

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Pedagogía en danza: un programa de formación continua para
docentes

Trabajo de Suficiencia Profesional para obtener el Título profesional de
Licenciada en Educación con especialidad en Educación Primaria que
presenta:

Marisol Otero Rojas

Asesora:

Sobeida del Pilar Lopez Vega


Lima, 2025

Informe de Similitud

Yo, Sobeida del Pilar Lopez Vega, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis/el trabajo de investigación titulado "Pedagogía en danza: un programa de formación continua para docentes", de la autora Marisol Otero Rojas, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 18%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 01/10/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: 01 de octubre 2025

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Lopez Vega, Sobeida del Pilar	
DNI: 18081420	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4057-9892	

Resumen

El presente trabajo de suficiencia profesional tiene como objetivo describir y analizar la experiencia significativa referida a un programa para el desarrollo profesional docente y la investigación en la pedagogía de la danza desde la experiencia como docente y de coordinación de dicho programa. De esta manera, bajo la metodología de la narración reflexiva, se asume a la danza como un tema de gran relevancia en el contexto educativo peruano, debido al potencial formativo inherente a esta disciplina y al espacio de esta práctica artística en el campo de la educación formal (instituciones educativas, escuela profesionales) y de la educación no-formal (academias de danza y espacios comunitarios), que requiere de ciertos pilares que sustenten y garanticen la calidad y pertinencia del programa de formación continua en danza. Así mismo, el presente trabajo vincula la experiencia significativa con la formación recibida en la Facultad de Educación y analiza su impacto en el ejercicio docente de la investigadora; como resultado de la reflexión, se ofrecen aportes a la propuesta formativa de la Facultad.

Palabras clave: formación continua docente, pedagogía de la danza, aprendizaje experiencial

Abstract

This professional competency report aims to describe and analyze a meaningful experience related to a professional development and research program in dance pedagogy, from the perspective of the author as both instructor and coordinator of said program. Using a reflective narrative methodology, this work considers dance as a subject of great relevance in the Peruvian educational context, due to its inherent formative potential and its presence in both formal education (educational institutions, professional schools) and non-formal education (dance academies, community spaces). The experience highlights the need for foundational pillars to ensure the quality and relevance of continuing education programs in dance. Furthermore, this report links the meaningful experience with the academic training received at the School of Education and analyzes its impact on the author's teaching practice. As a result of the reflection, contributions are offered to enhance the school's educational proposal.

Keywords: continuing teacher education, dance pedagogy, experiential learning

ANEXOS	58
Anexo 1: Autoevaluación docente cierre módulo 1 (primera edición).....	58
Anexo 2: Autoevaluación docente cierre de módulo 1.....	59
Anexo 3: Estructura de trabajo de integración final (proyecto integrador).....	60
Anexo 4: Ejemplo de producción de Docentes en formación 1 (proyecto integrador).61	
Anexo 5: Ejemplo de producción docentes en formación 2 (proyecto integrador)	62
Anexo 6: Aportes del equipo para ajustes en la malla curricular (reuniones colegiadas formato virtual)	63
Anexo 7: Los pilares del programa: esquema propuesto por la coordinadora para validar en reunión colegiada.....	64
Anexo 8: Metodología 1: intercambios desde la acción.....	65
Anexo 9: Metodología 2: Lluvia de ideas para experiencias sustantivas en danza.....	66
Anexo 10: Metodología 3: del cuerpo a la palabra (círculos de diálogo).....	67
Anexo 11: Metodología 4: del cuerpo a la escritura (murales)	68
Anexo 12: Metodología 5: Formatos creativos (integración de TICS en formatos digitales para socialización de experiencias).....	69

Presentación

En el Perú, la pedagogía de la danza ha ido cobrando importancia en el campo de la educación artística. Particularmente, la formación de los docentes en danza es de gran relevancia en el contexto educativo peruano tanto en el ámbito de la educación formal (instituciones educativas, escuela profesionales) como en el de la educación no-formal (academias de danza y espacios comunitarios).

Desde la educación formal, la danza es parte del programa de Arte y Cultura del Currículo Nacional de Educación Básica (Minedu, 2016). En el documento oficial, es considerada como uno de los cuatro lenguajes artísticos que se plantean como disciplinas a desarrollar a lo largo de toda la escolaridad. En ese sentido, atender la formación docente de danza es una necesidad¹. Por ejemplo, en instituciones educativas públicas, en el nivel primaria, es muy común que el tutor de aula u otro docente no especializado asuma la responsabilidad de implementar el programa de Arte y Cultura. A diferencia del nivel secundario, en la educación primaria, no se cuenta con especialistas en danza, lo que subraya la necesidad de estrategias de formación específicas y el desarrollo de competencias especializadas para asegurar una enseñanza de calidad en esta área.

Por otro lado, desde la educación no formal, es común que muchos bailarines se dediquen a la enseñanza sin contar con una formación en pedagogía. Al respecto, el Consejo Nacional de Danza de Perú (CNDP, 2019) señaló que, en los últimos años, han proliferado las escuelas informales para la práctica de la danza. Estas no cuentan con profesionales con conocimientos sólidos en danza, ni con metodologías para abordar al estudiante en función a su edad y características. También, se reconoce que uno de los factores críticos del sector es el de formación profesional. Se detectó, por un lado, que los programas de formación de los profesionales de la danza corresponden a un modelo tradicional centrado en contenidos y no en competencias profesionales, y, por otro lado,

¹ Según la ECE 2018 (Minedu, 2018), en las instituciones educativas con Jornada Escolar Completa (JEC), existe un 11 % de plazas no cubiertas por docentes con especialidad en Arte. Esta brecha se acentúa aún más en las instituciones educativas con Jornada Escolar Regular (JER) urbanas, donde un 57 % de plazas no están cubiertas por especialistas, y en las JER rurales, donde el porcentaje alcanza el 74 %. Estos datos evidencian que la mayoría de los docentes de primaria que imparten clases de Arte y Cultura en instituciones educativas estatales no cuentan con una formación específica en este campo.

que existe un escaso conocimiento sobre la pedagogía en danza (CNDP, 2019, p. 46).

De esta manera, en los últimos años, se ha puesto en evidencia la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas que involucran el cuerpo para reconocer su potencial en la formación a lo largo de la vida. Esto, con el fin de comprender e imaginar nuevas formas de enseñanza que respondan a las necesidades de contextos educativos diversos desde una mirada de respeto hacia la diversidad y el potencial de cada individuo.

El presente trabajo de investigación recoge la experiencia significativa referida a un programa de formación en pedagogía de la danza en el que la investigadora se desempeñó como docente en y coordinadora. Desde una constante actitud crítica, recogiendo la respuesta de los docentes en formación y el equipo de docentes formadores, se reconocieron aciertos y problemáticas. Estas últimas necesarias de atender desde una escucha sensible y flexible para realizar mejoras en el programa que respondan al contexto actual del sector de la danza en el Perú.

En este contexto, surge la pregunta que orienta esta investigación: ¿Cuáles son los pilares que sustentan un programa de formación continua en pedagogía de la danza, considerando las necesidades actuales del sector de la danza en Lima?

Se plantean, además, los siguientes objetivos:

1. Describir los pilares de un programa de pedagogía en danza que favorezcan el desarrollo de las capacidades para la enseñanza-aprendizaje del docente
2. Explicar a partir de la narración reflexiva la “Pedagogía en danza: un programa de formación continua para docentes” cómo una propuesta que responde a las necesidades de los docentes favorece el desarrollo de sus competencias profesionales
3. Reflexionar sobre los aportes a la propuesta formativa de un programa de formación continua en pedagogía de la danza que responde a las necesidades actuales del sector de la danza desde la formación en el programa especial de titulación para proponer sugerencias a la formación del docente en la Facultad de Educación

El trabajo consta de tres partes. La primera presenta y contextualiza la experiencia docente significativa para luego justificar y describir su selección. La segunda parte está centrada en la narración y reflexión en torno a la experiencia docente significativa. Por un lado, aborda los referentes que dan fundamento a las reflexiones como especialista de la danza y la pedagogía desde enfoques contemporáneos del aprendizaje experiencial, así como las características de la formación continua docente. Por otro lado, describe el proceso reflexivo que favoreció las mejoras en el programa desde la mirada o rol docente, y desde el rol de la coordinación. En la tercera parte, se plantea la contribución de la Facultad de Educación PUCP al desarrollo profesional docente. Por ello, se expone, en primer lugar, la reflexión sobre la formación inicial docente recibida por la Facultad de Educación y, luego, se presentan los aportes del egresado para la propuesta formativa de esta casa de estudios.

Con el presente trabajo de suficiencia profesional, se espera documentar un proceso reflexivo fruto de la experiencia y de la formación inicial recibida, que llevó a realizar ajustes en una programa de formación docente en pedagogía en danza y contribuyen al desarrollo de la investigación en este campo.

Parte I. Descripción de la experiencia docente significativa

La descripción de la experiencia significativa que aquí se presenta ha implicado una mirada retrospectiva de las cuatro ediciones de un programa de educación continua para docentes orientado a desarrollar las competencias docentes para la enseñanza-aprendizaje de la danza en el marco de un programa de pedagogía en danza. Es un esfuerzo por describir una ruta hacia la mejora de un plan de estudios que responda a las necesidades del sector de la danza en el contexto post pandemia. En primer lugar, se detalla la identificación de la situación significativa y la contextualización; en segundo lugar, se desarrolla la justificación de esta a partir de los criterios propuestos en el documento planteado en la Guía del Trabajo de Suficiencia Profesional 2023.

1.1 Identificación y contextualización de la experiencia docente significativa

Para poder describir la experiencia docente significativa que será materia del proceso de reflexión, análisis y postura crítica mediada por la narración reflexiva, se presenta, en primer lugar, su identificación y contextualización.

1.1.1 Identificación de la experiencia docente significativa

El presente TSP, denominado *Pedagogía en danza: un programa de formación continua para docentes*, se desarrolla en el marco del quehacer profesional durante siete años de experiencia de quien escribe este trabajo como docente en ámbito universitario (2017- 2024) y como coordinadora de un programa de educación continua (2019-2021). A lo largo de esos años, la investigadora se desempeñó como docente de dos cursos del programa y como tutora de proyectos de integración para, finalmente, asumir la coordinación pedagógica. Junto con el equipo docente, se realizó un trabajo comprometido que, lejos de repetir un plan curricular para cada edición, diseñó evaluaciones permanentes para validar la construcción de metodologías activas que iban emergiendo desde la práctica docente. Este programa se concibe como un espacio pedagógico dinámico, abierto al intercambio de experiencias docentes, sensible a las respuestas de los participantes y flexible para adaptarse a los cambios, como ocurrió durante la pandemia.

Desde el inicio, la elección de la experiencia significativa estuvo claramente definida, y se circunscribe en los años 2019 y 2020. Durante este periodo, la investigadora asume el rol de coordinadora del programa y continúa como docente de este.

1.1.2 Contextualización de la experiencia docente significativa

En el año 2016, una universidad particular de Lima Metropolitana, ubicada en San Miguel y que cuenta con una Facultad de Artes Escénicas, propuso un programa de formación docente bajo la modalidad de diplomatura de estudios, centrada en la pedagogía de la danza y el movimiento con una duración de ocho meses. Este programa fue el primero en implementarse y desarrollarse en una universidad peruana como respuesta a la necesidad² de la formación de los docentes que enseñan danza como parte del área de Arte y Cultura de la Educación Básica, así como otros profesionales vinculados a la investigación del cuerpo y el movimiento, en su mayoría, bailarines.

La diplomatura planteó como objetivo ofrecer herramientas a quienes ejercen la enseñanza de la danza con el fin de fortalecer sus competencias docentes para la elaboración de proyectos educativos en danza. La primera propuesta académica se presentó en el año 2016, pero su primera edición se implementó en el año 2017; hasta la fecha, el programa ha contado con cuatro ediciones (2017, 2018, 2019 y 2020). Las tres primeras ediciones se realizaron a partir de una propuesta curricular original de modalidad presencial y la última se llevó a cabo en la modalidad virtual por el contexto de la pandemia.

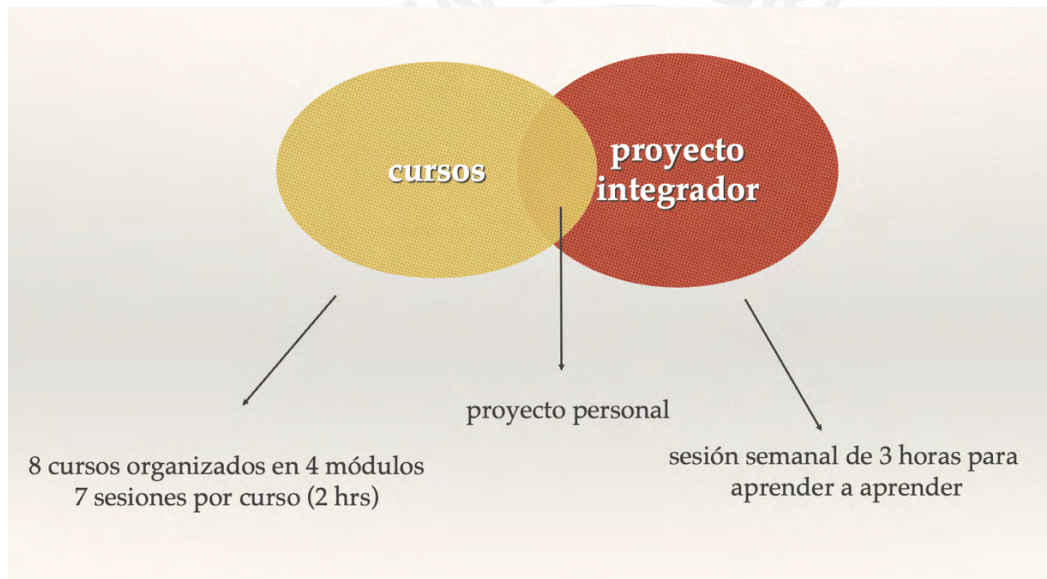
El programa se estructuró a través de cuatro módulos. Cada módulo tuvo una duración de ocho semanas, donde se impartieron dos cursos y un espacio de trabajo personal llamado “Proyecto Integrador”. Los cursos se plantearon desde una lógica que va de lo general a lo específico, es decir, desde el abordaje de conceptos vinculados a la

² En el año 2015, como parte de la investigación para realizar la primera Propuesta académica (P. A.), la coordinadora del programa realizó una serie de encuestas a profesionales de la danza donde se obtuvo información acerca de la demanda de formación en pedagogía. También se obtuvo información a través del Foro Nacional Huellas (SINEACE, 2015) de la necesidad de repensar el enfoque del arte en la enseñanza con el fin de actualizar la didáctica de las artes.

pedagogía en general y su vinculación a la diversidad de las danzas, hasta aspectos relacionados a la transmisión y la investigación desde el propio hacer. Fue justamente en este espacio de elaboración personal que los participantes realizaron la propuesta de un proyecto educativo a partir de la danza a través del cual fundamentaron el sentido de su propuesta y la elección por algún tipo de metodología acorde a su interés. El programa también consideró encuentros de diálogo con especialistas (gestores y/o profesionales de la danza) que compartieran experiencias exitosas de proyectos educativos en torno a la danza.

