

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE ARTES ESCÉNICAS



CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE DANZA SOBRE EL DESARROLLO
DEL MOVIMIENTO DE NIÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL: EL CASO DE SEIS
DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE LIMA

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADA EN DANZA**

AUTORA

Marisol Sofía Cortez Melendez

ASESORA

Lucia Ginocchio Castro

Lima, 2020

Agradecimientos

A mis padres, Silvia y Luis, por su apoyo infinito en cada decisión que he tomado.

A mi hermana, por su apoyo constante con el inglés y en cada nuevo reto que asumo.

A Juana, por su fuerza, grandeza y por su apoyo en cada etapa de mi vida.

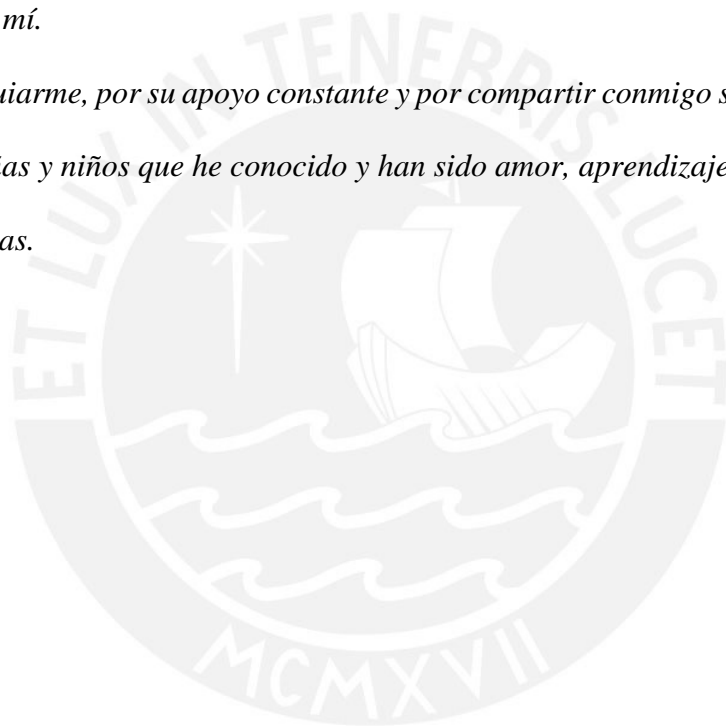
A toda mi familia materna y paterna en general por sus buenos deseos y apoyo siempre.

A todas las personas con las que me he cruzado y han sido inspiración, aprendizaje y sanación para mí.

A Lucía, por guiarme, por su apoyo constante y por compartir conmigo sus conocimientos.

A todas las niñas y niños que he conocido y han sido amor, aprendizaje y alegría.

Gracias infinitas.



Resumen

A pesar de que actualmente se conocen diversas propuestas pedagógicas enfocadas en el movimiento y el cuerpo en la primera infancia, en la mayoría de los casos estas teorías del movimiento no son aplicadas en las clases de danza que los niños y niñas reciben en educación inicial. Así, se sigue teniendo un formato directivo y tradicional basado en estructuras repetitivas mediante las cuales los alumnos aprenden por imitación. Dado que las concepciones nos permiten comprender cómo los sujetos construyen su realidad tomando en cuenta sus ideas, experiencias personales, su relación con los otros y el entorno en que se desenvuelven, esta investigación se propuso reconocer las concepciones de los docentes de danza acerca de la enseñanza de la danza y el movimiento en la primera infancia. Para lograrlo, se entrevistó a siete docentes de diversas instituciones educativas iniciales y se observaron sus clases. Como resultado de la investigación, se concluye que existen dos tipos de concepciones: una que respeta el proceso natural de crecimiento del niño, en contra de la presión social que existe para que los niños se desarrollen mediante estímulos y de manera rápida, y otra en la que se concibe que los niños deben desarrollarse por medio de estímulos para que su desarrollo cognitivo sea mayor y puedan adaptarse a la sociedad. No obstante, al contrastar las respuestas que ellas brindan con lo que se observa en sus clases son evidentes algunas contradicciones entre lo que las profesoras manejan como discurso y aquello que hacen en sus clases: si bien sostienen la importancia del movimiento libre y una pedagogía lúdica, en las clases recurren a enseñar mediante la repetición e imitación. Se puede concluir que sus discursos no se ven reflejados en sus prácticas, probablemente porque sus creencias predominan sobre su saber pedagógico.

