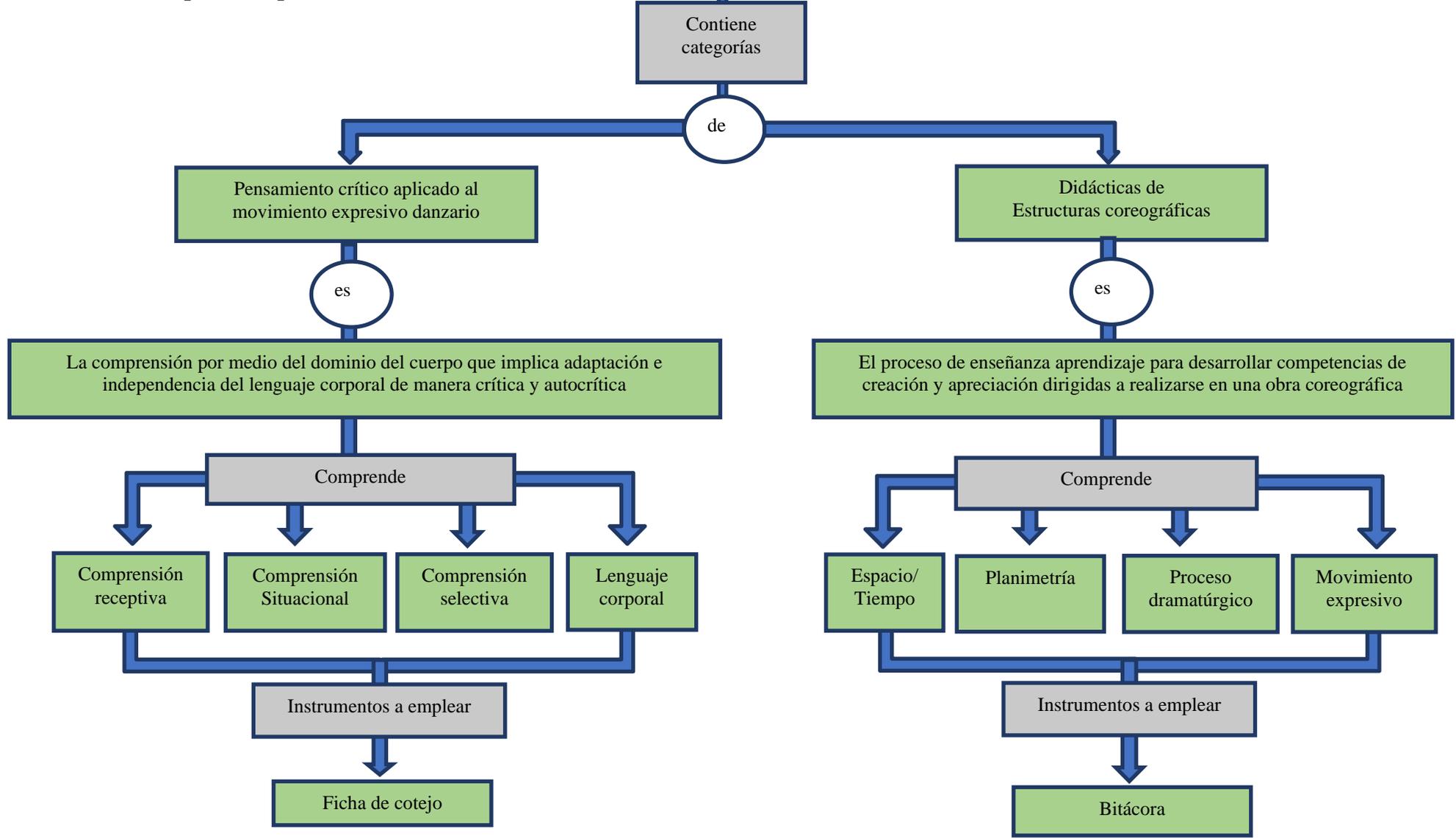
En razón de lo expresado doy mi consentimiento para el uso de la información y/o la aplicación de los instrumentos de recolección de datos:

Nombre de la empresa	Autorización para el uso del nombre de la empresa en el informe final	Si X No
UNMSM		
Apellidos y nombres del jefe/responsable del área: CARLOS DANIEL SÁNCHEZ HUARINGA	Cargo del jefe/responsable del área : DIRECTOR	
Teléfono fijo (incluyendo anexo) y/o celular: CEL: 998621442	Correo electrónico de la empresa : Folklore.ccsm@unmsm.edu.pe	


Lima. 28 de junio de 2021

Estructuras Coreográficas y Pensamiento Crítico: una didáctica del Movimiento Danzario en los bailarines de un Elenco Nacional de Folklore

ANEXO 2: Mapa Conceptual



ANEXO 3: Matriz de consistencia

Problema principal	Objetivo general	Categoría	Indicador	Categoría	Indicador
¿Cuál es la influencia de la didáctica de estructuras coreográficas en el pensamiento crítico aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore en Lima, 2021?	Describir la influencia de la didáctica para estructuras coreográficas, en el pensamiento Crítico aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore en Lima, 2021.	Pensamiento crítico	Comprensión receptiva		
Problema secundario	Objetivo específicos		Comprensión situacional		
¿Cuál es la influencia de la didáctica de estructuras coreográficas en la comprensión receptiva del movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore en Lima, 2021?	Describir la influencia de la didáctica para estructuras coreográficas, en la comprensión receptiva aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore en Lima, 2021.		Comprensión selectiva		
¿Cuál es la influencia de la didáctica de estructuras coreográficas en la comprensión situacional aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore en Lima, 2021?	Describir la influencia de la didáctica para estructuras coreográficas, en la comprensión situacional aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore en Lima, 2021.		Lenguaje Corporal		
¿Cuál es la influencia de la didáctica de estructuras coreográficas en la comprensión selectiva aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore en Lima? 2021?	Describir la influencia de la didáctica para estructuras coreográficas, en la comprensión selectiva aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore en Lima. 2021.				
¿Cuál es la influencia de la didáctica de estructuras coreográficas en el lenguaje corporal aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore en Lima, 2021?	Describir la influencia de la didáctica para estructuras coreográficas, en el lenguaje corporal aplicado al movimiento expresivo danzario en un Elenco Nacional de Folklore en Lima. 2021.			Didáctica para estructuras	Espacio y

				coreográficas	tiempo Planimetría Movimiento expresivo Proceso dramático
--	--	--	--	----------------------	--------------------------------------------------------------------

ANEXO 4: Matriz de operacionalización

Categoría	Indicador	Definición conceptual	Definición Operacional	Subcategorías	Instrumento	Ítem
Pensamiento Crítico aplicado al movimiento expresivo danzario.	Ordinal	El pensamiento crítico aplicado al movimiento expresivo danzario es la comprensión situacional, selectiva, receptiva del lenguaje corporal por medio del dominio del cuerpo que implica la adaptación e independencia del lenguaje corporal, las cuales actúan de manera crítica y autocrítica sobre el medio reaccionando corporalmente desde sus capacidades y actitudes para reconocer, analizar, valorar y evaluar su contexto. Ennis (1989) Rebel (2000)	El pensamiento crítico aplicado al movimiento expresivo danzario comprende: Comprensión receptiva, comprensión situacional, comprensión selectiva, y lenguaje corporal	Comprensión receptiva	Ficha de cotejo	1-5
				Comprensión situacional		6-10
				Comprensión selectiva		11-15
				Lenguaje Corporal		15-20
Categoría	Indicador	Definición conceptual	Definición Operacional	Subcategorías	Instrumento	Ítem
Didáctica de Estructuras Coreográficas	Descriptivo	La didáctica de estructuras coreográficas es el proceso de enseñanza-aprendizaje para desarrollar competencias básicas de creación y apreciación del arte. Desde este enfoque dicha didáctica posibilita construir discursos de los bailarines en el espacio y tiempo, planimetría, movimiento expresivo y proceso dramático el cual habrá de realizarse en lo que se denomina obra coreográfica. Ello implica la creación, apreciación crítica de las acciones motoras en el plano, frases de movimiento expresivo corporal, que se da en los cuerpos en movimiento y en el proceso dramático de las mismas realizadas por el coreógrafo. Russo (2000) Llorens (2010)	La didáctica de estructuras coreográficas de creación y apreciación comprende: Espacio y tiempo, planimetría, movimiento expresivo, y proceso dramático	Espacio y tiempo Planimetría Movimiento expresivo Proceso dramático	Bitácora	-