Figura 1

Esquema de la organización del programa



Nota. Tomado de Charla informativa sobre la diplomatura de “Pedagogía en danza y artes del movimiento” realizada el 9 de marzo 2019

La investigadora, en calidad de bailarina profesional con formación en danza contemporánea y con un interés profundo en la pedagogía, fue convocada desde los inicios de este proyecto para formar parte del equipo docente. A lo largo de las cuatro ediciones, se desempeñó como docente y, para la tercera y cuarta edición, asumió el rol de coordinadora. Así, surgieron las primeras inquietudes con la finalidad de realizar mejoras en la malla curricular y responder a las necesidades expresadas por los estudiantes en las evaluaciones del programa, así como a los aportes del equipo docente.

De esta manera, para la quinta edición de la diplomatura, se espera implementar la malla curricular actualizada, en la cual se propone un giro en el enfoque de la formación. En efecto, se ha diseñado un programa orientado a la elaboración de proyectos educativos desde la danza centrados en los diversos contextos de la realidad peruana. El objetivo es ofrecer un programa centrado en el desarrollo personal del docente y en reforzar sus capacidades para la práctica reflexiva, con énfasis en las vivencias del docente y el intercambio de prácticas pedagógicas.

1.2 Justificación de la experiencia significativa docente

Considerando los criterios propuestos en la lista de verificación de experiencias docentes significativas de la Guía del TSP, se puede decir que la experiencia seleccionada por la investigadora es significativa porque cumple con los siguientes criterios.

En primer lugar, nace del proceso de reflexión docente y forma parte de una situación de atención que estaba claramente identificada. Desde los inicios del programa, la investigadora, junto al equipo docente, elaboró una malla curricular con el fin de atender a un grupo de estudiantes heterogéneo, no solo por su bagaje formativo, sino por el tipo de danza y el contexto de enseñanza donde se desempeñaban. Desde el principio, fue un reto responder a las demandas de un grupo con estas características. Desde la propuesta curricular, se buscó el equilibrio entre teoría y práctica para que los docentes en formación desarrollaran capacidades para plantear propuestas educativas basadas en perspectivas contemporáneas de la pedagogía de la danza (un acercamiento sensible a la experiencia del movimiento) y para desarrollar una visión crítica de la enseñanza considerando los diversos contextos educativos. Desde un inicio, se pudo observar que, si bien se enfatizaban los descubrimientos planteados desde la vivencia de distintas aproximaciones de la danza y del cuerpo que permitían transformar el quehacer en la docencia, esto no se veía reflejado en el planteamiento del proyecto de integración que desarrollaban como cierre del programa. En dicho trabajo, los docentes en formación se centraron en los aspectos teóricos, ideales de programas, que, en muchos casos no estaban en posibilidad de implementarse. Por ello, en cada edición, se realizaron ajustes en la planificación de los cursos y del proyecto integrador.

Las evaluaciones permanentes del equipo de docentes, junto con la correlación con el curso de proyecto de integración y los productos de cierre, se consideraron como evidencias (ver anexos 1, 2 y 3). Estas se sumaron a las encuestas realizadas por los estudiantes sobre cada curso y el programa, ofreciendo información sobre la necesidad de garantizar un espacio de formación más centrado en la práctica y el desarrollo de la identidad del docente (docente creador de experiencias y de investigador del movimiento). Las reflexiones fruto de la experiencia despertaron la inquietud por definir los pilares del programa.

Otra característica de la experiencia significativa es que desarrolla soluciones novedosas o mejoras a la situación detectada. Luego de cuatro ediciones, se identificó que 1) el plan curricular es muy amplio; 2) que el trabajo final se distancia de la vivencia del cuerpo y se percibe muy teórico; 3) que los participantes requieren de herramientas más centradas en la didáctica, el análisis de la propia práctica educativa y la necesidad de centrarse en la experiencia propia como parte de su desarrollo personal. Por lo tanto, para una quinta edición del programa, se plantearon mejoras con ajustes significativos para transitar de un enfoque centrado en el diseño de propuestas educativas orientadas a responder a los distintos contextos de nuestra realidad a un enfoque centrado en el bienestar individual, comunitario (la didáctica acorde a estos fines) y en el desarrollo de la pedagogía de la danza como espacio de investigación.

Parte II. Narración y reflexión en torno a la experiencia docente significativa

En esta segunda parte, se presenta la fundamentación teórica que respalda al programa de formación continua para docentes en pedagogía de la danza, el cual se desarrolla a partir de los dos ejes de esta iniciativa: los cursos teórico-prácticos de pedagogía y danza, y el espacio personal desarrollado en el proyecto de integración. Además, se presenta la reflexión de la experiencia docente significativa enfocada, por un lado, en los resultados evidenciados por los participantes en el proyecto de integración y, por otro, en los ajustes de la malla curricular para cada edición.

2.1 Fundamentación teórica que sustenta la experiencia docente significativa

La fundamentación teórica que da sustento al análisis de esta propuesta se ha abordado desde los dos ejes de la propuesta pedagógica del programa. Primero, se presentan los fundamentos de la pedagogía en el campo de la danza y, luego, los de la formación continua del docente.

2.1.1 Danza y pedagogía

Hablar de danza y pedagogía implica asumir una comprensión de un espacio donde convergen dos disciplinas: el arte y la educación. La danza, como cualquier expresión artística, es una experiencia que nace de la práctica (saber *hacer*) y de la experiencia estética. Desde el campo de la pedagogía, se gesta un espacio para reflexionar e investigar acerca de los fundamentos de la enseñanza-aprendizaje y de la praxis educativa. Desde el campo de la investigación en danza, se tiene más acceso a investigaciones que dan cuenta cómo los modos de investigación desde los cuerpos crean pedagogías, lo cual valida la orientación del programa materia de esta investigación.

En el marco de una formación continua, la experiencia de la danza se presenta como un espacio de crecimiento personal del docente y se define, a su vez, como un espacio y tiempo para aprender de la experiencia. Como mencionan Casanoca et al. (2024) “existen modos de hacer arte que producen pensamiento pedagógico y dispositivos de circulación de saberes tanto como hay mucho de performance escénica

en las prácticas docentes” (p. 9). En este caso, se busca establecer los pilares que sustentan un programa de formación cuyo objetivo es ofrecer herramientas para el desempeño profesional en los distintos contextos de la enseñanza de la danza, reconociendo el valor de la diversidad de estilos, e integrando los saberes y prácticas de cada docente. Por tal motivo, esta fundamentación es una aproximación de un vasto entramado que busca presentar conceptos y perspectivas que permitan identificar la pedagogía en danza como un espacio para la investigación a partir de la propia experiencia.

Fundamentos de la pedagogía desde un enfoque experiencial (pedagogías de los cuerpos). Desde los distintos contextos del aprendizaje (formal o no formal), se han identificado enfoques de la enseñanza que responden a realidades y disciplinas que presentan tanto sus características como las del docente. Desde las artes en general, se hace imposible pensar en un aprendizaje deslindado del *hacer*, desde la práctica, ya que estos son la esencia misma de esta actividad.

El arte como una experiencia. Dewey (2008) señaló que:

El arte como experiencia es una actividad que se emprende con el fin de lograr un goce o disfrute de algún tipo, y cuyo fin no es ajeno a los medios, sino que es la conclusión de una experiencia que atravesó distintas fases. (p. 54)

La danza es un arte que parte de la experiencia del cuerpo, del despertar de la sensorialidad y de las dinámicas de respuestas al entorno. En ese sentido, es en la experiencia, en el encuentro con el otro, donde se construye el conocimiento. Así lo señala Akinleye (2023) al referirse al carácter ontogenético de la danza, que se define como una forma de estar presente, de responder al entorno (en un espacio-tiempo y en un encuentro para interactuar con el medio):

My dancing body is the sensory responsiveness for being in Place, for being of the assemblage of now. *I am, because we are*, the African philosophy of Ubuntu articulates how my sensing comes into form through being in relationship with that about me. (Akinleye, 2023, pp. 390-391)³

³ Traducción propia:

Akinleye (2023) enfatiza la importancia de las experiencias corporales en la investigación sugiriendo que pueden ofrecer perspectivas únicas sobre los temas estudiados y sobre el aprendizaje en sí mismo. Esto implica considerar cómo las comunidades y los individuos experimentan y se relacionan con su entorno a través del movimiento. En ese sentido, más allá del contexto de enseñanza, el estilo o la técnica que se transmite, la experiencia en danza es una práctica para traer al yo al presente, para aprender, crear, dialogar y estar en relación (con otro, el entorno, uno mismo): “dance-movement has meaning because it brings my perception of “me” into relational dialogue” (Akinleye, 2023, p. 392). Este sentido ontogenético de la danza es el que permite pensar en un programa que puede responder a las necesidades de la formación profesional, considerando la diversidad de las danzas, culturas y saberes propios de cada individuo en un espacio de encuentro para profundizar en las pedagogías de la danza.

Antes de profundizar en el aprendizaje experiencial para la formación docente, es necesario aclarar que, desde una perspectiva contemporánea de la enseñanza de la danza, esta es entendida como una experiencia que no se limita al desarrollo de habilidades técnicas o corporales. La danza, por lo antes mencionado, es entendida como un medio para aportar a la formación de la persona; implica no centrarse únicamente en la experiencia del movimiento (desarrollo de habilidades motrices), sino concebirla como una vivencia que convoca el *hacer*, el *sentir*, el *pensar* y el relacionarse. Como señaló Puch (2006), la danza como una práctica artística desde una perspectiva para el aprendizaje para la vida debe permitir el desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas, motrices y relacionales.

En dicha línea, el ciclo de aprendizaje experiencial planteado por Kolb (1984) permite imaginar la experiencia de aprendizaje desde la danza para la formación docente como una vivencia única para cada individuo a través de la cual podrá adquirir competencias para la vida. Este modelo es un marco referencial importante porque ha

Mi cuerpo danzante es la respuesta sensorial que me permite estar en el lugar, ser parte del ensamblaje del ahora. Yo soy porque nosotros somos; la filosofía africana de Ubuntu expresa cómo mi percepción se manifiesta a través de las relaciones con lo que me rodea. (Akinleye, 2023, pp. 390-391)

sido considerado para elaborar las estrategias metodológicas en los distintos cursos del programa.

Considerar las etapas de ciclo de aprendizaje experiencial, plantea retos que ponen en juego la práctica del movimiento creativo en la danza, los saberes de cada individuo así como su relación con la danza, la reflexión a partir de la experiencia, los componentes teóricos del campo de la pedagogía para finalmente proponer rutas para el aprendizaje en respuesta a sus intereses.

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

El ciclo de Kolb plantea fases del aprendizaje de la siguiente manera, como se muestra en la Figura 2.

Figura 2

El ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb



Nota. Adaptado de Kolb (1984)

Así, el programa en mención busca 1) desarrollar estrategias metodológicas que ponen en juego dinámicas de movimiento, y 2) recojo de las experiencias con el fin de darles un sentido, integrar elementos conceptuales y plantearse preguntas para continuar. Este modelo es la base para plantear pedagogías que colocan a la experiencia como el centro del aprendizaje que reconoce al sujeto y sus saberes, así como la posibilidad de integrar y producir nuevos conocimientos en el centro de la experiencia educativa. En este sentido, es importante mencionar la importancia de la investigación desde el movimiento como un espacio de generación de conocimiento que aporta al desarrollo de pedagogías.

2.1.2 La formación en el campo de la pedagogía en danza

El campo de la pedagogía en danza es ese espacio interdisciplinar donde convergen una práctica artística y una práctica pedagógica. Los ejes de formación responden a los componentes disciplinares de la danza (entendidos como los elementos y procesos propios del quehacer del movimiento-danza) y a los de la pedagogía.

Como se ha mencionado, el programa de formación continua materia de estudio es uno de los pocos que existen en Perú. Por ello, las referencias que forman parte de este apartado son, a nivel local, el Marco del Buen Desempeño Docente (Minedu, 2014); la propuesta que desarrolla Marqués a partir de la realidad docente en Brasil compartida en la Conferencia Regional sobre Educación Artística en América Latina y el Caribe (Unesco, 2001); y las consideraciones de la propuesta de Pugh (2006), investigadora americana especialista en danza-educación, quien dirigió el primer programa de certificación docente de pregrado en danza en Carolina del Sur (EE. UU.).

Consideraciones desde las Orientaciones del Marco del Buen Desempeño Docente. El Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) es un instrumento propuesto por el Ministerio de Educación que define el perfil del docente en el Perú. Es una guía para el diseño de políticas públicas dirigidas a fortalecer la profesión, y la implementación de acciones para la formación y evaluación docente con el fin de alcanzar la calidad y equidad en la enseñanza.

Si bien el programa materia de esta investigación no se orienta a la formación exclusiva para la enseñanza de la danza en ámbito formal, los dominios y competencias planteados en este marco se han considerado como referencias. El MBDD define cuatro dominios que consideran al docente desde distintas dimensiones de su vida (un individuo, un profesional y un ciudadano), dimensiones que se consideran necesarias para pensar en los pilares de un programa de formación continua que desarrolla competencias docentes para la enseñanza de la danza.

Los cuatro dominios planteados en el MBDD (2014) refieren a la preparación del aprendizaje (planificación), la enseñanza (didáctica), la participación en la gestión escolar (comunicación y gestión), y el desarrollo profesional y la identidad docente (formación continua y ética profesional). Como se verá más adelante, como parte de los pilares del programa, se han integrado los dominios que refieren a la planificación, la didáctica y el desarrollo personal del docente.

Consideraciones de la enseñanza artística contextualizada y el sentido crítico. Otro referente importante es Isabel Marqués, quien ha desarrollado metodologías

para la formación docente en danza desde un enfoque de la danza basado en el contexto. Su trabajo se vincula al de Paulo Freire y Ana Mae Barboza⁴.