Palabras clave: Pedagogía en danza, Movimiento libre, Educación inicial, Concepciones docentes.

Abstract

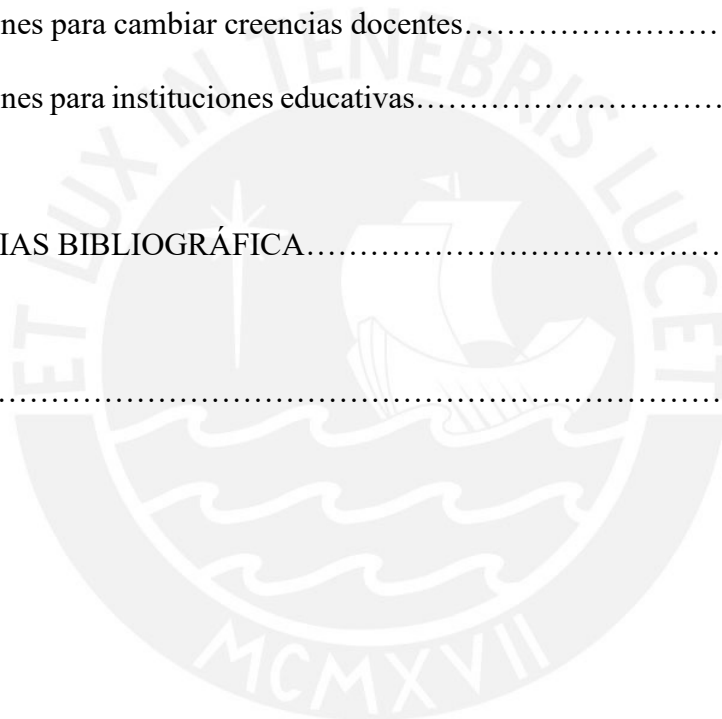
Nowadays, even though different pedagogic proposals focused on the movement are already recognized, most of the time these theories or pedagogies are not actually implemented in the pre-school dance classes. According to that, the purpose of this research is to analyze and to describe what type of methodology are being used in the pre-school dance classes. In addition, information towards teachers' beliefs and ideas about their own classes is also being collected to contrast dance concepts and their practical classes. To collect this information, six dance teachers were interviewed, and their classes were recording. They were asked about their academic background, teaching style, own conceptions about child development and methods used in their dance classes. Consequently, the contribution of this research is to expose the analysis of these dance teachers' classes providing results that illustrate whether the teachers' speeches are related to their practical classes or not.

Keywords: Dance Pedagogy, Free Movement, Preschool Education, Teaching Concepts

ÍNDICE

1.INTRODUCCIÓN	7
El área psicomotriz en el currículo nacional y las iniciativas artísticas del Minedu.....	10
Propuestas de movimiento en educación inicial	14
Formación de los docentes de danza en el Perú.....	17
Concepciones y creencias docentes	19
Concepciones sobre el desarrollo del movimiento.....	23
2.METODOLOGÍA	28
Descripción de participantes	28
Procedimiento	29
3.RESULTADOS Y DISCUSIÓN	30
Concepciones de las docentes sobre el desarrollo del niño.....	30
Vínculo entre las concepciones acerca del desarrollo del niño y las prácticas pedagógicas de las docentes	35
Concepciones sobre el tipo de actividades que se deben realizar en una clase de danza.....	38
Objetivos de una clase de danza.....	43
Ballet, expresión corporal y psicomotricidad: concepciones sobre sus aportes en el desarrollo del niño.	46
Concepciones sobre el tipo de actividades que se deben realizar en una clase de danza.....	48