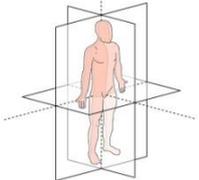
ANEXO 5: Protocolos o instrumentos utilizados

5.1 Ficha de cotejo del pensamiento crítico del movimiento danzario

Comprensión receptiva		Si	No
1	Comprende y agrupa información adecuada sobre el lenguaje corporal.		
2	Recepciona técnicas danzarias y con ellas se expresa corporalmente.		
3	Integra conocimientos del lenguaje corporal para lograr entender los temas tratados.		
4	Propone una interpretación a partir de la reflexión de los temas del lenguaje corporal .		
5	Selecciona algunas teorías del lenguaje corporal para describir el movimiento expresivo danzario .		
Comprensión situacional			
6	Selecciona correctamente los desplazamientos según una secuencia coreográfica.		
7	Describe su proceso de aprendizaje con respecto al movimiento en una secuencia coreográfica.		
8	Presenta soluciones personales frente a problemas del movimiento expresivo en una secuencia coreográfica.		
9	Identifica correctamente las limitaciones del movimiento expresivo danzario en una secuencia coreográfica.		
10	Cuestiona casos singulares que se presentan en el movimiento expresivo de danza en una secuencia coreográfica.		
Comprensión selectiva			
11	Aprende y selecciona en la integración con sus compañeros sobre el lenguaje corporal en una coreografía.		
12	Emplea adecuadamente el lenguaje corporal seleccionando actividades de movimiento en una coreografía.		
13	Disciérne y encuentra el grado de dificultad del lenguaje corporal en una coreografía.		
14	Selecciona información sobre el lenguaje corporal en distintas versiones coreográficas de un género de danza.		
15	Selecciona teorías sobre el lenguaje corporal en relación a los gestos denominados: hacia el cuerpo, de alejamiento del cuerpo, gestos mímicos y emite conclusiones.		
Lenguaje Corporal			
16	Muestra capacidad de concentración al iniciar el movimiento expresivo danzario en una coreografía.		

17	Demuestra disposición al danzar una coreografía que comparte con sus compañeros.		
18	Lleva el ritmo de la música con el cuerpo durante los desplazamientos en una coreografía.		
19	Describe la importancia del lenguaje corporal en una coreografía		
20	En una coreografía, genera movimientos acordes al compás de la música.		

5.2 Bitácora

Unidades de Observación	Avances	Logros	Dificultades	Observaciones	Conclusiones
Espacio y tiempo	Utilización de todo el cuerpo para dibujar conscientemente.	Visualización de los diseños espaciales y temporales con claridad para crear.	Rigidez en algunas partes del cuerpo al momento de crear dibujos y diseños.	El nivel de compromiso en los bailarines es asumido con seriedad. Se permiten arriesgar e indagar.	Tener la capacidad de observar lo que se crea mientras se diseña el movimiento amplifica las posibilidades de bailar con plenitud.
Planimetría	Asociación cercana al contexto cotidiano del bailarín.	Los cuerpos fueron capaces de mostrar los planos en su relación cuerpo espacio.	El plano sagital fue el más complicado de desarrollarlo danzando.	Relacionar el cuerpo, movimiento y objetos incentiva una mejor ubicación planimétrica al momento de bailar.	Es importante entender el espacio como un lugar dúctil para que el cuerpo se apropie de este. 
Movimiento expresivo	Darle un valor a las consignas danzadas para convertirlas en propias.	Expresar emociones y sentimientos con libertad creativa luego de intercambiar punto de vista.	Concebir al movimiento solo desde una mirada estética y no totalizadora.	Asociaciones constantes mientras se desarrolla la exploración del movimiento. 	Las experiencias integradoras en relación a la danza verbalizar, imitar, dibujar unifican satisfactoriamente la experiencia del movimiento.
Proceso dramático	Organizar conceptos e ideas individual y grupalmente	Ser capaz de otorgarle un contexto a las creaciones	Crear que la danza no necesita de una conversación para generar conceptos, ideas	Partir de sus propias experiencias evocando un ambiente lúdico	Lo mejor de una experiencia de creaciones es haber atravesado por un proceso que conduzca a diversas soluciones y abordajes.

ANEXO 6

Instrumento de evaluación: Juicio de expertos

Mg. Alex Álvarez

N.º	DIMENSIONES / ITEMS	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	Comprensión receptiva							
1	Comprende y agrupa información adecuada sobre el lenguaje corporal.	X		X		X		
2	Recepciona técnicas danzarias y con ellas se expresa corporalmente.	X		X		X		
3	Integra conocimientos del lenguaje corporal para lograr entender los temas tratados.	X		X		X		
4	Propone una interpretación a partir de la reflexión de los temas del lenguaje corporal .	X		X		X		
5	Selecciona algunas teorías del lenguaje corporal para describir el movimiento expresivo danzario.	X		X		X		
	Comprensión situacional	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
6	Determina correctamente los desplazamientos según una secuencia coreográfica.	X		X		X		
7	Describe su proceso de aprendizaje con respecto al movimiento en una secuencia coreográfica.	X		X		X		
8	Presenta soluciones personales frente a problemas del movimiento expresivo en una secuencia coreográfica.	X		X		X		
9	Identifica correctamente las limitaciones del movimiento expresivo danzario en una secuencia coreográfica.	X		X		X		

10	Cuestiona casos singulares que se presentan en el movimiento expresivo de danza en una secuencia coreográfica.	X		X		X		
Comprensión selectiva		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
11	la integración con sus compañeros sobre el lenguaje corporal en una coreografía.	X		X		X		
12	Emplea adecuadamente el lenguaje corporal seleccionando actividades de movimiento en una coreografía.	X		X		X		
13	Discierne y encuentra el grado de dificultad del lenguaje corporal en una coreografía.	X		X		X		
14	Selecciona información sobre el lenguaje corporal en distintas versiones coreográficas de un género de danza.	X		X		X		
15	Selecciona teorías sobre el lenguaje corporal y emite conclusiones.	X		X		X		
Lenguaje Corporal		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
16	Muestra capacidad de concentración al iniciar el movimiento expresivo danzario en una coreografía.	X		X		X		
17	Demuestra disposición al danzar una coreografía que comparte con sus compañeros.	X		X		X		
18	Lleva el ritmo de la música con el cuerpo durante los desplazamientos en una coreografía.	X		X		X		
19	Describe la importancia del lenguaje corporal en una coreografía.	X		X		X		

20	En una coreografía, genera movimientos acordes al compás de la música.	X		X		X		
----	------------------------------------------------------------------------	---	--	---	--	---	--	--

Observaciones: el instrumento es aplicable para los fines de la investigación.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir []
 No aplicable []

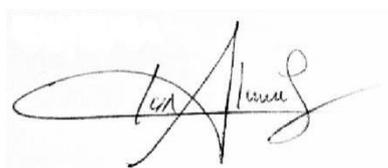
Apellidos y nombres del juez validador: Alvarez Aliaga Alex