En el marco de la Conferencia Regional sobre Educación Artística en América Latina y el Caribe (Unesco, 2001), la autora plantea la importancia de desarrollar la capacidad de los docentes para la enseñanza de la danza desde un enfoque crítico. Así mismo, propone los fundamentos para una aproximación a la enseñanza de la danza “con base en el contexto” en oposición a aquella “basada en la disciplina” (Marqués, 2001, p. 38). Plantea un modelo de enseñanza integrador basado en tres ejes: la danza como arte, la educación y la sociedad. Estos ejes se ponen en juego a través de cuatro elementos centrales de esta metodología, los cuales se describen a continuación.

La problematización. Desarrollo de la capacidad para poder abordar la danza desde distintas perspectivas (reconocimiento de que no hay ninguna danza mejor que otra). Resalta, para ello, la necesidad de integrar el diálogo verbal y corporal entre el maestro y los estudiantes.

La articulación. Desarrollo de la capacidad para pensar y bailar “en conexión con”, en lugar de hacerlo “aislado en”. Se enfoca en las diferentes capas de relaciones, como la conexión con el cuerpo, con el otro, con la propia danza, con los contenidos de la danza (teoría y práctica para una visión más global), con la sociedad (los cuerpos y danzas no están separados del mundo, sino vinculados a la cultura).

La transformación. Desarrollo de la capacidad creativa como una posibilidad de crear algo nuevo a partir de lo ya conocido. Resalta la necesidad de experimentar el proceso creativo como parte del desarrollo de la identidad docente: ciudadanos-artistas.

El sentido crítico. Desarrollo de una mirada amplia y profunda del mundo, una mirada crítica de la producción dancística y las relaciones que se establecen desde la práctica de la danza como oportunidad para ejercitar la ciudadanía y aportar en la sociedad.

⁴ Paulo Freire y Ana Mae Barbosa son figuras relacionadas con la educación y el arte en Brasil. Barbosa desarrolla lo que se conoce como abordaje triangular para la enseñanza de las artes en contexto escolar. Su metodología articula tres aspectos: la historia del arte, la lectura de la obra de arte (apreciación) y el hacer artístico (producción).

Por su parte, Marqués (2001) plantea una articulación de contenidos necesarios para desarrollar las competencias del docente de danza para una enseñanza que no aborda únicamente la práctica de la danza, sino también una formación para la apreciación contextualizada y la creación a partir de temas sociales. El trípole *danza, educación y sociedad* se articula así

- Un cuerpo de conocimiento disciplinar: el cuerpo de conocimientos en la danza incluye la composición, la improvisación, el repertorio, estudios de Laban así como la historia de la danza.
- Procesos metodológicos propios de la danza para articular la práctica y apreciación de la danza “con temas sociales relevantes tales como género, clase, comunicación, religión, etnicidad y el ambiente” (Marqués, 2001, p. 38).
- Conocimientos de pedagogía para la actualización de metodologías y estrategias de enseñanza contemporáneas, y de evaluación.

Referencias desde la formación de profesores de danza en Norte América. Pugh⁵ (2006) es otra referencia clave para la elaboración de programas curriculares en danza así como para la formación del especialista en danza-educación. Ella planteó tres áreas de preparación:

- Conocimiento de los contenidos y procesos de la danza como arte: Elementos del lenguaje de la danza y procesos creativos.
- Conocimiento y práctica del enfoque de danza-educador: combina la práctica de la danza y aspectos teóricos. Este enfoque implica reconocer la particularidad de la danza, desarrolla estrategias que pueden ser similares a las de la educación física y otras artes, pero tienen la particularidad de desarrollarse en el marco de un proceso creativo.
- Conocimiento y práctica de pedagogía: Desarrolla la comprensión de las diversas modalidades de aprendizaje, métodos, materiales y gestión del aula. Permite comprender los sentidos del aprendizaje, determinar propósitos, diseñar estrategias, planificar, evaluar, así como adaptar la enseñanza a

⁵ Brenda Pugh McCutchen, licenciada en Bellas Artes, es consultora en educación para la danza de Dance Curriculum Designs (Columbia, Carolina del Sur).

necesidades especiales. La articulación de Pugh (2006) se ilustra en la Figura 3 a continuación.

Figura 3

Componentes de la formación de danza-educador



Nota. Adaptado de Pugh (2006)

Para Pugh, “la educación en danza es un contenido específico, con métodos y teorías distintas, así como habilidades únicas para la enseñanza” (p. 54). Enfatiza que es un error suponer que se adquieren habilidades integradas de educación en danza mediante el estudio aislado de la danza y de la educación: “Ni los cursos de danza ni los cursos de educación abordan una educación integral en danza” (p.54). Se obtienen habilidades esenciales en ambos, pero no son habilidades de educación en danza; por ello, plantea los tres dominios mencionados para la formación del docente. Estos dominios se traducen en desempeños que están descritos en los estándares Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC, por sus siglas en inglés), un conjunto de principios que guían la preparación y evaluación de los docentes en Estados Unidos. A continuación, se presentan los principales aspectos relacionados con los estándares INTASC para la certificación inicial de maestros (p. 60):

- Desarrollo de los estudiantes: Los docentes comprenden cómo crecen y se desarrollan los estudiantes, reconociendo que los patrones de aprendizaje varían individualmente.

- Diferencias en el aprendizaje: Los educadores utilizan su comprensión de las diferencias individuales y las diversas culturas para garantizar entornos de aprendizaje inclusivos.
- Ambientes de aprendizaje: Los maestros trabajan con otros para crear entornos que apoyen el aprendizaje individual y colaborativo, fomentando la interacción social positiva.
- Contenido: Los docentes conocen los conceptos y prácticas centrales de su área de contenido y son capaces de aplicar ese contenido en el desarrollo de experiencias de aprendizaje equitativas e inclusivas.
- Evaluación del aprendizaje: El docente comprende y utiliza estrategias de evaluación formales e informales para evaluar y asegurar el desarrollo continuo intelectual, social y físico del aprendiz.
- Práctica instruccional: Se espera que los educadores apliquen sus conocimientos sobre prácticas instruccionales efectivas y utilicen diversas estrategias para proporcionar experiencias de aprendizaje equitativas.
- Responsabilidad profesional: Los docentes deben participar en el aprendizaje profesional, actuar éticamente y asumir la responsabilidad del aprendizaje de sus estudiantes como parte de una comunidad educativa.

Aportes desde la educación somática. La educación somática: “es el campo disciplinar de los métodos por el aprendizaje de la conciencia del soma (cuerpo sensible) en movimiento dentro de su ambiente” (Joly, 2001, p. 4). Este autor plantea cuatro ejes —presentados en la Figura 4— que sostienen una práctica somática a diferencia de otras prácticas del movimiento.

Figura 4

Los ejes de la educación somática



Nota. Adaptado de Joly (2001)

Esta información es relevante para la formación docente en danza, porque el programa de formación materia de la presente investigación integra esta aproximación al cuerpo, conciencia, aprendizaje y entorno. Por ejemplo, como parte de los ajustes realizados en el abordaje del curso de Anatomía vivencial para la danza, para la tercera edición del programa, se consideró pertinente pasar de un curso centrado en la biomecánica del cuerpo (de corte muy operativo) a un curso de anatomía con enfoque somático.

2.1.3 Formación continua

Características de la formación continua. Con la finalidad de fundamentar aspectos centrales de la formación docente, se ha consultado el Proyecto Educativo Nacional 2036 (PEN 2036) porque es el marco estratégico que define las aspiraciones

de la sociedad peruana “para lograr una ciudadanía plena a través de la educación” (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2020, p. 31). Tal como se ha desarrollado anteriormente, no se considera la formación del docente como una acción aislada, de un individuo que se perfecciona en una técnica o contenidos disciplinares, sino que se considera desde una visión integrada: un sujeto, un docente, un profesional de la danza, parte de una comunidad, un contexto y una historia personal en permanente construcción. Así lo señala también Cuenca (2011) al referirse a la importancia de la formación continua en el campo de la docencia para la mejora de la calidad educativa:

(...) no existe reforma, o intento de ella, que no incluya como uno de sus componentes centrales programas de formación docente; y, particularmente, de formación continua o formación permanente, o formación en servicio o desarrollo profesional, nombres que en las últimas décadas ha recibido la capacitación. (Cuenca, 2011, citado en Escobar, 2014, p. 7)

La importancia de la formación a lo largo de la vida. Si bien el concepto de formación continua se relaciona con la educación vocacional, en el contexto de educación superior, remite a la naturaleza del aprendizaje, entendido como un proceso que se da a lo largo de toda la vida. Como se señala en el PEN 2036, el término empezó a ser usado para brindar un marco que considera la naturaleza del aprendizaje como actividad consustancial a nuestra especie y, por ello, como algo que está presente *antes, durante* y *después* de las etapas educativas que cada país considera parte de sus sistemas educativos (CNE, 2020, p. 66).

Reconociendo los desafíos de un mundo cambiante e incierto, es necesario ofrecer oportunidades de aprendizaje para asegurar que todo ciudadano se pueda enfrentar a los retos de esta realidad que demanda adaptación e innovación. Así, el objetivo al 2036 es que, en el Perú, se pueda ejercer plenamente y *a lo largo de la vida* el derecho a una buena educación con el fin de desarrollar potencial humano en las distintas dimensiones de la vida (personal, profesional, ciudadana), y prosperar. Esta visión así se sintetiza:

Todas las personas en el Perú aprendemos, nos desarrollamos y prosperamos a lo largo de nuestras vidas, ejerciendo responsablemente nuestra libertad para construir proyectos personales y colectivos, conviviendo y dialogando

intergeneracional e interculturalmente en una sociedad democrática, equitativa, igualitaria e inclusiva, que respeta y valora la diversidad en todas sus expresiones y asegura la sostenibilidad ambiental. (CNE, 2020, p. 61)

En el marco de la docencia, es fundamental considerar el espacio para el crecimiento personal como profesional.

Según Fuguet (citado en Escobar, 2014):

(...) la formación permanente del docente debe enriquecer el proceso de formación inicial y debe ser concebida desde una perspectiva crítica y activa, que permita el crecimiento personal, profesional e institucional del participante. Por ello, debe orientarse como un proceso continuo y significativo, que promueva la interacción entre los maestros con el objeto de compartir experiencias y reflexionar sobre ellas para construir conocimientos significativos. (p. 17)

Escobar (2014) cita los tres grandes ejes según Imbernón (2004, p. 57) que caracterizan a la formación permanente y que la diferencian de la formación inicial del docente:

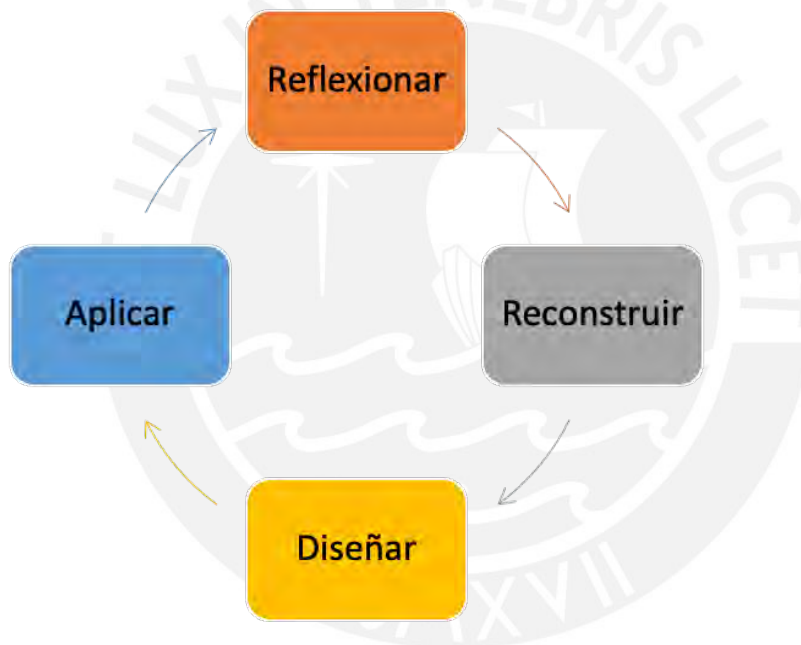
- Primer eje: La reflexión sobre la propia práctica (mediante el análisis de la realidad educativa) y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella.
- Segundo eje: El intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa.
- Tercer eje: El desarrollo profesional en y para el centro, mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica, para provocar procesos de comunicación.

Escobar (2014) recomienda no limitarse a una formación teórica en la formación continua; en ese sentido, resalta la necesidad del espacio de práctica donde se puedan desarrollar las competencias docentes (capacidades, habilidades, valores y actitudes). De la misma manera, considera que otro eje fundamental para complementar los propuestos por Imbernón es el de una práctica reflexiva y crítica para la autoevaluación de la propia práctica.

Como se ha mencionado, es necesario reconocer el potencial de conocimientos y experiencias de los maestros para diseñar programas de formación con el fin de ir hacia las transformaciones y responder a los retos de la mejora de la calidad de la enseñanza-aprendizaje. Por ello, los distintos modelos de formación continua para docentes presentan etapas para describir experiencias y reconocer en ellas los aspectos problemáticos para rediseñar y aplicar. Esta secuencia se evidencia, por ejemplo, en la propuesta del modelo de formación continua PUCP (Carrillo et al., 2021) que se observa en la Figura 5.

Figura 5

Fases del modelo de formación continua de la Facultad de Educación PUCP



Nota. Tomado de Carrillo et al. (2021, p.18)

Como se puede observar, este modelo parte de la reflexión del docente sobre su práctica profesional (identificar problemáticas) para, luego, contrastar la experiencia con fundamentos teóricos y reconstruirla desde un punto de vista más informado. En una tercera fase, se plantean alternativas de solución desde el diseño y la proyección de intervenciones que serán el sustento para una última etapa en la que se genera la narración y valoración de la experiencia, y se reconoce el nuevo conocimiento. En este modelo, la fase final es, a su vez, la oportunidad de volver a iniciar un ciclo de reflexión pedagógica.

Rol y características del docente de formación continua. El docente de educación continua (el docente formador) es un profesional que se centra en la enseñanza y la formación, que busca actualizar conocimientos y estrategias, y el fomento de la reflexión sobre la propia práctica: “En la formación continua, el docente participante es, por un lado, un enseñante estratégico y, por otro, un aprendiz” (Monereo et al., 1999, citados en Carrillo et al., 2021).