DNI: 09676522

Especialidad del validador: Danza

Grado Académico: Master en Artes Escénicas

Fecha: 21 de setiembre de 2021



Firma del Experto Informante

EspecialidadDanza

N.º	DIMENSIONES / ITEMS	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	Comprende y agrupa información adecuada sobre el lenguaje corporal.	x		x		x		
2	Recepciona técnicas danzarias y con ellas se expresa corporalmente.	x		x		x		
3	Integra conocimientos del lenguaje corporal para lograr entender los temas tratados.	x		x		x		
4	Propone una interpretación a partir de la reflexión de los temas del lenguaje corporal .	x		x		x		
5	Selecciona algunas teorías del lenguaje corporal para describir el movimiento expresivo danzario.	x		x		x		
	Comprensión situacional	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
6	Determina correctamente los desplazamientos según una secuencia coreográfica.	x		x		x		
7	Describe su proceso de aprendizaje con respecto al movimiento en una secuencia coreográfica.	x		x		x		
8	Presenta soluciones personales frente a problemas del movimiento expresivo en una secuencia coreográfica.	x		x		x		
9	Identifica correctamente las limitaciones del movimiento expresivo danzario en una secuencia coreográfica.	x		x		x		

10	Cuestiona casos singulares que se presentan en el movimiento expresivo de danza en una secuencia coreográfica.	x		x		x		
Comprensión selectiva		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
11	Aprende y selecciona en la integración con sus compañeros sobre el lenguaje corporal en una coreografía.	x		x		x		
12	Emplea adecuadamente el lenguaje corporal seleccionando actividades de movimiento en una coreografía.	x		x		x		
13	Discierne y encuentra el grado de dificultad del lenguaje corporal en una coreografía .	x		x		x		
14	Selecciona información sobre el lenguaje corporal en distintas versiones coreográficas de un género de danza.	x		x		x		
15	Selecciona teorías sobre el lenguaje corporal y emite conclusiones.	x		x		x		
Lenguaje Corporal		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
16	Muestra capacidad de concentración al iniciar el movimiento expresivo danzario en una coreografía .	x		x		x		
17	Demuestra disposición al danzar una coreografía que comparte con sus compañeros.	x		x		x		
18	Lleva el ritmo de la música con el cuerpo durante los desplazamientos en una coreografía.	x		x		x		
19	Describe la importancia del lenguaje corporal en una coreografía.	x		x		x		

20	En una coreografía, genera movimientos acordes al compás de la música.	x		x		x		
----	------------------------------------------------------------------------	---	--	---	--	---	--	--

Observaciones: el instrumento es aplicable para los fines de la investigación.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Martínez Solís Mireya

CE: 001512896

Especialidad del validador: Pedagogía en danza

Grado Académico: Magister

Fecha: 21 de septiembre del 2021



Firma del Experto Informante

Especialidad

N.º	DIMENSIONES / ITEMS	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	Comprende y agrupa información adecuada sobre el lenguaje corporal.	x		x		x		Eliminar “adecuada”
2	Recepciona técnicas danzarias y con ellas se expresa corporalmente.	x		x		x		
3	Integra conocimientos del lenguaje corporal para lograr entender los temas tratados.	x		x			x	Revisar: “temas tratados”. -Refiere a ¿Temáticas que aborda la danza?. -Entendery/o relacionar.
4	Propone una interpretación a partir de la reflexión de los temas del lenguaje corporal .	x		x		x		
5	Selecciona algunas teorías del lenguaje corporal para describir el movimiento expresivo danzario.	x		x		x		
Comprensión situacional		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
6	Determina correctamente los desplazamientos según una secuencia coreográfica.		x	x		x		Revisar: - Verbo determina. Se sugiere “explica”. - Evaluar si este ítem va en este indicador .Los otros ítems refieren a procesos vinculados a análisis. Si se mantiene aquí se sugiere integrar uno para el “tiempo”.
7	Describe su proceso de aprendizaje con respecto al movimiento en una secuencia coreográfica.	x		x		x		
8	Presenta soluciones personales frente a problemas del movimiento expresivo en una secuencia coreográfica.	x		x		x		

9	Identifica correctamente las limitaciones del movimiento expresivo danzario en una secuencia coreográfica.	x		x		x		
10	Cuestiona casos singulares que se presentan en el movimiento expresivo de danza en una secuencia coreográfica.	x		x		x		
Comprensión selectiva		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
11	Aprende y selecciona en la integración con sus compañeros sobre el lenguaje corporal en una coreografía.	x		x		x		
12	Emplea adecuadamente el lenguaje corporal seleccionando actividades de movimiento en una coreografía.	x		x		x		
13	Discierne y encuentra el grado de dificultad del lenguaje corporal en una coreografía .	x		x		x		
14	Selecciona información sobre el lenguaje corporal en distintas versiones coreográficas de un género de danza.	x		x		x		
15	Selecciona teorías sobre el lenguaje corporal y emite conclusiones.	x		x		x		Se sugiere integrar un ítem que refiera a la aplicación de un lenguaje claro, técnico.
Lenguaje Corporal		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
16	Muestra capacidad de concentración al iniciar el movimiento expresivo danzario en una coreografía.	x		x		x		
17	Demuestra disposición al danzar una coreografía que comparte con sus compañeros.	x		x		x		
18	Lleva el ritmo de la música con el cuerpo durante los desplazamientos en una coreografía.	x		x		x		

19	Describe la importancia del lenguaje corporal en una coreografía.	x		x		x		
20	En una coreografía, genera movimientos acordes al compás de la música.	x		x		x		

Observaciones: el instrumento es aplicable para los fines de la investigación.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Otero Rojas Marisol

DNI: 09341061

Especialidad del validador: Pedagogía en danza

Grado Académico: Magister en educación artística



Fecha: 22/09/2021

Firma del Experto Informante

Especialidad en educación artística

ANEXO 7. PROPUESTAS DE SESIONES DE APRENDIZAJE

PROPUESTA DE SESIÓN 1 DE APRENDIZAJE

I. DATOS INFORMATIVOS

Año	2022		Tiempo	60 min.
Unidad didáctica	1			
Tema	ESPACIO - TIEMPO			
Competencia transversal:	El Lenguaje Corporal evidencia un cuerpo que está dispuesto a la curiosidad y la exploración.			
	Capacidades	Explora, selecciona, explica y toma decisiones.		
	Conocimientos	Lenguaje corporal, comprensión situacional, comprensión selectiva, comprensión receptiva.		
	Actitudes	Disposición para desarrollar la actividad, atención y tranquilidad.		