Es importante reforzar la idea que el aprendizaje es un proceso en el que se aprende de los otros y con los otros. En ese sentido, es también un proceso de colaboración para la co-construcción del aprendizaje. Así, el rol del docente formador es el de un guía a lo largo del proceso: “El participante toma el proceso de aprendizaje como una construcción personal y de equipo, y el profesor se convierte en el orientador de la construcción de este conocimiento” (Carrillo et al., 2021, p. 11).

Uno de los aspectos centrales de la formación continua es la reflexión sobre la propia práctica (práctica reflexiva), la cual permite identificar formas de hacer instaladas que requieren ser reconocidas para enfrentar los retos profesionales en la búsqueda de una mejora. Por ello, el docente formador “ofrece un conjunto de herramientas para que [el docente] pueda interpretar, analizar y enfrentar las situaciones en las que actúa (...) con el objetivo de transformar su práctica” (Carrillo et al., 2021, p. 8).

Por su parte, (Loughran, 2014, citado en Minedu, 2020), señala que un formador de docentes necesita considerar dos aspectos específicos de su tarea. El primero es un conocimiento acerca de aprender sobre la enseñanza y el segundo, un conocimiento acerca de enseñar sobre la enseñanza.

Aprender sobre la enseñanza implica una comprensión profunda de los siguientes aspectos (Minedu, 2020, p. 11):

- Las preconcepciones sobre las prácticas pedagógicas que los docentes en formación poseen
- Los modos en que se desarrollan progresivamente las competencias profesionales docentes

- La comprensión de habilidades y estrategias investigativas y metacognitivas, así como sus posibles usos por los docentes en formación para gestionar su propio desarrollo profesional

En segundo lugar, se señala que enseñar sobre la enseñanza consiste en reconocer dos niveles de la enseñanza (Murray & Male, 2005, citados en Minedu, 2020). Para los autores, los dos niveles corresponden, por un lado, a “las acciones articuladas y orientadas a fomentar el desarrollo de determinados aprendizajes” (p. 11) y, por otro lado, “la enseñanza se convierte en sí misma en motivo de aprendizaje (...) el formador emplea su práctica pedagógica para ayudar a los docentes en formación a ganar comprensiones más profundas sobre la enseñanza” (p. 12). Este segundo aspecto enfatiza la necesidad de ubicar la propia experiencia formativa en el centro de la reflexión, con el fin de contribuir al desarrollo del juicio pedagógico de los docentes. Por ello, el docente formador “requiere el conocimiento de estrategias pedagógicas específicas para alcanzar los propósitos de los diferentes momentos de la formación docente, en especial de aquellas que favorecen el aprendizaje de habilidades metacognitivas, la indagación y la práctica reflexiva” (Murray & Male, 2005, citados en Minedu, 2020, p. 12).

Así, a partir de estos fundamentos, se resalta la responsabilidad del formador, el compromiso hacia una constante revisión de su propio desempeño, y de cómo este contribuye o no a construir prácticas pedagógicas que alientan los aspectos centrales de la formación continua. Por ejemplo, el desarrollo de competencias para la vida, el respeto por los sujetos y sus formas de aprender, la autonomía para el aprendizaje, la reflexión sobre la propia práctica educativa y la co-construcción del conocimiento.

2.2 Narración reflexiva en torno a la experiencia docente significativa

Para compartir la experiencia docente significativa, se hará uso de la narración reflexiva, considerando las evidencias reunidas y contrastadas con los fundamentos teóricos que la sustentan. Con ese fin, se revisó un proceso a lo largo de cuatro ediciones del programa de diplomatura en danza desde una mirada analítica, retrospectiva y prospectiva, que “implica necesariamente una reflexión en espiral, es decir, involucra un

análisis e interpretación creciente para llegar a obtener conclusiones que nos permitan la posterior actuación pedagógica” (Santivañez et al., 2023, p. 25).

Dada la magnitud de la experiencia, se han considerado dos etapas importantes para esta narración reflexiva. La primera etapa, “En búsqueda de una metodología”, corresponde a la narración desde el rol docente-formador, y la segunda etapa, “Ajustes y mejoras: un programa de formación en evolución”, desde el rol de coordinador.

En la primera, se narra la experiencia desde el contacto directo con los docentes en formación, que permitió identificar las percepciones de los participantes en relación a sus vivencias. Esta información permitió reflexionar acerca de los contenidos elegidos, la metodología planteada, así como la propuesta del trabajo final de los cursos con el fin de plantear mejoras al programa. En una segunda etapa como coordinadora, hubo una visión más global del programa que interpeló a la investigadora sobre los pilares y fundamentos del programa, a la luz de la información obtenida durante las mencionadas cuatro ediciones. Se describen aquellos que se consideraron importantes para aportar a un mejor desarrollo de las competencias de los docentes para la enseñanza de la danza y para su desarrollo personal.

2.2.1 Etapa 1. En búsqueda de una metodología: reflexiones desde el rol docente

Como se ha mencionado anteriormente, la investigadora fue parte del equipo de docentes formadores desde el inicio de la construcción de la malla curricular. La experiencia se inició con el diseño de los cursos y la propuesta para una metodología que buscaba articular la teoría (fundamentos de la pedagogía y conceptos de la danza) con la experiencia (de la práctica de la danza y de los procesos propios de la enseñanza de la danza). Este primer momento implicó la participación en reuniones colegiadas con el equipo docente del programa. Se esperaba que los egresados de la diplomatura fueran capaces de diseñar un programa educativo desde la danza en sus espacios laborales. Así, surgió gran interés por construir en equipo una malla que respondiera a los objetivos del programa, así como una metodología capaz de contribuir al desarrollo de las competencias docentes para la enseñanza-aprendizaje de la danza, más allá de los distintos estilos y técnicas de danza.

Como docente-formador del programa, surgieron cuestionamientos acerca de los contenidos de los cursos, la metodología y el desempeño de la investigadora para engranar ambos. De dichos cuestionamientos, aparecen reflexiones que permiten implementar ajustes y mejoras a un programa en permanente revisión. Entre las principales ideas como resultado de esas reflexiones fue reconocer la diversidad del grupo, tanto en relación a la formación en danza como a las características heterogéneas en el nivel de su formación académica.

A continuación se describen estos cuestionamientos.

El diseño de los cursos. El equipo de docentes formadores seleccionaba los contenidos adecuados para un formato de formación continua con una duración de nueve meses. De esta manera, como señala Fuguet (2007, citado por Escobar, 2014), estos contenidos debían construirse sobre una base adquirida desde la formación inicial o la experiencia misma en el campo de la enseñanza. Sin embargo, durante el desarrollo de los cursos, la investigadora observó como constante en las cuatro ediciones del programa una diversidad notable en el grupo de docentes en formación, especialmente en sus niveles de formación inicial y hábitos de estudio (la mayoría tenía experiencia en danza pero no en pedagogía). Por este motivo, fue importante identificar los conceptos centrales en torno a la pedagogía y la danza para abordarlos como una introducción desde una perspectiva crítica. Estos conceptos proporcionaron un marco para problematizar, cuestionar, dialogar y compartir experiencias asociadas a ellos, reconocer los preconceptos (formas de hacer instaladas) y contrastarlos con nuevas ideas, lo que facilitó la construcción de conocimientos significativos.

Las preguntas que surgieron fueron estas: ¿los contenidos se ajustan al modelo de formación continua?, ¿el volumen de información responde a un programa de corta duración?, ¿los contenidos responden a las problemáticas de los contextos de los docentes en formación?, ¿todos los contenidos son pertinentes y relevantes?, ¿los contenidos que se presentaron responden a la formación de docentes de distintos estilos y géneros de la danza?, ¿es el volumen de contenidos lo que genera una dificultad en la comprensión o es la metodología para abordarlos la que debe ser revisada?

Así, los contenidos de los cursos se fueron ajustando en cada edición para ofrecer un abordaje integral de los conceptos clave de la pedagogía y la danza. El objetivo era crear un espacio de encuentro donde los docentes, provenientes de diversas prácticas dancísticas (folklore, ballet, danza contemporánea, entre otras), pudieran reflexionar conjuntamente sobre la danza y su enseñanza. Se buscaba fomentar, con ello, una perspectiva de diversidad, resaltando a la vez los puntos en común que los unían: su rol como educadores a través de una práctica centrada en el respeto por la diversidad de los cuerpos, el movimiento expresivo, la creatividad y la vivencia colectiva para la construcción del sentido de comunidad. Los contenidos seleccionados evidenciaban una comprensión del potencial educativo de la danza, como señala Pugh (2006), para entender la danza como un medio para el desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas, motrices y relacionales.

De la misma forma, se consideró necesario problematizar aspectos contextuales de la práctica de la danza, así como plantear la reflexión sobre las prácticas pedagógicas de la danza tradicional y contemporánea para problematizar acerca de la forma en que la danza dialoga con el contexto. Al respecto, Marqués (2001) señala que, por lo general, la danza es una práctica que tiende a encerrarse en los muros del espacio educativo (centrándose en el componente técnico de la danza). En ese sentido, se consideró importante proponer, en la formación, herramientas de lectura crítica para plantear una práctica que creara lazos con el entorno, ya que “no es posible olvidar que la danza es igualmente una herramienta poderosa para comprender, criticar y re-crear el mundo que nos rodea” (Marqués, 2001, p. 38). Surge, así, la pregunta por metodologías promotoras de una danza sustantiva, capaz de plantear temas que interpelen a los estudiantes (en este caso, docentes), una danza que desarrolle, a través del proceso creativo, formas y maneras de comprometerse críticamente con los cambios de la sociedad.

Dicho abordaje aportó a la formación del docente para la vida porque lo situó desde una posición política, en el sentido que se pregunta por el sujeto en su contexto histórico, social y la posibilidad de actuar-responder en él desde el arte. Desde un aprendizaje para la vida, “(..) todas las personas en el Perú aprendemos, nos desarrollamos y prosperamos a lo largo de nuestras vidas, ejerciendo responsablemente nuestra libertad para construir proyectos personales y colectivos” (CNE, 2020, p. 61). Desde el campo de la educación,

se reconoce el gran potencial del arte para pensar y transformar nuestro entorno. Por ello, se consideró que los contenidos del programa de formación debían no solo atender la demanda por profundizar en los aspectos disciplinares (de la danza), sino que debían considerarla siempre en relación a sus contextos.

La metodología. El programa planteó la construcción de una secuencia de aprendizaje que pudiese articular la práctica con la teoría. Al inicio de cada sesión, se planteó el desarrollo de dinámicas de movimiento con el fin de promover una ruta de aprendizaje que partiera del movimiento para comprender los conceptos (pedagógicos y del propio lenguaje de la danza). Tomando en cuenta el ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984), el punto de partida de las sesiones de aprendizaje fueron experiencias concretas de movimiento. Estas experiencias concretas, y sensibles, permitían vivenciar, según el objetivo del curso, aspectos relacionados a la vivencia personal del docente (reconocimiento de la subjetividad, de la historia personal en relación al aprendizaje de la danza), y/o a los contenidos o procesos propios de la práctica de la danza.

La segunda etapa, denominada en el ciclo de Kolb (1984) como observación objetiva, permitía el encuentro entre pares para dialogar acerca de lo vivido, otorgar sentido a la experiencia, y reflexionar sobre la conexión entre lo realizado y las consecuencias. Luego de este momento, iniciaba una tercera etapa del ciclo, la conceptualización y abstracción, a través de la cual los docentes accedían a la teoría, y a nuevos conceptos e ideas como detonadores de diálogos para orientar una acción. Esa base teórica que alimentaba la experiencia vivida derivaba en la cuarta etapa del ciclo, la experimentación activa. En esta última etapa, los docentes procesaban la nueva información, ubicándose como sujetos en una nueva experiencia para comprender y usar los nuevos conocimientos en ella (experiencia de movimiento), pero que implicaba una producción escrita. Si bien el ciclo de Kolb se estipuló en la base de la propuesta, desde la implementación de los distintos cursos, la falta de tiempo no permitía completar todas las fases o al menos abordarlas suficientemente. En ese sentido, las preguntas que movilizaron a la investigadora fueron las siguientes: ¿cómo se puede hacer para que los estudiantes —en corto tiempo— puedan asimilar estos contenidos?, ¿son las dinámicas de movimiento, un elemento sustantivo que permiten comprender los conceptos y

procedimientos de la enseñanza? ¿cuáles deberían ser sus características de la experiencia de la *danza sustantiva*?

. En otros términos, como experiencia para detonar el aprendizaje-reflexión, las dinámicas debían responder a ciertas características. En primer lugar, la dinámica planteaba un tema concreto para ser abordado desde la conexión del cuerpo y los sentidos, además de permitir analizar los componentes.

En cuanto a la conexión desde el cuerpo, las dinámicas se enfocaron en promover la conexión con uno mismo, la vivencia sensible consciente del cuerpo del docente, la creatividad. Además, se entendió la experiencia de la danza como medio para la construcción de la vivencia colectiva, la danza en su potencial vincular. En ese sentido, desde la dimensión del sujeto en la experiencia, fue indispensable reconocer, tal como señala Akindele (2023), que la danza es una oportunidad para el despertar de la sensorialidad, de una práctica para estar en el presente, en disposición para responder al entorno, a lo que sucede y sobre todo abierto al encuentro con el otro. Así, este tipo de dinámicas consideraron esa oportunidad para que, a través de la experiencia, se genere esa posibilidad de encuentro con uno mismo, de traer el “yo” al presente, y de estar con los demás en un tiempo y espacio para el disfrute y la comunicación.

De la misma manera, como argumenta Akindele (2023), en esa función doble de la danza, en el estar con uno mismo en el presente y con los demás, se planteó el segundo nivel para experiencias más centradas en la interacción (la transmisión y el acompañamiento a la creación). El ejercicio de encontrarse con otros, de interactuar desde la lógica de lo colectivo, la escucha y el encuentro con lo diverso, permite reconocerse como parte de un todo, entendido como una unidad entre el individuo y su entorno.

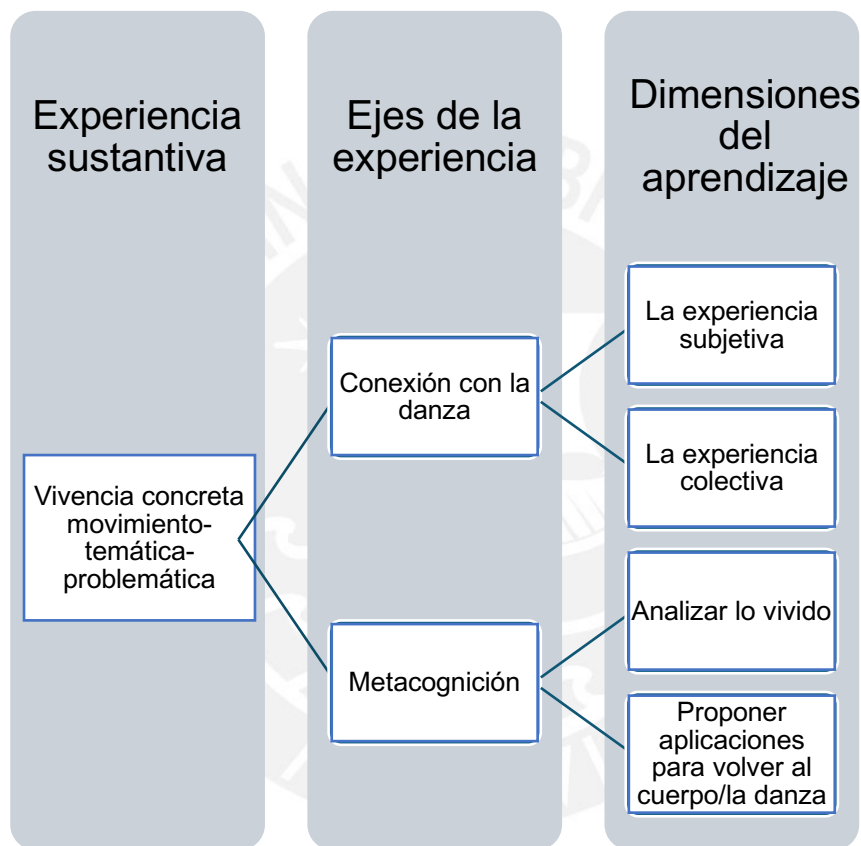
Esta experiencia se consideró como un pilar central de la metodología. En efecto, a través de esta vivencia, el docente se enfrentaría a su propia manera de aprender, de estar, de ser a través de la danza y de aprender con los otros (al observarse explorando, al crear en grupo, al reconocer las diferentes interpretaciones de las vivencias, al escuchar las ideas para resolver problemáticas, cuestionamientos del cómo hacer, entre otros). Así, al analizar las experiencias (procesos de análisis de lo vivido), los docentes

podieron reconocer el potencial educativo de la danza y el potencial para su desarrollo personal.

A continuación se presenta un esquema con las ideas producto de estas reflexiones en torno a la metodología, las cuales relacionan la experiencia sustantiva de movimiento-danza, ejes de esta experiencia y las dimensiones del aprendizaje.

Figura 6

Metodología: la experiencia sustantiva del movimiento



De esta manera, como docente formador y considerando estos ejes de la experiencia, se fue ajustando la metodología. Desde el reconocimiento de la diversidad del grupo, se fue desarrollando un enfoque de práctica de la danza para todos, de reconocimiento de la experiencia individual y colectiva como parte central del aprendizaje de la danza-educación. Estos dos elementos centrales permitieron no solo abordar temáticas de la danza, sino que se pudo transitar a un segundo nivel en relación a la enseñanza para llevar la reflexión hacia el *¿qué y cómo estoy aprendiendo?*, *¿cómo puedo transmitir aquello que he descubierto?*, *¿qué sentido le doy a la experiencia?* En

este sentido, se consideró fundamental que, luego de las experiencias de movimiento, se tomara en cuenta el espacio de diálogo y reflexión para hacer un trabajo de metacognición y, así, abordar los contenidos ligados a la pedagogía (los sujetos, el contexto, el enfoque de enseñanza, la planificación, la evaluación).

Estos cuestionamientos encontraron respuestas desde un abordaje metodológico que ponía en juego los dos niveles de la enseñanza que mencionaron Murray y Male (2005, citados en Minedu, 2020). Por un lado, las dinámicas de movimiento sustantivas permitieron desarrollar un mayor conocimiento acerca de la práctica de la danza; por otro lado, reconocían la enseñanza en sí misma como un motivo de aprendizaje. Esto les permitió ganar comprensiones más profundas sobre la enseñanza y desarrollar un juicio pedagógico. En efecto, cada dinámica de movimiento-danza era la ocasión para analizar su estructura, su sentido y los significados que cada docente podía otorgar a las experiencias y compartirlas ..

Además de todo lo expuesto anteriormente, un aspecto central de la construcción de esta metodología fue la diversidad del grupo de formación. Este último aspecto planteó nuevas interrogantes: ¿la metodología que se aplica permite la comprensión de los conceptos?; ¿este ciclo experiencial está realmente permitiendo, en su última etapa, aplicar lo aprendido?; ¿el tiempo dedicado a cada etapa es suficiente?; ¿las dinámicas de movimiento son sustantivas (plantean temáticas concretas y claras para comprender conceptos y procedimientos pedagógicos)?

Aprender a aprender en un grupo heterogéneo. En cada edición, se realizaron ajustes de la metodología con la finalidad de responder a un grupo de docentes de danza muy heterogéneo y valioso. Los grupos mostraron la diversidad de la danza en el Perú (profesores de ballet, danza urbana, contemporánea, folklore), profesores de espacios formales e informales. También, se reunió a un grupo de formadores que presentaba una gran diferencia a nivel de la preparación académica. Las preguntas que surgieron no solo buscaban respuestas sobre cómo desarrollar las capacidades para abrir la mirada acerca de la enseñanza, sino que presentaron concretamente el reto de desarrollar capacidades para el estudio, para pensar la danza, la pedagogía, la síntesis, la confianza en la propia voz, la confianza en los saberes previos, el respeto por los saberes de los demás y los retos por seguir aprendiendo. Desde esta necesidad, así como señalan

Carrillo et al. (2021), “el participante toma el proceso de aprendizaje como una construcción personal y de equipo” (p. 11). Se consideró como un pilar de la metodología la idea de que el aprendizaje es un proceso en el que se aprende de los otros y con los otros, por lo que se consideró en cada curso, actividades para el desarrollo de las capacidades para el trabajo en equipo a fin de poder compartir entre pares y construir el conocimiento.

Las preguntas que se hicieron frecuentes fueron las siguientes: ¿cuál era la mejor manera para que los saberes de danza de cada participante fueran reconocidos en el grupo?, ¿de qué manera comparten y pueden validar sus experiencias de enseñanza?, ¿cómo hacer para desarrollar la capacidad reflexiva para cambiar aspectos de la práctica que podemos mejorar?, ¿cómo hacer seguimiento o que ellos identifiquen los cambios en la persona en la práctica?, ¿realmente se interiorizan los aprendizajes?, ¿se transfieren al campo laboral al desarrollo personal?, ¿cómo deben ser las actividades para que los docentes, a través de estas, aprendan a aprender?, ¿cuáles son las posibles formas para que el grupo se ayude a comprender conceptos, construir propuestas, visiones conjuntas de la profesión?, ¿cuáles son las tareas más propicias para poner en acción lo aprendido?, ¿qué implica aprender a aprender?

Aplicación de lo aprendido o la evidencia del trabajo final. Se observó que los docentes en formación presentaban dificultades en la realización del trabajo final del programa, que consistía en presentar un proyecto educativo a partir de la danza. Al momento de empezar a escribir el proyecto final, se percibió una ruptura entre la teoría y la práctica. Los trabajos consideraban los fundamentos teóricos, pero el formato planteado no permitía profundizar en la metodología y didáctica de la danza, aspectos ampliamente desarrollados a través de las experiencias de movimiento.

La estructura planteada daba mucha importancia a la fundamentación para crear un proyecto educativo (ver Anexo 3,4 y 5) y el proceso no permitía desarrollar en el tiempo aspectos vinculados a la metodología, a nuevas formas de organizar la enseñanza. Por estas razones, luego de las cuatro ediciones, la investigadora se vio interpelada como docente, como coordinadora y como profesional de la danza para plantear algunos ajustes para la mejora del programa.

Por un lado, se reconoció que había ajustes en la metodología que se debían sistematizar para aplicar de manera conjunta en cada curso: el ciclo de aprendizaje experiencial; el mayor tiempo para el intercambio de experiencias, no solo desde la palabra, sino desde el *hacer*; y el proceso de metacognición. Por otro lado, se detectó la necesidad de realizar ajustes en el planteamiento del proyecto final, lo que permitió un mayor equilibrio entre la fundamentación de un proyecto y el planteamiento de rutas para el aprendizaje con sustento en la experiencia compartida con el grupo.

El planteamiento se percibía por parte de los docentes en formación como un trabajo muy formal y académico. Se consideró como objetivo el desarrollo de la capacidad de presentar la fundamentación de un programa de danza, lo que implicaba el ejercicio de redacción y planteamiento de un marco que —en la mayoría de los casos— no era real (es decir, escribían proyectos imaginando un posible contexto educativo). Si bien el trabajo solicitaba el diseño de una secuencia metodológica y una reflexión personal, el peso mayor y el tiempo invertido en la primera parte eran desproporcionados. Por eso, se plantearon preguntas para enfocar este trabajo: ¿el formato del proyecto final es acorde al formato de la formación continua?, ¿es relevante dar tanto peso a la fundamentación académica en el trabajo final?, ¿de qué manera el trabajo final puede permitir una mayor reflexión acerca de los cambios que perciben los docentes en su acercamiento a enseñar la danza?, ¿la tarea final (escritura de un proyecto) es el reflejo del aprendizaje más significativo de los participantes?, ¿el trabajo permite evaluar si ha habido alguna transformación en la práctica de enseñanza o los preconceptos en torno a la pedagogía de la danza?, ¿cuál debería ser el lugar de la experiencia en el trabajo de cierre del diplomado?, ¿cómo se puede hacer para que las reflexiones grupales se integren y registren para partir de ellas y seguir la ruta?

Todas estas preguntas se visualizaban en la vivencia compartida en las clases. Los diálogos llevaban a los participantes a hablar desde la emoción y la reflexión, en los que se percibía el interés por continuar en la construcción de ideas y profundizar en experiencias afianzando su capacidad creativa. (Ver anexos 8, 9 y 10)

A partir de estas reflexiones se implementó la segunda etapa y se propusieron las mejoras al programa.

2.2.2 Etapa 2. Un programa en constante movimiento: ajustes para la mejora del programa

En esta etapa, se asumió un rol diferente como coordinadora del programa, desde el cual se analizó la articulación entre todos los componentes de la propuesta pedagógica. Si bien, las evaluaciones realizadas al cierre de la cuarta edición del programa dieron cuenta de una valoración positiva por parte de los participantes, al tomar distancia, se reconoció que el componente metacognitivo debía desarrollarse con mayor profundidad y ser parte central de la metodología. Tal como señaló el Minedu (2020, p. 12), la enseñanza de la enseñanza exige una reflexión profunda sobre las acciones pedagógicas y su significado. En este sentido, se identificó una oportunidad de mejora metodológica: fortalecer la metacognición en el análisis de las experiencias. Un enfoque más explícito en este proceso permitiría a los participantes reconocer cómo sus vivencias representan, en sí mismas, acciones pedagógicas significativas.

Por otro lado, considerando los dominios de formación para el perfil docente propuesto por el Minedu (2014), el programa consideró principalmente contenidos y procesos vinculados a los dominios 1, 2 y 4: la preparación para el aprendizaje de los estudiantes, la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo profesional.

El Dominio 4 (Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente) se constituyó en un aspecto central debido al interés del programa en favorecer la reflexión sobre el proceso de formación y la práctica de la danza de cada participante. De esta manera, lograron reconocerse como agentes activos en su comunidad, así como ciudadanos con ética y responsabilidad.

Sobre el Dominio 1 (Preparación del aprendizaje), se consideró la selección de contenidos propios a la disciplina de la danza para sentar las bases de programas de danza que pudiesen responder a distintos tipos de danza o técnicas, así como los componentes de la planificación y evaluación educativa.

El Dominio 2 (Enseñanza para el aprendizaje) implicaba pasar por distintos abordajes metodológicos y didácticos con el fin de ofrecer herramientas que permitieran construir rutas de aprendizaje para responder a las características de los estudiantes y sus distintos contextos educativos.

En la búsqueda de respuestas a estas mejoras del programa, surgió la pregunta de este trabajo de suficiencia profesional: ¿cuáles son los pilares que sustentan un programa de formación continua en pedagogía de la danza considerando las necesidades actuales del sector de la danza en Perú?

Dada la característica del programa y el involucramiento del equipo docente, esta tarea convocó el trabajo colaborativo para recoger propuestas de todo el equipo. Desde la convicción del rol de docente y coordinador líder de un equipo, se trabajó con la idea de que todos los involucrados debían aportar a la mejora del programa. Así, se realizaron diferentes dinámicas para intercambiar miradas y aprender juntos desde nuestras experiencias.

La experiencia desde estas reuniones colegiadas permitió reconocer que lo que se había logrado tenía un gran valor, no solo para los docentes en formación y los docentes del programa, sino para el sector de la danza en general. En efecto, una formación en pedagogía de la danza, en el marco de una universidad, es un paso importante para validar la pedagogía de la danza como un campo de investigación en desarrollo.

A continuación, se detallan los aspectos que se identificaron desde la coordinación y se registraron como necesarios de atender para mejorar el programa.

Desde la metodología: espacio para la creación y el intercambio de saberes.

- Los espacios de creación e intercambio entre pares (estrategias, herramientas para la creación, para el diseño de rutas cortas para el aprendizaje) responden a las necesidades de los participantes y ayudan a fortalecer la identidad docente. Se requiere reforzar las estrategias para dar peso a estas experiencias, donde los docentes parten de su experiencia previa, la reconocen como valiosa y se conectan con su capacidad para articular los saberes previos a las nuevas herramientas adquiridas a través del programa.
- Los espacios de práctica corporal podrían tener mayor extensión, estar enfocados más en el autoconocimiento a través del movimiento y el proceso creativo a través de una práctica continua. Se planteó mayor profundidad de la práctica corporal desde un enfoque de educación somática, que abordó la

anatomía experiencial para la danza ofreciendo un espacio para la exploración, dinámicas de transmisión, estudio del movimiento y composición.

Desde los contenidos de los cursos.