II. APRENDIZAJE ESPERADO

Explora y reflexiona haciendo uso del pensamiento crítico el espacio próximo al cuerpo a través de las líneas, rectas, curvas, quebradas.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

PROCESOS PEDAGÓGICOS		ACTIVIDADES	TIEMPO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Aprendizaje colaborativo	<p style="text-align: center;">INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Despertar el interés. - Recuperar saberes previos. - Estimular el conflicto cognitivo. 	<p>Los participantes evocarán diferentes espacios asociados a recuerdos personales recientes o lejanos vinculados a diferentes contextos.</p> <p>Asimismo, tomarán conciencia del empleo de su Lenguaje Corporal cuya condición principal será vincularla o asociarla a una disposición de calma y tranquilidad en el momento que cada uno ejecuta la exploración de un espacio determinado.</p> <p>Preguntas guía: ¿Qué tipo de espacios han recordado? ¿Por qué? ¿Con qué circunstancia o evento están asociados? ¿Me es fácil o difícil asumir una actitud de tranquilidad?</p>	10 min.	Sensibilización	Diálogo libre

<p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquirir información. - Aplicar. - Transferir lo aprendido. 	<p>Primera Actividad: Comprensión situacional Los bailarines imaginarán que el espacio es un gran lienzo y que deben explorarlo. Para ello se le pedirá que, sobre dicho lienzo, dibujen con sus brazos, una a una, diferentes tipos de líneas rectas, curvas, quebradas. Durante esta actividad se les motivará de manera permanente mientras la ejecutan ; al mismo tiempo se les recordará que tenga presente sus sensaciones procurando asignarles un sentido a la exploración mientras se mueve.</p> <p>Segunda Actividad: Comprensión selectiva En un segundo momento, los bailarines tomando en cuenta el espacio próximo escogerán un tipo de línea que consideren es a fin a su modo de moverse. Mientras indagan "su movimiento" intentarán responder esta pregunta: ¿Por qué esta línea me representa?</p> <p>Tercera Actividad: Comprensión receptiva En este tercer momento se propondrá a los bailarines crear una danza con los diferentes tipos de líneas que han explorado con anterioridad y la compartirán con sus compañeros.</p>	<p>35 min.</p>	<p>Improvisación y escucha corporal</p>	<p>Trabajo en espacios distintos: abiertos, cerrados.</p> <p>Exposición - diálogo</p>
<p>CIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. 	<p>En este momento del cierre de la sesión de aprendizaje, los bailarines estarán mejor dotados para explicar brevemente a este "primer acercamiento al proceso creativo" en el que han intervenido tres componentes del pensamiento crítico: comprensión situacional, comprensión selectiva, comprensión receptiva y lenguaje corporal a manera de cierre se les pedirá que tomen una hoja de papel y plumones para dibujar la parte más significativa de la experiencia en la sesión de clase o también los que deseen describir en unas cuantas líneas la parte más significativa de la experiencia en la sesión de clase.</p>	<p>15 min.</p>	<p>Desmontaje</p>	<p>Consolidación</p>

PROPUESTA DE SESIÓN 2 DE APRENDIZAJE

I. DATOS INFORMATIVOS

Año	2022		Tiempo	60 min
Unidad didáctica	2			
Tema	ESPACIO - TIEMPO			
Competencia transversal:	El Lenguaje Corporal evidencia un cuerpo que está dispuesto a la curiosidad y la exploración.			
	Capacidades	En el espacio general, crea grupalmente diferentes dibujos espaciales.		
	Conocimientos	Lenguaje corporal, comprensión situacional, comprensión selectiva, comprensión receptiva.		
	Actitudes	Disposición para desarrollar la actividad, atención y toma decisiones.		

II. APRENDIZAJE ESPERADO

Haciendo uso del pensamiento crítico, crea grupalmente en el espacio general diferentes dibujos espaciales tomando conciencia de su intuición grupal, personal su escucha corporal.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

PROCESOS PEDAGÓGICOS		ACTIVIDADES	TIEMPO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Aprendizaje colaborativo	INICIO - Despertar el interés. - Recuperar saberes previos. - Estimular el conflicto cognitivo.	Los participantes organizados en grupos dibujarán en el espacio general (fuera de la kinesfera) líneas rectas curvas, quebradas considerando los niveles altos medio bajo silenciosamente, es decir, sin palabras. La condición fundamental será la toma de conciencia de su intuición grupal, personal. Preguntas guía: ¿ Qué entiendo por intuición grupal ? ¿Por qué? ¿ Cómo percibo mi intuición personal? ¿ Me es fácil o difícil asumir una actitud de escucha corporal?	10 min	Sensibilización	Diálogo libre

<p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquirir información. - Aplicar. - Transferir lo aprendido. 	<p>Primera Actividad: Comprensión receptiva Desde la intuición grupal, los bailarines prestarán atención a la escucha del cuerpo del otro y el propio para dibujar silenciosamente diferentes tipos de líneas rectas, curvas, quebradas.</p> <p>Durante esta actividad se les motivará de manera permanente mientras la ejecutan ; al mismo tiempo se les recordará que tenga presente la escucha del otro, del grupo y sin perder de vista la atención sobre sus sensaciones personales</p> <p>Segunda Actividad: Comprensión selectiva En un segundo momento, cada grupo podrá responder a esta pregunta guía:¿Qué dibujos nos han caracterizado en movimiento?, luego escogerán algunos diseños que creen caracterizaron al grupo mientras se movían</p> <p>Tercera Actividad: Comprensión situacional Cada grupo danzará aquello que menciono en palabras y que es su característica, Luego compartirán la danza a los demás. La exploración grupal necesitara de un estado de comunicación intuitivo , calmado, receptivo que permita la libre expresión de las emociones por medio del lenguaje corporal</p>	35 min	Improvisación y escucha corporal	<p>Trabajo en espacios distintos: abiertos cerrados</p> <p>Exposición - diálogo</p>
<p>CIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. 	<p>En este momento del cierre de la sesión de aprendizaje, los bailarines estarán mejor dotados para explicar brevemente a este "primer acercamiento al proceso creativo" en el que han intervenido tres componentes del pensamiento crítico: comprensión situacional, comprensión selectiva, comprensión receptiva y lenguaje corporal.</p>	15 min	Desmontaje	Consolidación

PROPUESTA DE SESIÓN 3 DE APRENDIZAJE

I. DATOS INFORMATIVOS

Año	2022	Tiempo	60 min
Unidad didáctica	3		
Tema	ESPACIO - TIEMPO		
Competencia transversal:	El Lenguaje Corporal evidencia un cuerpo que está dispuesto a la curiosidad y la exploración.		
	Capacidades	Explora la amplitud y dirección de sus movimientos en con su cuerpo en los planos vertical, horizontal y sagital.	
	Conocimientos	Lenguaje corporal, comprensión situacional, comprensión selectiva y comprensión receptiva.	
	Actitudes	Disposición e iniciativa comprensión, reflexión y toma decisiones.	

II. APRENDIZAJE ESPERADO

Haciendo uso de la comprensión y reflexión como capacidades del pensamiento crítico los bailarines son capaces de explora la amplitud y dirección de sus movimientos en con su cuerpo en los planos vertical, horizontal, sagital.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

PROCESOS PEDAGÓGICOS		ACTIVIDADES	TIEMPO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Aprendizaje colaborativo	INICIO - Despertar el interés. - Recuperar saberes previos. - Estimular el conflicto cognitivo.	Comprensión situacional: Como parte de la motivación la facilitador les pedirá que busquen en el espacio físico todas las puertas que encuentren y exploren con sus brazos y piernas la verticalidad. Preguntas guía: - ¿Qué entiendo por espacio? - ¿Cómo cambia el significado cuando se agrega la palabra físico?	10 min	Sensibilización	Diálogo libre

<p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquirir información. - Aplicar. - Transferir lo aprendido. 	<p>Comprensión receptiva Par esta actividad es importante precisar que la palabra será el estímulo que guiará continuamente. Se les recordará a los bailarines que no sólo se limiten a realizar un trazado con brazos y piernas, en el espacio físico en relación al plano vertical; sino que ahora busquen otros planos como el horizontal y sagital en otro tipo de objetos que pueden ser como mesas, sillas, rueda etc.</p> <p>Comprensión selectiva Ahora se les retará a ir más lejos. Profundizarán la actividad anterior realizándola con diferentes partes de su cuerpo. Mientras se mueven explorando irán nombrando los objetos a los cuales se aproximan.</p> <p>Comprensión situacional Con los planos explorados, Los bailarines crearán una secuencia que les permita ordenar lo materiales que seleccionaron en los planos desde su interés por otorgarle un valor a cada uno creando un todo unificado.</p> <p>Es el momento para que cada bailarín cree una secuencia ordenando los materiales que seleccionó en los diferentes planos por los cuales transitó otorgándole valor a cada uno para crear una unidad significativa.</p>	<p>35 min</p>	<p>Improvisación y escucha corporal</p>	<p>Trabajo en espacios distintos: abiertos, cerrados.</p> <p>Exposición - diálogo</p>
<p>CIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. 	<p>Lenguaje corporal: De manera voluntaria el bailarín que desee mostrará el producto que creó, vale decir mostrará la secuencia final en este momento se realizara una conversación grupal para que cada quien en un organizador grafico destaque lo resaltante del trabajo que se observo de sus compañeros a manera.</p>	<p>15 min</p>	<p>Desmontaje</p>	<p>Consolidación</p>

PROPUESTA DE SESIÓN 4 DE APRENDIZAJE

I. DATOS INFORMATIVOS

Año	2022	Tiempo	60 min
Unidad didáctica	4		
Tema	ESPACIO – TIEMPO		
Competencia transversal:	El Lenguaje Corporal evidencia un cuerpo que está dispuesto a la curiosidad y la exploración.		
	Capacidades	Explora recursos expresivos del cuerpo: el gesto y movimiento.	
	Conocimientos	Lenguaje corporal, comprensión situacional, comprensión selectiva, comprensión receptiva.	
	Actitudes	Disposición e iniciativa comprensión, reflexión, creación y toma decisiones.	

II. APRENDIZAJE ESPERADO

Haciendo uso del pensamiento crítico y la capacidad de comprensión y reflexión, los bailarines son capaces de explorar recursos expresivos del cuerpo: el gesto y movimiento.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

PROCESOS PEDAGÓGICOS		ACTIVIDADES	TIEMPO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Aprendizaje colaborativo	INICIO	<p>Motivación: Desde su experiencia personal y grupal, los bailarines explorarán las posibilidades gestuales de su cuerpo y como éstas se relacionan con la movilidad del cuerpo expresivo. Preguntas guía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Son conscientes de los movimientos gestuales que ejecutan? ¿En qué circunstancias? ¿Sienten que son capaces de reconocer su gestualidad cuando su cuerpo está en una actividad expresiva? ¿Qué capacidades suelen emplear? 	10 min	Sensibilización	Diálogo libre
	DESARROLLO	Comprensión Situacional		Improvisación y	Trabajo en

<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir información. - Aplicar. - Transferir lo aprendido. 	<p>Actividad :Desde la evocación.</p> <p>Cada bailarín evocará un instrumento musical de su preferencia o aquel que le es familiar; a continuación recordará cómo suena dicho instrumento, qué ritmo genera y qué tipo de gestualidad se realiza al momento de tocarlo. En esta actividad el bailarín no podrá producir ningún sonido articulado.</p> <p>Comprensión Selectiva</p> <p>Actividad : Tocando gestualmente un instrumento musical</p> <p>Cuando cada bailarín ha seleccionado un instrumento intentará tocarlo expresivamente. Previamente mostrará la sonoridad propia del instrumento a través de gestos. Luego, volverá a mostrar, pero esta vez de manera personal y creativa.</p> <p>Comprensión Receptiva</p> <p>Actividad: Interpretando</p> <p>Ahora, se formarán grupos y cada bailarín “interpretará una melodía” con el instrumento musical que eligió, es decir añadiendo el sentido personal que exploró inicialmente.</p>	35 min	escucha corporal	<p>espacios distintos: abiertos y cerrados.</p> <p>Exposición - diálogo</p>
<p>CIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje 	<p>Comprensión receptiva</p> <p>Actividad : El lenguaje corporal</p> <p>Se mostrará el placer personal de tocar el instrumento y el disfrute de "escuchar" cómo los otros lo hacen .Los bailarines compartieron entre ellos en una breve conversación cuál fue su proceso para desarrollar la gestualidad de su instrumento.</p>	15 min	Desmontaje	Consolidación

PROPUESTA DE SESIÓN 5 DE APRENDIZAJE

I. DATOS INFORMATIVOS

Año	2022		Tiempo	60 min
Unidad didáctica	5			
Tema	ESPACIO - TIEMPO			
Competencia transversal:	El Lenguaje Corporal evidencia un cuerpo que está dispuesto a la curiosidad y la exploración.			
	Capacidades	Explora e investiga posibilidades gestuales de su cuerpo empleando recursos expresivos del gesto y el movimiento mostrando sensaciones de placer en la acción y de la imaginación.		
	Conocimientos	Lenguaje corporal, comprensión situacional, comprensión selectiva, comprensión receptiva.		
	Actitudes	Disposición e iniciativa, comprensión, reflexión, creación, comunicación verbal y toma decisiones.		

II. APRENDIZAJE ESPERADO

Haciendo uso de la comprensión y reflexión como capacidades del pensamiento crítico los bailarines son capaces de explorar recursos expresivos de su cuerpo valiéndose del gesto y el movimiento demostrando placer en la acción y en la imaginación.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

PROCESOS PEDAGÓGICOS		ACTIVIDADES	TIEMPO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Aprendizaje colaborativo	INICIO	<p>Comprensión situacional y receptiva:</p> <p>a) Se pide a los bailarines que cierran los ojos se relajen. Poco a poco imaginen que están escuchando el sonido de las olas del mar al chocar con las rocas y vayan imaginando algunas sensaciones que les produciría dicha imagen. A continuación comparten libremente su experiencia.</p> <p>b) Se pedirá a los bailarines que piensen en objetos que conocen y los coparen con las rocas del mar, luego, presentan de manera voluntaria sus comparaciones.</p>	10 min	Sensibilización	Diálogo libre
	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar el interés. - Recuperar saberes previos. - Estimular el conflicto cognitivo. 				

<p style="text-align: center;">DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquirir información - Aplicar - Transferir lo aprendido 	<p>Comprensión situacional Primera Actividad Se pedirá a los bailarines formar dos grupos: uno será el mar y el otro una gran roca o un agrupamiento de rocas. Primero se pedirá que todos imaginen que el mar golpea y golpea las rocas intentando desintegrarlas, pero las rocas han decidido enfrentar los embates del mar. Transcurrido el tiempo necesario se propone un diálogo dirigido a partir de estas preguntas guía: - ¿Qué necesitarán las rocas para enfrentar los embates de mar? - ¿Qué recursos o medios podrían emplear el mar golpea para quebrar o separar la cohesión de las rocas? las rocas?</p> <p>Comprensión selectiva Segunda Actividad Después de la realización de la primera actividad sobre movimiento se organiza un plenario y los bailarines dialogan entre sí respecto a las ideas más destacables que surgieron durante dicha práctica. A continuación, teniendo como insumo las ideas principales, inician la ejecución de una propuesta nueva .</p> <p>Comprensión receptiva Tercera Actividad Concluida a ejecución de la nueva propuesta como producto de una reflexión y diálogo conjuntos, se pedirá a los bailarines <i>realizar un soliloquio</i>, es decir, una reflexión íntima y potente como conclusión de su proceso de aprendizaje.</p>	35 min	Improvisación y escucha corporal	Trabajo en espacios distintos: abiertos cerrados Exposición - diálogo
<p style="text-align: center;">CIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. 	<p>Lenguaje corporal: El grupo MAR y el grupo ROCAS dialoga brevemente y por separado sobre sus experiencias de aprendizaje y emiten conclusiones. Luego en un breve plenario se presta el producto y el facilitador con los bailarines seleccionas las ideas fuerza.</p>	15 min	Desmontaje	Consolidación