- Los cursos de carácter teórico pueden ser más sintéticos y dar más énfasis a los componentes propios de la pedagogía: planificación, evaluación, metodología y ambientes de aprendizaje.
- El trabajo final que se ha venido desarrollando en las cuatro ediciones hace mucho énfasis en los aspectos formales; en ese sentido, es muy teórico y no es el resultado de una práctica en contexto real. Frente a ello, se planteó un formato menos extenso para pasar de la propuesta de un proyecto de educación en danza a una propuesta de diseño de experiencia para el aprendizaje en danza.
- Se encontró necesario reforzar las estrategias en el curso de integración para resaltar su importancia como lugar de encuentro entre pares, para probar y validar aproximaciones didácticas, metodológicas distintas (enfocarlo como un laboratorio pedagógico para el movimiento).
- Se encontró necesario incorporar más estrategias para la metacognición y poder analizar la propia experiencia de formación como práctica para la reflexión de las formas de enseñar y aprender.

Las reuniones colegiadas del equipo y las vivencias descritas generaron en la investigadora las reflexiones que permitieron definir con mayor claridad los pilares que sostienen la propuesta de formación (ver anexos 6 y 7). Así, surgió como principal inquietud considerar cuáles deberían ser los pilares para sostener un programa de formación docente en danza.

En este proceso, tal como señala Pugh (2006), la formación como educador en danza promueve el desarrollo de habilidades específicas ligadas a tres componentes que requieren ser trabajados de manera integrada como base de cualquier programa de formación: los conocimientos acerca de la danza como un lenguaje artístico, los conocimientos de la práctica de la danza en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza y proceso creativo. Finalmente, el conocimiento, la práctica de

aspectos pedagógicos contribuyen a la construcción de los sentidos del aprendizaje, plantear propósitos, planificar y evaluar el proceso.

A continuación, se detallan los seis pilares considerados como base para la formación docente en danza:

Pilar 1: Danza-educación. El primer pilar para la formación tiene tres componentes cuya finalidad es enmarcar la experiencia de la enseñanza-aprendizaje de la danza. Los cuestionamientos surgidos desde la práctica —y considerando los dominios 1 y 2 del MBDD (Minedu, 2014)— evidenciaron la necesidad de problematizar la relación entre el arte de la danza y la educación con el fin de que los docentes pudieran reconocer el sentido de la enseñanza en contextos diversos y, desde la práctica, reconocer el potencial educativo de la misma.

Por ejemplo, se reflexionó y reconoció el proceso como un aspecto fundamental a través del cual se desarrollan las competencias. De esta manera, se pudo tomar distancia de una postura de la enseñanza que se centra en lo performativo y en la muestra espectacular de una danza para, más bien, dar importancia al tiempo para la experiencia y disfrute de la danza. Por ello, fue clave reconocer que las perspectivas de danza contemporánea eran portadoras de formas de abordar el movimiento, la singularidad del bailarín y el aprendizaje como una experiencia.

El enfoque desde perspectivas contemporáneas permitió enriquecer la mirada hacia el sentido de la enseñanza. Asimismo, ofreció una mayor posibilidad para reconocer que cada docente podría construir rutas singulares para conducir la enseñanza y aprender del proceso. A través de este, pudieron reconocer el valor de sus propios saberes (*saberes previos*) y de los conocimientos que se adquirieron en el programa. Por otro lado, se encontró necesario profundizar en los contenidos de la pedagogía que permitieran organizar lo aprendido, lo que implica definir los propósitos de la enseñanza, la planificación y la evaluación.

Este primer pilar considera tres componentes a desarrollarse de manera entrelazada:

- Base teórica para problematizar la relación entre arte, educación, contexto y el potencial educativo de la danza

- Los procesos de enseñanza aprendizaje de la danza desde perspectivas contemporáneas
- Componentes de pedagogía para la definición de los propósitos de aprendizaje, la planificación de la enseñanza y la evaluación

Pilar 2: Práctica del movimiento para la danza. A lo largo de los diferentes cursos, la práctica del movimiento llevó a reflexionar acerca de la aproximación al cuerpo y de cuál debía ser el enfoque para desarrollar la capacidad de reconocerse como individuos singulares en relación con el entorno (el medio y los demás). Se identificó la necesidad de ofrecer un espacio de práctica personal que permitiese elaborar las ideas en relación a cómo el docente vive su cuerpo, cómo somos un cuerpo en constante diálogo (interno y externo). Como señaló Marqués (2001), “la conexión con el cuerpo, la conexión con el otro, la conexión con la propia danza” (p. 58) constituyen un aspecto central de la formación.

En efecto, la práctica de movimiento es un pilar porque responde a la necesidad de ofrecer un espacio y un tiempo al cuerpo del docente. Así mismo, las capacidades desarrolladas permitieron considerar que su aplicación no era exclusiva a la enseñanza de la danza, sino que aportaron al desarrollo personal del docente una práctica para la vida.

Dar importancia a esta experiencia del movimiento, como una base para prestar atención a los sentidos, para conectar con la imaginación, con el respeto y cuidado del cuerpo se considera un pilar fundamental, una oportunidad para ser aprendiz y revisar esquemas integrados del aprendizaje de la danza. Desde la experiencia, se identificó que esta práctica debía considerar dos dimensiones: por un lado, el autoconocimiento junto al desarrollo de la consciencia corporal desde un enfoque somático; por otro lado, la danza del colectivo, como la vivencia que hace posible construir vínculos y reconocer que es un medio para desarrollar la consciencia de estar en relación con el entorno, permitiendo reconocerse como seres vivos, en constante transformación, en un espacio y un tiempo presente.

Este pilar considera dos dimensiones:

- Autoconocimiento y consciencia corporal a través del estudio de la anatomía vivencial para la danza (enfoque somático). Una experiencia práctica para

repensar la relación entre el cuerpo, la mente, las emociones, el movimiento, el desarrollo humano y la salud.

- Danza en colectivo, el cuerpo común, el tejido de lo vincular.

Pilar 3: Procesos creativos en danza. Los cuestionamientos en torno a los componentes significativos para comprender las particularidades de la enseñanza de la danza arrojaron luces acerca de la importancia del proceso creativo. Como se ha mencionado, el programa debía responder a una diversidad de la danza, por lo que la pregunta acerca de los elementos y procesos comunes a todas las danzas fue recurrente. En ese sentido, se pudo observar cómo la creación fue un elemento unificador entre los participantes. Asimismo, la creación implicó situaciones que convocaban a resolver problemáticas, situaciones vinculadas a la propia práctica de la danza, así como al encuentro y diálogo con los otros. Al respecto, es necesario experimentar el proceso creativo “como una posibilidad de crear algo nuevo a partir de lo ya conocido” (Marques, 2001, p. 38) y como parte del desarrollo de la identidad docente desde su rol como artista y ciudadano. A partir de las propuestas de los participantes del programa, también se reconoció que el desarrollo de la capacidad creativa asociada a una propuesta de danza sustantiva —es decir, que aborda temáticas diversas vinculadas a la vida, la sociedad, entre otras— aportó al desarrollo de una visión más crítica acerca del mundo y del rol del arte en la sociedad.

Así, se consideró que este pilar de la formación es fundamental para la comprensión de los elementos del lenguaje que son propios a todas las danzas, ya que, en la creación, se articulan los elementos del lenguaje. Desde las experiencias de creación colectiva realizadas, se evidenció que el proceso creativo del docente se presentaba como un espacio potencial para el crecimiento personal y de cultivo para una enseñanza que abría nuevas posibilidades.

Por otro lado, al integrar dinámicas de registro (escritura y dibujo) en estos procesos, se reconoció la importancia de promover rutas de aprendizaje que invitaran a pasar del cuerpo en movimiento a otros niveles para comunicar, y así poder dejar una huella de la experiencia efímera de la danza. De hecho, el uso de bitácoras de registro, dibujos colectivos y escritura creativa fueron herramientas que se integraron al proceso creativo (Ver anexos 11 y 12). Estas experiencias de transitar de un lenguaje a otro, de

la danza a la escritura, al dibujo, a la síntesis de ideas, fue parte central de la metodología desarrollada y significó para los docentes un espacio nuevo que ayudó a la integración y anclaje de aprendizajes y descubrimientos. Para este pilar, se consideraron dos dimensiones:

- Los elementos y procesos propios de la creación en danza: la experiencia práctica para explorar rutas para la creación y el sentido pedagógico de las experiencias creativas.
- Registros creativos y pasaje a otros lenguajes.

Pilar 4: Identidad docente. Este es un pilar transversal que se consideró fundamental al revisar y cuestionar el aporte que la educación ofreció para la formación personal del docente. Las vivencias, y las asociaciones a la propia historia de formación, el reconocimiento de formas de hacer y enseñar instaladas encontraron en este pilar un sustento para la adquisición de herramientas de transformación de la enseñanza y personas. En ese sentido, la experiencia en danza enfocada en prestar atención al momento presente, desde la conciencia y la escucha, fue la base para aportar al desarrollo del autoconocimiento. Como señala Akenleye (2023, p. 392), la experiencia en movimiento-danza es una oportunidad para el ejercicio que trae con plenitud al presente (cuerpo, sensorialidad, entorno) en un estado consciente de conexión, y en relación con uno mismo y con los demás.

Por ejemplo, los docentes en formación pudieron reconocer los aportes del ejercicio de estar presentes en el aquí y ahora (más allá de los pasos de danza) y en la escucha de los demás. Valoraron, también, su potencial creativo, su capacidad para proponer rutas de aprendizaje, para ubicarse desde la singularidad y como parte de la diversidad del sector de la danza. A partir de este pilar, es posible que el docente comprenda la necesidad de la atención a su propio cuerpo, su sensibilidad como parte fundamental del bienestar individual y colectivo. Desde ese entendimiento, aporta al desarrollo del perfil del docente que trabaja con el cuerpo y la creación para fortalecer su identidad y ubicarse en su rol de educador artístico dentro de la sociedad. Desde el intercambio y reflexión entre pares, aportó al pensamiento en colectivo acerca de la ética en relación con el trabajo con el cuerpo y la reflexión en torno a las diferencias y la convivencia.

Pilar 5: Desarrollo de las TIC y nuevos formatos de enseñanza. El impacto de la pandemia en el programa generó la necesidad de incorporar nuevas herramientas digitales para aplicarlas en los procesos de enseñanza–aprendizaje, así como de comprender su potencial. El formato de clases virtuales que se desarrolló en el contexto de la COVID-19 propició una reflexión acerca de las formas pertinentes de trasladar un programa basado en el encuentro y el vínculo entre pares, a un formato definido por la distancia corporal. A partir de esa experiencia, que implicó aprender desde el ensayo-error, se buscó la mejor manera de integrar al programa herramientas digitales que permitieran innovar y descubrir cómo impactaban en el aprendizaje al crear ambientes de aprendizaje desde la tecnología. La posibilidad de desarrollar los cursos de manera virtual sirvió para reflexionar acerca de los beneficios y retos de este formato. Se evidenció que, si bien existe un potencial enorme a desarrollar, el programa debía ser muy concreto en cuanto a las competencias digitales que se podían considerar.

Son dos dimensiones concretas que constituyen este pilar:

- La exploración de plataformas interactivas para socializar procesos y producciones.
- Ciudadanía digital: reflexiones en torno al uso de referencias en línea (repositorios de videos de danza, registros de música, acceso a contenidos digitales), con el fin de desarrollar la consciencia y el uso ético y responsable de contenidos.

Pilar 6: Una metodología para aprender a aprender: pensar la práctica, pensar la enseñanza, coaprender. Al cuestionar la forma como se plantearon los trabajos para obtener evidencias del aprendizaje y buscar estrategias para promover el aprendizaje entre pares, se reconoció que se debía considerar como pilar el desarrollo de habilidades para aprender a aprender. Esto implicó reforzar las capacidades de los docentes para aprender, autoevaluar su práctica, reflexionar acerca de la enseñanza junto a otros docentes y promover la construcción de conocimiento entre pares.

Este pilar consideró dos dimensiones del aprendizaje:

- Ser aprendiz y ser docente: el desarrollo de una metodología que coloca al docente en situación de aprendiz para, luego, “analizar la experiencia desde procesos de metacognición, reflexión sobre la propia práctica” (Carrillo et al., 2021, p. 8), y la toma de decisiones para la enseñanza. Un planteamiento que propone dos niveles

de la enseñanza-aprendizaje permite, por un lado, identificarse como un docente conectado con lo que sucede y conectado a su curiosidad por aprender y, por otro lado, pensar la enseñanza. En este proceso, se desarrolló un segundo nivel “donde la propia formación es motivo de aprendizaje (...), el centro de la reflexión con el fin de contribuir al desarrollo del juicio pedagógico de los docentes” (Murray & Male, citado en Mindu,202005, p.12). Por ello, este componente se considera relevante para el desarrollo de una mirada crítica que permite al docente revisar sus formas de aprender, reconocer los preconceptos adquiridos, así como la disposición para la transformación de su práctica educativa.

- Coaprendizaje: Implica aprender a generar conocimientos junto a la experiencia de otros docentes “con el objeto de compartir experiencias y reflexionar sobre ellas para construir conocimientos significativos” (Escobar, 2014, p.17). Así, se reconoció que la propia experiencia formativa debía presentar estrategias diversas para colaborar, no solo para nutrirse de la experiencia de los otros, sino para poder, juntos, construir nuevos aprendizajes que contribuyan al reconocimiento del valor de la diversidad de las danzas y sus propias pedagogías.

PARTE III. Contribución de la Facultad de Educación PUCP al desarrollo profesional docente

3.1 La reflexión sobre la formación inicial docente recibida por la FAE

La formación recibida por la investigadora en la Facultad de Educación ha brindado herramientas esenciales para la consolidación de su vocación docente, así como el interés por la mejora continua y la investigación. En este sentido, se reconoce el aporte de la Facultad en tres aspectos fundamentales que han orientado el ejercicio profesional de la investigadora:

El primer aspecto se relaciona con el rol del docente como agente transformador en la sociedad. Se reconoce que la formación fue una oportunidad para ubicarse en el contexto social-peruano, una oportunidad para tener contacto con la realidad, en especial, de los años 90, tiempos que interpelaron a la investigadora sobre cómo favorecer una cultura de paz y confianza desde la educación, con la posibilidad de construir un futuro mejor para nuestro país.

Fue precisamente el curso de Educación y Desarrollo en el Perú el que despertó un gran interés por la reflexión acerca de la realidad peruana, los retos del campo de la educación y el rol del docente como agente transformador. Este conocimiento contribuyó a la toma de conciencia sobre el impacto de cada acción docente, que sin duda debían ser asumidas con responsabilidad y coherencia. A través del curso, se amplió la visión como educadora de primaria y se comprendió que la labor docente no se limita a los muros de la escuela, al aula, sino que los trasciende. En ese sentido, se integró la conciencia de la escuela dentro del gran sistema de las sociedades y de la cultura.