PROPUESTA DE SESIÓN 6 DE APRENDIZAJE

I. DATOS INFORMATIVOS

Año	2022		Tiempo	60 min
Unidad didáctica	6			
Tema	ESPACIO - TIEMPO			
Competencia transversal:	El Lenguaje Corporal evidencia un cuerpo que está dispuesto a la curiosidad y la exploración.			
	Capacidades	Construye pequeños formatos coreográficos teniendo en cuenta una estructura dramática de su elección		
	Conocimientos	Lenguaje corporal, comprensión situacional, comprensión selectiva, comprensión receptiva		
	Actitudes	Disposición e iniciativa, comprensión, reflexión, creatividad y toma de decisiones		

II. APRENDIZAJE ESPERADO

Haciendo uso de la comprensión y la reflexión como capacidades del pensamiento crítico los bailarines son capaces de crear y construir pequeños formatos coreográficos teniendo en cuenta una estructura dramática de su elección.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

PROCESOS PEDAGÓGICOS		ACTIVIDADES	TIEMPO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Aprendizaje colaborativo	INICIO	Comprensión situacional y receptiva: Sensibilización Corporal: Se pide a los bailarines recostarse en el piso, boca arriba o posición supina, motivándolos a eliminar las tensiones con las que llegan a clases. Para ejecutar esta actividad se les invitará respirar con tranquilidad siendo conscientes de sí mismos y procurando escucharse mientras respiran. Del mismo modo, se les invitará a estirar su cuerpo suavemente, en todas direcciones del suelo, mientras van creando imágenes mentales que los inviten a distender y activar su cuerpo; por ejemplo nos vamos desahogando de un día pesado o cansado. Es importante precisar que al emplear de esta consigna, se conseguirá	10 min	Sensibilización	Diálogo libre
	- Despertar el interés. - Recuperar saberes previos. - Estimular el conflicto cognitivo.				

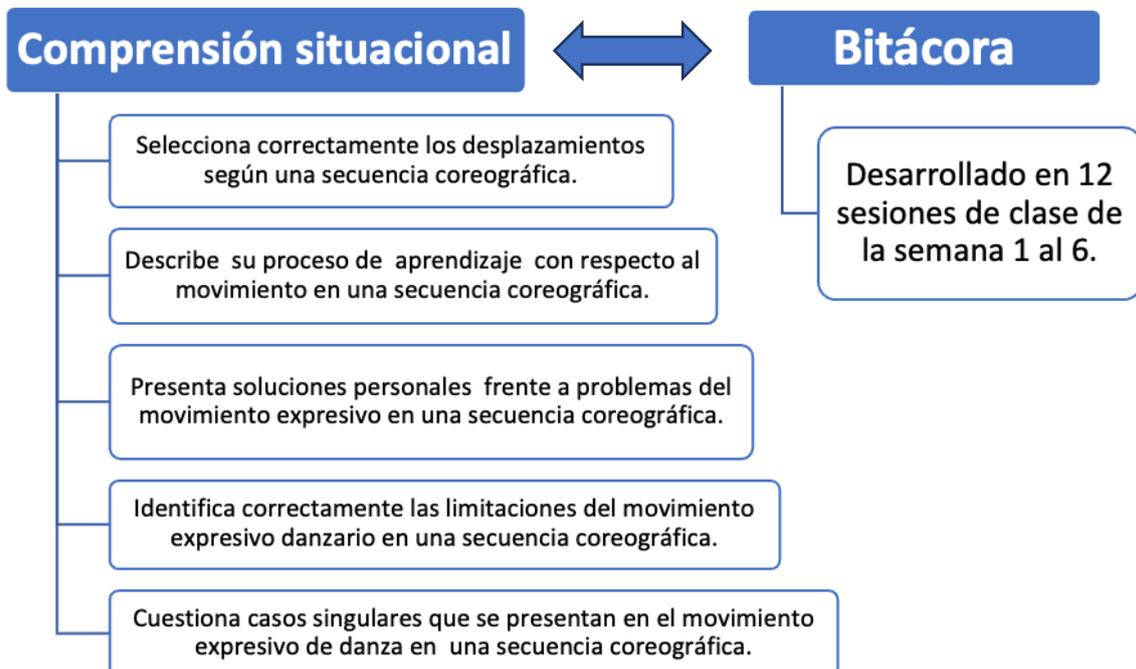
		progresivamente mejor energía.			
	<p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquirir información - Aplicar - Transferir lo aprendido 	<p>Comprensión Situacional. Primera Actividad Se les pedirá a los bailarines que se organicen en grupos para recordar y jugar un juego de su infancia. Una vez que llegaron a un acuerdo harán un recuento sobre el inicio del juego seleccionado, describirán las incidencias que se suscitaron durante el desarrollo, precisarán si se gana o se pierde y contarán cómo finaliza. Una vez hecho esto vendrá la hora de jugar. Previamente, cada grupo, conversará sobre estos aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Detectar las partes que mejor funcionaron. b) Ubicar las situaciones o hechos valiosos o interesantes para su realización coreográfica. c) Destacar alguna anécdota o incidencia ocurrida durante el juego. <p>Comprensión Selectiva Segunda Actividad Una vez que los bailarines organizaron la información comenzarán una nueva aventura escogiendo cuidadosamente la forma cómo podrían danzar el juego elegido, Para ello, emplearán una estructura de base que se organizara en función a estas preguntas: ¿Cuál será el inicio desarrollo y final danzado de este nuevo juego? ¿Qué dibujos se podrían diseñar en el espacio para el juego danzado? Se les propondrá una ayuda memoria: Recordar la primera clase de las líneas: rectas, curvas y quebradas. Luego de este intercambio de ideas desde la palabra a la acción del movimiento estarán listos para ver sus pequeños formatos coreográficos dentro de una dramaturgia.</p> <p>Comprensión Receptiva Tercera Actividad Cada grupo de bailarines compartirá sus hallazgos para su propuesta coreográfica. Al finaliza se realizará un intercambio abierto entre un grupo y otro preguntando desde estas preguntas:</p>	35 min	Improvisación y escucha corporal	<p>Trabajo en espacios distintos: abiertos cerrados</p> <p>Exposición - diálogo</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué dibujos se diseñaron en el espacio y cómo dichos dibujos nombraban alguna idea, anécdota o secreto? ¿Se vio algo de esto? - ¿Qué se contó en el inicio, el desarrollo y el final? - ¿Cuál fue la relación entre un diseño espacial y lo que se contó desde el movimiento? 			
	<p style="text-align: center;">CIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. 	<p>Comprensión receptiva:</p> <p>A manera de meta cognición se realizará un intercambio. Cada grupo tomará una hoja de papel y le obsequiará al otro con las instrucciones precisas para danzar el juego coreografiado. Se les precisa que pueden incluir diseños espaciales, pero lo importante es ser muy fiel a la creación que fue compartida en movimiento.</p>	15 min	Desmontaje	Consolidación