Un segundo aporte es la valoración de la excelencia académica. El tránsito a lo largo de la formación inicial generó el interés por la mejora constante, asumida con compromiso y rigurosidad. En ese proceso, se comprendió que la exigencia debía complementarse con la flexibilidad, sobre todo para adaptarse a los cambios y, así, responder a las necesidades propias del momento vivido.

El cuestionamiento, acompañado de la reflexión y del desarrollo de un juicio crítico, contribuyeron a comprender que, como profesional, debía estar dispuesta al cambio y a las características de cada realidad educativa del país, así como a los enfoques

formativos. De esta manera, ha transitado de un enfoque disciplinar a un enfoque por competencias, adaptándose y re-aprendiendo ante cada reto y momento profesional.

El tercer aspecto está relacionado con la investigación. La Facultad fortaleció la capacidad de combinar los dos campos profesionales de interés de la investigadora: el campo de la educación y el de la danza. Este último, en aquella época, era un campo disciplinar que no se caracterizaba por contar con un espacio reconocido dentro de la investigación académica y de la pedagogía.

Un curso que contribuyó en este aspecto fue el de Educación psicomotriz, en el cual la investigadora pudo acceder de primera mano a la propuesta de Josefa Lora para reconocer la importancia del movimiento y el juego como componentes esenciales, no solo para la formación de los niños, sino también de los jóvenes y adultos. A partir del estudio de esta propuesta, surgió la inquietud por conocer más sobre ambos temas de interés. Precisamente, el curso de Desarrollo Humano brindó la información que contribuyó a la comprensión de que el cuerpo, la mente y los afectos no están separados. Así, se pudo asimilar la idea del ser como una unidad indivisible que se desarrolla en permanente interacción.

Sumado a ello, acceder a información académica que validaba la importancia del juego, el desarrollo psicomotor y la creatividad en la formación integral consolidó el interés por seguir investigando. Con todo ello, la monografía solicitada al concluir la formación inicial fue la ocasión para desarrollar una investigación más organizada y centrada en una propuesta metodológica de integración de las artes. Esta investigación, que en aquellos años era algo novedoso, tuvo muy buena acogida y acompañamiento, y fue una oportunidad para definir el inicio de una ruta para la investigación que continúa hasta hoy.

3.2 Aportes del egresado a la propuesta formativa de la Facultad de Educación

A lo largo de su carrera profesional, la investigadora ha tenido ocasión de desempeñarse como docente en contacto directo con niños, con adolescentes y adultos. La experiencia adquirida se ha desarrollado tanto en contextos de la educación formal como no formal. Desde la formación inicial como docente de educación primaria, la investigadora pudo articular los saberes desarrollados en un segundo campo profesional como es la danza. La integración del conocimiento, desde ambos campos, favoreció el

desempeño en la enseñanza de asignaturas escolares como en la pedagogía de la danza.

De esta manera, se reconocen algunos aspectos fundamentales en la formación inicial docente. A continuación, se detallan tres aspectos: los dos primeros relacionados con la integración del cuerpo en la educación y el tercero, con la posibilidad de contacto con diferentes realidades educativas y la oportunidad del aprendizaje en entornos interdisciplinarios.

En primer lugar, se considera que la formación inicial docente debería integrar un espacio para el cuerpo del docente, para el desarrollo de una conciencia que le permita revisar el paradigma desde el cual ha sido formado. En ese sentido, se podría integrar un curso de educación somática, concebido como un espacio de formación personal para dar soporte, desde la propia experiencia, para comprenderse como un ser indivisible: cuerpo, mente, afectos. Este sería un curso para cuestionar el paradigma que disocia la mente y el cuerpo. Podría introducir conceptos claves que permitan revisar hábitos, formas de estar en el cuerpo y de relacionarse con el entorno que, en muchos casos, no se consideran parte de la formación general del docente. Con esta mirada, el curso favorecería:

- Un espacio para el desarrollo de experiencias de movimiento para comprenderlas como algo inherente a la vida, como base para el desarrollo y como parte del bienestar.
- La conciencia a través del movimiento, el reconocimiento de un cuerpo vivo, sensible, capaz de autorregularse. Desde esta práctica, el docente podría reconocer hábitos, y transformarlos en búsqueda de la mejora de su salud y bienestar. Concretamente, podría tomar conciencia de su postura, su expresión vocal, su gestualidad y su respiración, despertar su capacidad perceptual, y su capacidad para estar presente en el aquí y el ahora. Se considera fundamental porque el docente es, ante todo, una presencia que comunica y se relaciona desde un *estar* y *ser* en el aula.
- Un espacio para repensar las formas de aprender, reconociendo el potencial y no el problema. La educación somática es una invitación para revisar cómo hemos aprendido, cómo replicamos las formas instaladas en el cuerpo, y se

presenta desde su propia metodología como una oportunidad para observarse desde la experiencia, aprender de ella y reconocer el potencial que cada persona tiene para autorregularse, es decir, adquirir herramientas de autoconocimiento y para la autonomía.

- Un espacio para prestar atención al entorno, a cómo este influye en cada persona y cada una en él, es decir, al entendimiento de la realidad y el accionar en esta. En la actualidad, se reconoce más que nunca el espacio educativo como un espacio vincular. Desde la metodología de educación somática, se puede desarrollar la conciencia de ser parte de un todo en constante interrelación.

En segundo lugar, se considera que, para dar una real importancia al cuerpo en la educación, los espacios donde se integran en la formación no deberían ceñirse únicamente a los cursos en los que son materia de estudio, como Inteligencia corporal, juego y psicomotricidad, y Arte, comunicación y expresión. Si el cuerpo se aborda solo en cursos aislados, se refuerza la idea de una integración posible en ciertos espacios, abiertos a ciertos modos de comunicación, y no como una oportunidad para desarrollar el aprendizaje directamente desde la acción, es decir, que no se considera sustancial al aprendizaje. Desde esta óptica, habría que analizar de qué manera los cursos permiten experimentar la reflexión y la construcción de aprendizajes, desde dinámicas que interpelan el cuerpo del propio docente y la importancia que se presta a la interacción, como una oportunidad de construir conocimientos conjuntos y formas de estar en armonía desde la acción.

Estas dos primeras consideraciones para la formación responden a la necesidad de problematizar y fomentar la reflexión crítica acerca del vínculo entre el cuerpo y el espacio escolar en el sentido de que la escuela es un lugar donde se reproducen formas de educar el cuerpo. En efecto, la escuela es el lugar donde se transmiten hábitos, heredados de un sistema escolar tradicional, que impactan en el equilibrio de la salud, y reproducen formas de construir identidades, y formas de acceder y producir conocimiento. Al adquirir capacidades para una mayor conciencia del cuerpo y del movimiento como parte esencial de la vida, los docentes podrán ser críticos y encontrar soluciones pertinentes en relación a una educación que integre más los sentidos, un

mejor manejo del equilibrio entre los tiempos de quietud (permanecer sentados), la posibilidad de aprender desde la acción, el movimiento, la integración de distintas formas de uso del espacio, de accionar con los objetos, por nombrar algunos aspectos resaltantes.

Por otro lado, esta atención al cuerpo en el espacio escolar se presenta también como una oportunidad para atender el cuidado de las relaciones entre los estudiantes y el desarrollo de capacidades para autorregularse como parte de un grupo. En ese sentido, como se mencionó en la fundamentación teórica, si bien la danza es portadora de esta posibilidad de trabajar la capacidad de estar en el presente, en el aquí y en el ahora, en relación con el medio y otras personas, existen otras prácticas corporales que, de la misma manera, contribuyen a este ejercicio. El enfoque de educación somática se considera pertinente en este sentido.

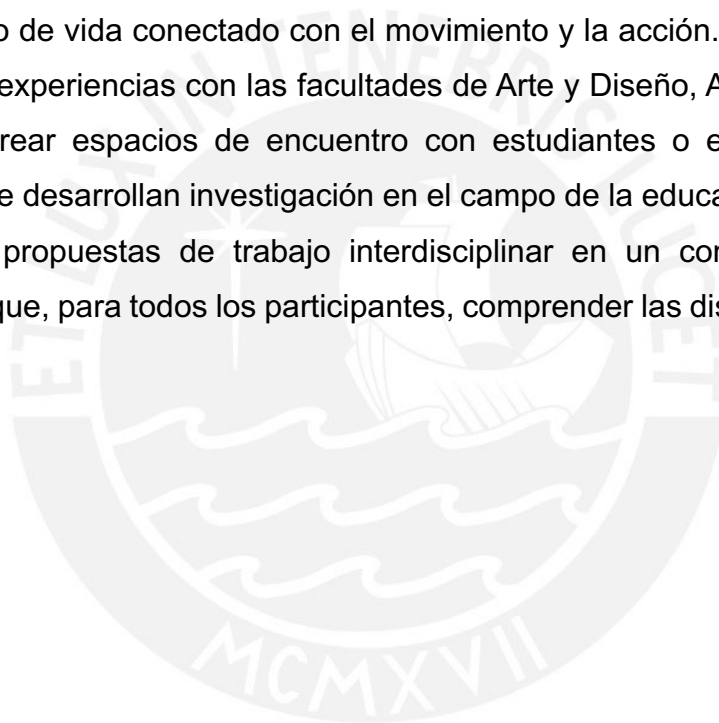
La investigadora considera que despertar estas preguntas en la formación inicial docente es fundamental dada la realidad de los niños y jóvenes que se desarrollan en un ambiente marcado por el sedentarismo, y la integración del uso de la tecnología para relacionarse y comunicarse. Las preguntas que interpelan a la investigadora están relacionadas con cómo el docente puede adquirir una mayor conciencia de la inminente presencia del cuerpo en el espacio escolar, y con cómo se puede poner énfasis en una educación que integra los sentidos y el movimiento para fundamentar formas de conocimiento donde se quiebre la dicotomía entre la mente y cuerpo.

De la misma manera, se hace imperativo pensar en un espacio escolar que se fundamente en la construcción de vínculos, un espacio de bienestar, de cuidado, que acompañe a los estudiantes desde una mirada que abraza la corporalidad, desde la singularidad de cada uno de sus miembros. Este aspecto no solo responde a la interacción entre los miembros de la comunidad educativa, sino que también es una posibilidad de accionar en el mundo desde una mayor conciencia para construir aprendizajes que permitan a los estudiantes sentirse parte de un mundo concreto donde se da una afectación mutua (el sujeto transforma el medio, el medio transforma a los sujetos).

Como último aspecto, podría considerarse la integración de mayores oportunidades de encuentro con las distintas realidades educativas de nuestro país para

despertar en los docentes en formación la lectura de la realidad peruana y el contacto con la diversidad cultural. Establecer y mantener contacto con espacios de práctica puede aportar al desarrollo de capacidades para entender la realidad y accionar sobre ella; desde una escucha sensible y respetuosa, para poder responder con pertinencia a las necesidades de cada contexto educativo.

Respecto a las formas en que, en las distintas comunidades, se hace presente la corporalidad, sería interesante acceder a experiencias exitosas de diseño de espacios educativos en zonas rurales, donde se ha considerado las necesidades del contexto natural que impactan en los modos de vida de los estudiantes, y las que ellos tienen en relación a un estilo de vida conectado con el movimiento y la acción. En ese sentido, se podrían planificar experiencias con las facultades de Arte y Diseño, Arquitectura, y Artes Escénicas para crear espacios de encuentro con estudiantes o egresados de otras especialidades que desarrollan investigación en el campo de la educación. Así, juntos se podrían elaborar propuestas de trabajo interdisciplinar en un contexto concreto de práctica que implique, para todos los participantes, comprender las distintas dimensiones de la educación.



Conclusiones

A partir de la narración reflexiva, se reconocieron seis pilares de un programa de formación docente en pedagogía de la danza como la síntesis de un trabajo permanente de pensar la práctica pedagógica en función a las necesidades del grupo en formación.

Los pilares que sostienen el programa de formación contribuyen al desarrollo de las competencias docentes para una enseñanza contextualizada y situada, y resalta el valor de la danza como un medio para el crecimiento personal del docente.

Se reconocen tres dimensiones en la formación que son claves para el desarrollo profesional del danza-educador. La primera está relacionada al espacio personal de práctica de una danza sensible (dimensión personal del docente). La segunda se vincula con la posibilidad de crear desde la danza junto a otros en un proceso de encuentro e intercambio (dimensión relacional). La tercera dimensión se refiere a la vivencia como parte de un colectivo con intereses compartidos, con la disposición para validar saberes, co-construir aprendizajes, y reflexionar sobre la propia práctica y el rol del artista docente en la sociedad (dimensión colectiva).

Las reflexiones surgidas desde el rol de docente y coordinadora a lo largo de los procesos de cada una de las ediciones han permitido integrar mejoras y ajustes valorando el lugar del ensayo-error y la pregunta como medio para seguir buscando respuestas desde la pedagogía de los cuerpos. Así, la metodología experiencial ha ido afianzándose en las distintas ediciones con el objetivo de dar espacio al cuerpo (consciente), la creatividad, la palabra y la reflexión en una ruta iterativa para aprender sobre la enseñanza a partir de la experiencia del docente como un sujeto en formación.

A partir de las dinámicas, llamadas *experiencias de danza sustantiva*, emergieron conceptos, ideas y asociaciones que han ido consolidándose como estrategia original en la didáctica del programa. Su aplicación, con variaciones de temáticas abordadas, permitió reconocer que el cuerpo en movimiento es un medio para conocer, comunicar, y

una oportunidad para desarrollar la capacidad de estar presentes en relación con los demás y el entorno.

La formación recibida en la Facultad de Educación ha permitido a la investigadora adaptarse a la vida profesional brindando herramientas para responder a los desafíos de la práctica docente. Sin embargo, a partir de la experiencia profesional, se propone como principal aporte la promoción de espacios para la formación personal del docente a lo largo de toda su formación (espacio y tiempo para el cuerpo desde un enfoque para el bienestar y la creatividad), así como para el encuentro con estudiantes de otras facultades para realizar prácticas que invitan a desarrollar respuestas en intervenciones reales.