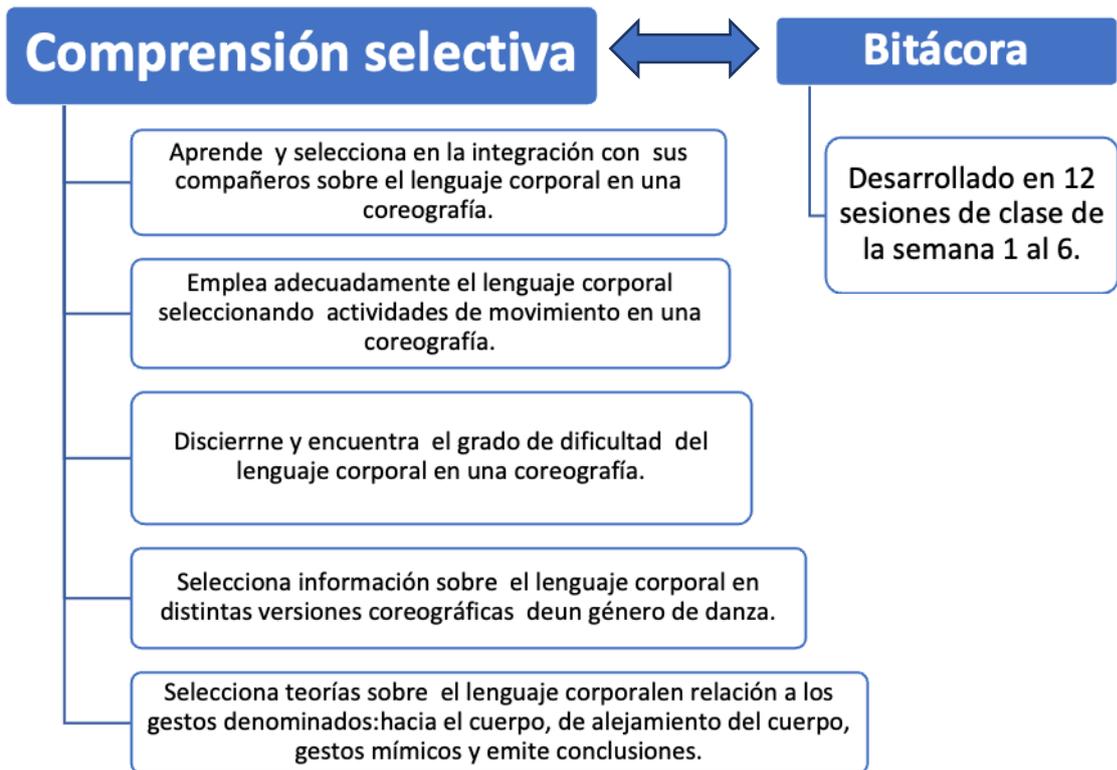
ANEXO 7: Evidencias de los instrumentos en las sesiones de clase.



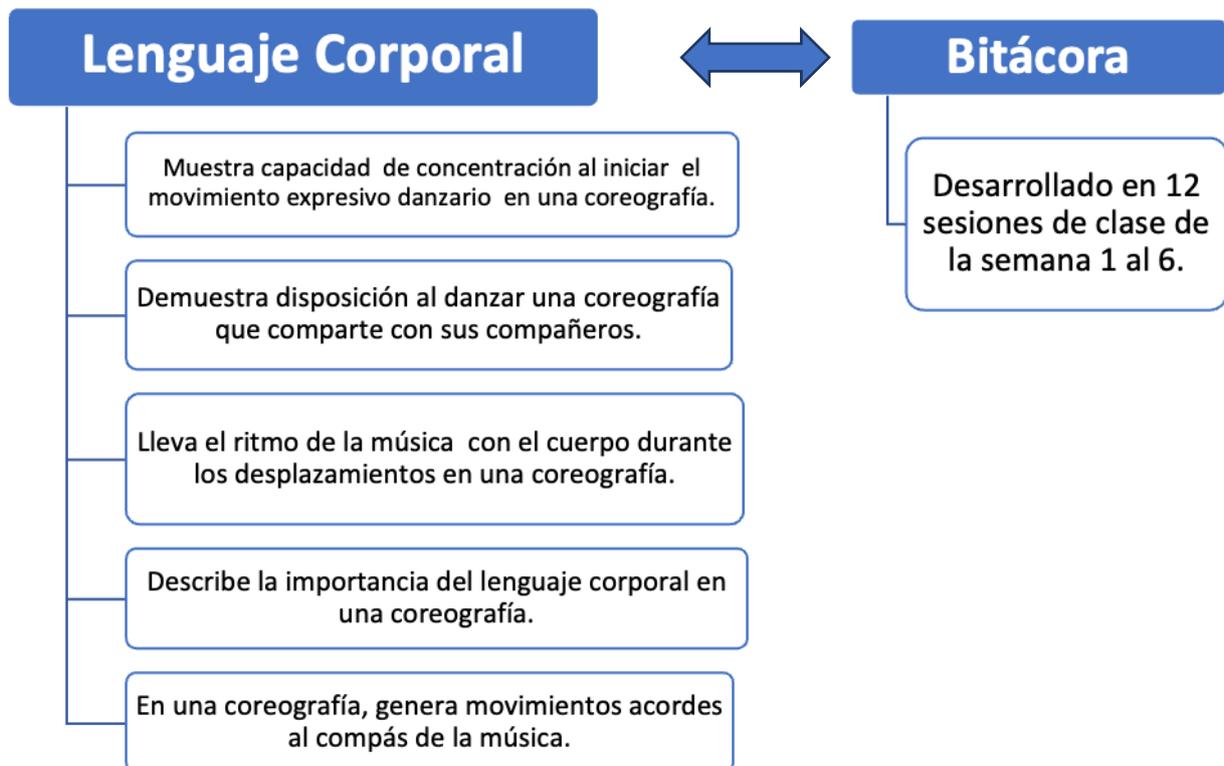
(Fuente: elaboración propia)



(Fuente: elaboración propia)



(Fuente: elaboración propia)

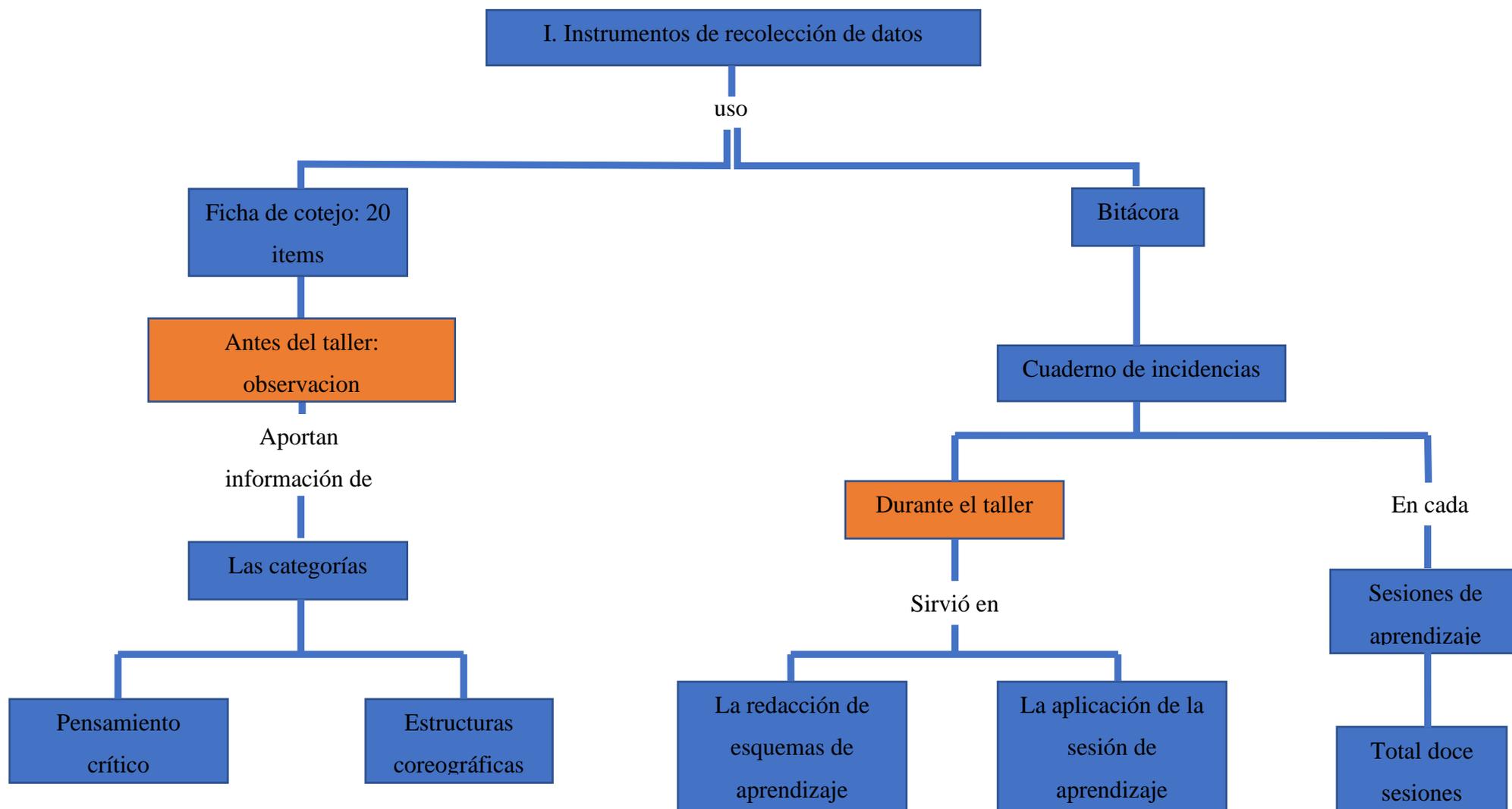


(Fuente: elaboración propia)

ANEXO 8

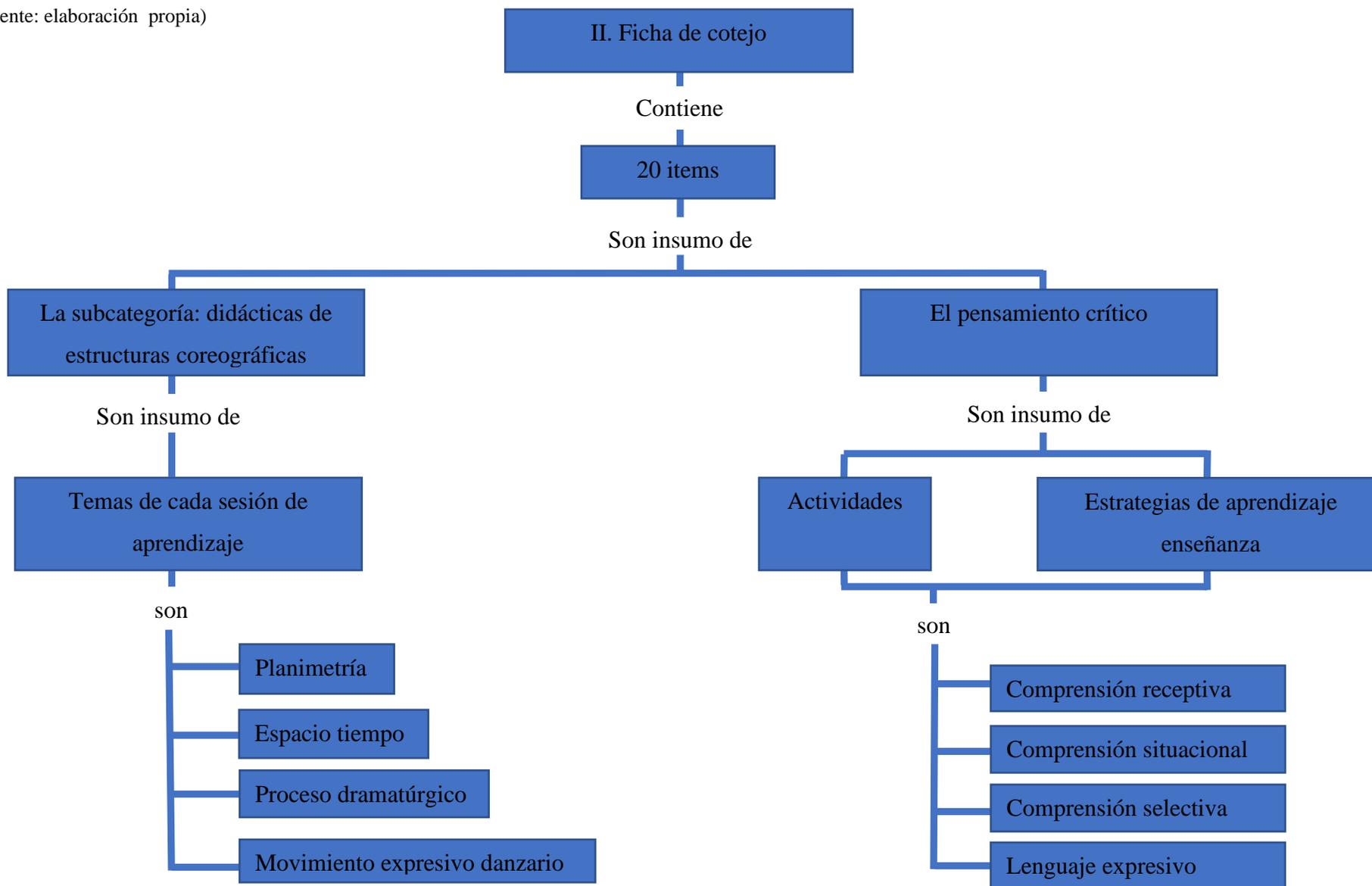
8.1 Utilización de instrumentos de recolección de datos

(Fuente: elaboración propia)



8.2 Utilización del instrumento ficha de cotejo.

(Fuente: elaboración propia)



ANEXO 8: REGISTRO FOTOGRÁFICO



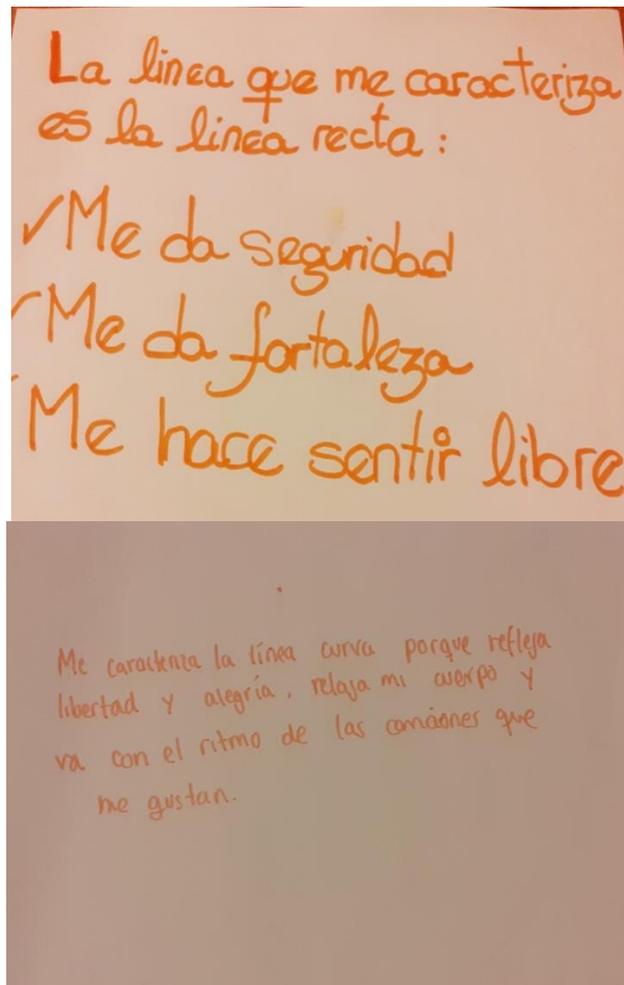
Estrategias de sensibilización corporal.



Estrategias de improvisación corporal.



Comprensión receptiva dibujando el movimiento de sus compañeros.



Testimonios que respondieron a los cuestionamientos que se dieron en la práctica de movimiento.