Referencias

- Akinleye, A. (2023). Keeping movement at the center as we dance into interdisciplinary research. En R. Candelario & M. Henley (Eds.), *Dance Research Methodologies: ethics, orientations and practices* (pp. 389-400). Routledge.
- Casanoca, M., Vilar. V., & Zuain, J. (2024). *Apuntes y notas de la(s) pedagogía(s) de los cuerpos*. Papel editora.
- Consejo Nacional de Danza Perú (2019). *Agenda de innovación para la danza escénica en Lima, Trujillo y Arequipa*. CND e Innovate Perú. <http://intermedia.com.pe/alternativo/download/agenda-de-innovacion-para-la-danza-escenica-en-lima-trujillo-y-arequipa/>
- Consejo Nacional de Educación. (2020). Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena. Consejo Nacional de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Carrillo, R., Patiño, A., & Santiváñez, M. (2021). *Modelo de formación continua*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://facultad-educacion.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2022/10/MODELO-DE-FORMACION-CONTINUA-2021.pdf>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Escobar, P. (2014). El centro de investigaciones y servicios educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú y su trayectoria en la formación continua de docentes. CISE. <https://repositorio.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/448c36ff-5eee-4622-8116-590ef9b61052/content>
- Joly, Y. (2010). *The Feldenkrais method® of somatic education*. *Bulletin de l'association des praticiens de la méthode Feldenkrais de France*, 38. [http://yvanjoly.com/downloads/The FM Som Ed-eng.pdf](http://yvanjoly.com/downloads/The_FM_Som_Ed-eng.pdf)

Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (6a. ed.). Grao.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
https://www.fullerton.edu/cice/resources/pdfs/sl_documents/Experiential%20Learning%20%20Experience%20As%20The%20Source%20Of%20Learning%20and%20Development.pdf

Marqués, I. (2001). Cursos de entrenamiento para profesores de danza: una aproximación metodológica. En *Conferencia regional sobre educación artística en América Latina y el Caribe* (p. 38). UNESCO
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5160/M%C3%A9todos,%20contenidos%20y%20ense%C3%B1anza%20de%20las%20artes%20en%20Latinoam%C3%A9rica%20y%20el%20Caribe%20%20la%20educaci%C3%B3n%20art%C3%ADstica%20y%20la%20creatividad%20en%20la%20escuela%20primaria%20y%20secundaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente*.
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3425647/Marco%20del%20Buen%20Desempen%CC%83o%20Docente.pdf?v=1658161064>

Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Resultados del Censo Educativo y Censo de DRE/UGEL 2017*. http://escale.Minedu.gob.pe/resultado_censos

Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Perfil de competencias profesionales del formador de docentes*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6897/Perfil%20de%20competencias%20profesionales%20del%20formador%20de%20profesores.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pugh, B. (2006). *Teaching dance as art in education*. Human Kinetics.

ANEXOS


Anexo 1: Autoevaluación docente cierre módulo 1 (primera edición)



Instrumento elaborado por: /coordinadora

Evaluación de los docentes de la Diplomatura Pedagogía de la Danza

Primera promoción

Módulo: 1	Curso: Introducción a la pedagogía en danza
Fecha: 13 diciembre 2017	Docente: 

1. *¿Cómo me sentí? Comprometida y motivada*

2. *¿Qué me gustaría cambiar o modificar?:*

Metodología:

- Me gustaría trabajar más en equipo para cruzar la malla curricular, alinearnos en estrategias.
- Desarrollar mejor los momentos de trabajo en grupo para reflexionar y trabajar los cierres de clase. (tarjetas de salida: un momento individual para cerrar y escribir ideas que han marcado al estudiante)

Mi práctica: *Invertí muchas horas en preparar mis clases, sentí que era demasiado teórico.*

Los contenidos: demasiado amplio. Quiero reducir mis contenidos.

Evaluación: *Me faltaron instrumentos de evaluación que me gustaría crearlos en equipo:*

- una rúbrica para el docente (del trabajo en grupos)
- Una rúbrica de autoevaluación para el trabajo en grupo.

3. **Sugerencia para mi curso:** *Ajustar contenidos.*

4. **Sugerencias generales para la Diplomatura:** *Propuesta para cambio de sumilla en mi curso.*

a. **Este curso presenta las particularidades de la enseñanza-aprendizaje de la danza a través del análisis y la problematización del cuerpo, la expresión y su implicancia en el desarrollo individual, social y estético en el contexto local.**

5. **Dificultades en general:** Manejo del tiempo. Los alumnos no tienen tiempo para leer en casa o muchos no entienden, no tienen estrategias de estudio, análisis.

6. **¿Qué me llevo?:**
Termino motivada y con ideas de hacer cambios:
Ganas de seguir mejorando mi curso, articular más teoría y práctica.
Que el programa debe ser oportunidad para que los docentes desarrollen capacidades para aprender a aprender: observo dificultad para resumir ideas centrales de textos, asociar a su experiencia.

Anexo 2: Autoevaluación docente cierre de módulo 1



Instrumento elaborado por: /coordinadora

Evaluación de los docentes de la Diplomatura Pedagogía de la Danza



Módulo: 1	Curso: Introducción a la pedagogía en danza
Fecha: 20 de mayo 2018	Docente: M. Otero
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cómo me sentí? Creativa y con buen manejo del grupo.2. ¿Qué me gustaría cambiar o modificar?: seguir integrando dinámicas participativas para descubrir los conceptos fundamentales y poder reflexionar sobre estos. <i>Simplificar los PPT tienen mucha información y eso hace que la segunda parte (teórica) sea muy expositiva.</i>3. Sugerencia para mi curso: simplificar <i>contenidos.</i>4. Sugerencias generales para la Diplomatura: <i>el curso tiene mucho contenido teórico y los alumnos se abruma. El placer del movimiento se pierde al pasar al trabajo teórico, de estudio (fundamentos de pedagogía). Los alumnos me han hecho saber que el curso de introducción a la pedagogía del arte es muy amplio. Evaluar si deben ser dos cursos (introducción a la pedagogía en danza y pedagogía de las artes) o de pueden integrar en un curso con más horas: centrarse en el de pedagogía de la danza.</i>5. Dificultades en general: La clase queda corta. Los alumnos no leen los textos de una semana a la otra.6. ¿Qué me llevo?: momentos interesantes (dinámicas colaborativas creativas). Compartimos visiones, diferentes miradas acerca de nuestro rol como docentes de danza en un país muy diverso.	

Anexo 3: Estructura de trabajo de integración final (proyecto integrador)



ESTRUCTURA DEL PROYECTO (trabajo final)

1. INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

NOMBRE DEL PROYECTO

TIPO DE PROYECTO (Palabras claves que permitan comprender el perfil del Proyecto)

- Dimensión de la danza (artística, terapéutica, educativa, ocio)
- Enfoque del arte en la educación
- Contexto educativo (formal, no formal, informal).
- Conceptos eje en relación al tema

NOMBRE Y RESEÑA DEL / DE LOS RESPONSABLE(S) DEL PROYECTO

DESCRIPCIÓN GENERAL

- Lugar

-Antecedentes, referentes y fuentes del proyecto

PROBLEMÁTICA Y/O NECESIDAD A LA QUE RESPONDE

DESCRIPCIÓN BREVE DEL PROYECTO

PREGUNTA GUÍA DEL PROYECTO

OBJETIVOS DEL PROYECTO

POBLACIÓN OBJETIVA

JUSTIFICACIÓN O RELEVANCIA

2. INFORMACIÓN ESPECÍFICA DEL PROYECTO

- A. Equipo de trabajo y funciones:**
- B. Cronograma:**
- C. Presupuesto General Detallado:**

3. METODOLOGÍA DEL PROYECTO

4. PROPUESTA DE DISEÑO (curso Diseño Curricular)

5. ANÁLISIS FODA DEL PROYECTO

6. BIBLIOGRAFIA

Anexo 4: Ejemplo de producción de Docentes en formación 1 (proyecto integrador)

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

¿Cómo utilizar la danza para motivar y sensibilizar a los docentes de otras especialidades artísticas del colegio Innova Schools para la implementación metodológica de las Artes Integradas?

Justificación:

El presente proyecto busca generar un espacio de motivación y sensibilizador para docentes de diferentes especialidades artísticas en la practica de las artes integradas. De esta manera podemos beneficiar al educando desde el dictado de sesiones en el aula complementando al desarrollo de su creatividad y su formación humanista, para mejorar la calidad de vida de nuestra sociedad.



Objetivo:

Motivar a los docentes de Arte de diferentes especialidades para que puedan explorar e integrar estrategias metodológicas en sus clases, enfocadas a las Artes Integradas.



Anexo 5: Ejemplo de producción docentes en formación 2 (proyecto integrador)

PROPUESTA DE DISEÑO

MATRIZ DE CONSISTENCIA

ENFOQUE	PERFIL DEL ESTUDIANTE:	<ul style="list-style-type: none"> - Toma conciencia de sí misma y el prójimo (social) - Conoce su cuerpo y se preocupa por su salud (físico) - Expresa sus sentimiento y emociones (emocional) - Toma la vida con actitud positiva (espitual) - Realiza procesos autónomos de aprendizaje (intelectual) 		
Visión de la educación: Educación por las artes				
Pilares que lo sustentan: Teoría constructivista, 5 aspectos (social, espiritual, intelectual, físico y emocional), trabajo individual y en equipo	COMPETENCIA 1	COMPETENCIA 2	COMPETENCIA 3	
	Comprende la danza y su proceso personal	Crea proyectos de manera individual y colectiva	Evalúa de manera crítica los resultados	
La danza como: herramienta para poder alcanzar en las niñas un desarrollo integral	CAPACIDADES	CAPACIDADES	CAPACIDADES	
	<ul style="list-style-type: none"> Analiza Compara y Diferencia Concluye Explica 	<ul style="list-style-type: none"> Explora y experimenta Organiza y compone Socializa 	<ul style="list-style-type: none"> Comprueba Crítica 	

Anexo 6: Aportes del equipo para ajustes en la malla curricular (reuniones colegiadas formato virtual)

Trabajo colaborativo ajustes de diseño 28/02
Colocar post en columna que corresponde con comentarios /propuestas

1. Validar ejes

1. Comentarios para ejes-sentidos

ejes Pdam

en eje identidad falta xxxx

El eje creatividad lo veo no sólo desde la capacidad de generar procesos creativos, sino también en la propia metodología del docente. Considero necesario que manejen herramientas pedagógicas basadas en la creatividad, además de los contenidos relacionados a la creatividad.

A mi modo de ver, la creatividad también se vincula con el manejo de conceptos o de un esquema de organización y descripción para a partir de ahí generar nuevos

2. Validar perfil

Perfil egreso

2. Comentarios en perfil

Me pregunto si en algún lugar se debería mencionar algo sobre el manejo de los conocimientos técnicos son parte de la responsabilidad del docente, en el sentido de manejar una didáctica adecuada a la técnica que enseñan, desde el respeto y las posibilidades de cada cuerpo (yo lo entiendo desde la ética pero ahí entran varias cosas).

en fundamentación de laboratorios

Si queremos que los participantes logren profundizar/ aplicar ciertos principios que propone la ed. somática me parece necesario que estos sean parte de la metodología a lo largo de las practicas, cursos y laboratorios. para esto propongo que

3. Competencias

5 competencias

Anexo 7: Los pilares del programa: esquema propuesto por la coordinadora para validar en reunión colegiada

MODELO 2: EJES DE LA FORMACIÓN



Anexo 8: Metodología 1: intercambios desde la acción



Anexo 9: Metodología 2: Lluvia de ideas para experiencias sustantivas en danza



Anexo 10: Metodología 3: del cuerpo a la palabra (círculos de diálogo)



Anexo 12: Metodología 5: Formatos creativos (integración de TICS en formatos digitales para socialización de experiencias)

Padlet

I. El punto de partida: Investigación del movimiento en danza

Creación de un post y empieza a colgar el material producido en la primera etapa de tu proceso de investigación del movimiento.

Bienvenidos!



En este padlet cada uno creará una publicación para compartir lo más relevante del inicio de tu proceso de investigación del movimiento en danza y artes del movimiento.

+ Añadir comentario

Les sugiero que lean a su compañeros

leanse! inspírense! hoy he estado leyendo sus avances con el fondo musical de la canción que nos compartió Genoveva y ha sido muy rico! es hermoso ver las puertas abrirse!

+ Añadir comentario

N [redacted] : Punto de partida



Preguntas guía:

- ¿Cómo puedo crear una danza a partir del patrón del movimiento de la respiración?
- ¿Cómo integrar el proceso de transmisión a mi investigación?
- ¿Qué relación encuentro entre la docencia y la creación?

Me inspira la propuesta de Asymetrical Motion:
"INVESTIGAR ES PONER EN RELACIÓN EL CUERPO CON LA IDEA, OBSERVAR SUS CONSECUENCIAS, INCLUIR LO QUE PASA"
 (CONDRÓ, 2017)

Aquí una secuencia metodológica

+ Añadir comentario

[redacted] : Conexión de parte alta y baja del cuerpo desde visualización de cadena cinética entre diafragma y psaos



Utilicé como imagen constante para la exploración la idea de una cadena cinética entre el diafragma y el psaos mientras inhalaba y exhalaba, ya que, al igual que Peggy Hackney, tengo interés en conectar la parte superior con la inferior de mi cuerpo desde la respiración. Al tener esta imagen presente y consciente pude desde el escaneo sentir que flotaba. Si

Anónimo hace 4 años



Mis brazos y la Respiración.

Sentada en el piso con los ojos cerrados y con música lenta intente sentir mi respiración y sentí como el aire recorría todo mi cuerpo que comienza en mi nariz y culmina en mi estomago y luego sigue por todo el cuerpo al respirar se abren mis costillas, mis omoplastos y mi estomago se infla, luego siento como se va estirando mi columna y se conecta con mis brazos , llega a mis dedos, mis huesos carpianos, metacarpianos y falanges, al llevar el aire a esos espacios y sentir como todo se expande y comenzar a hacer el port de brass senti como recorren los espirales cada espacio de mi cuerpo y que los movimientos no son rectos, si no que hay espirales y círculos en todo ese espacio recorrido.

Jes [redacted]



A través de la respiración uno puede encontrar musicalidad, en cada inspiración y espiración marco un ritmo y me fué conduciendo a diferentes imagenes, estas imagenes fijaron movimientos : reloj de pared, ciclo del agua, cintas de gimnasta, rayos abanicos en mis manos, intento recordar mi proceso a través de los gráficos .
PUNTO DE PARTIDA PARA IA EXPLORACION : LA ILLAPA O RAYO: brillante lleno de energia fulminante ente poderoso que quema, incendia y mata plantas, cuando vuela se escucha el ruido