Sentir de los docentes de danza: problemas extras que surgen en una clase de danza.....	52
Prejuicios y estereotipos sobre la corporalidad de los niños y sus clases de danza.....	53
4.CONCLUSIONES.....	59
Recomendaciones.....	59
Recomendaciones para cambiar creencias docentes.....	60
Recomendaciones para instituciones educativas.....	62
5.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA.....	65
6.ANEXOS.....	71



INTRODUCCIÓN

Actualmente, la educación del cuerpo y el movimiento en la primera infancia viene siendo abordada desde distintos enfoques educativos, como la práctica psicomotriz, la estimulación temprana y la educación física. De igual manera, desde la danza existen diversas propuestas de movimiento, como la expresión corporal, las danzas folclóricas, la danza clásica y el movimiento libre, las cuales, en la mayoría de los casos, forman parte de los planes educativos que las instituciones de educación inicial ofrecen como alternativas artísticas dentro de sus planes curriculares.

No obstante, si bien las actividades de movimiento han ido incorporándose cada vez más en las planificaciones educativas, estas sufren de imprecisiones en su posicionamiento pedagógico en las escuelas, puesto que no se consideran un elemento primordial y necesario dentro del sistema educativo. Como menciona Gutiérrez (2014), la educación artística y la educación corporal son consideradas de segundo orden en las escuelas. En consecuencia, la enseñanza de la danza y el movimiento permanece en el ámbito de lo extracurricular y, en la mayoría de los casos, la enseñanza se restringe solo a instituciones privadas o academias de arte (Gutiérrez, 2014).

De manera similar, las experiencias artísticas en las escuelas son poco sistematizadas y escasamente analizadas. Por lo general, se consideran solo como herramientas pedagógicas y no como lenguajes artísticos poseedores de contenidos y sensibilidades que configuran un saber concreto (Mesa, 2012). Es así como usualmente prevalecen los resultados más que el proceso de aprendizaje que tienen los niños en una clase (Ribot, 2014).

Por otra parte, se puede reconocer dos paradigmas sobre cuál es el propósito de una clase de danza en un contexto educativo en educación inicial, tanto para los directivos como para los docentes. El primero comprende la danza como un espacio donde los niños y niñas pueden desarrollarse integralmente mediante una pedagogía activa. El segundo, se enfoca en el aprendizaje de algún estilo o tipo de danza, el cual, en la mayoría de los casos, se basa en un aprendizaje por repetición enfocado a logros (Mesa, 2012).

Dicho esto, en la mayoría de las escuelas se aborda el cuerpo en cursos de Educación física o Psicomotricidad, donde las y los docentes se preocupan, generalmente, solo por el fortalecimiento de músculos, elasticidad, coordinaciones psicomotrices y entrenamientos para competencias deportivas (Durán, 2016). En los colegios en los que se incluyen talleres de danza como clases extracurriculares, frecuentemente las metodologías y estrategias que se aplican mantienen un carácter directivo, donde el docente es el que indica qué ejercicio realizar y los alumnos suelen solo repetir los pasos propuestos por el o la docente.

Ubicándonos en este segundo paradigma, como menciona Lora (2015), “Los niños son sometidos a la enseñanza uniforme de movimientos estereotipados, de patrones o modelos que generalmente provienen de las exigencias de la práctica deportiva o de la danza clásica” (Lora, 2015, p.13). Es así como el encuentro con el otro, la espontaneidad y la creatividad son aspectos que en muy pocas oportunidades están presentes en clases porque se ignora la importancia de la práctica reflexiva del participante (Lora, 2015), propósito que respondería al primer paradigma.

De hecho, cabe señalar que en algunos casos las escuelas y los profesores encargados de dirigir estos cursos no identifican con claridad cual es el propósito o fin

último de la clase de danza que les corresponde enseñar. Esto, posiblemente, porque solo incluyen el curso en su plan curricular sin realizar una planificación de los objetivos del curso, a la luz de uno u otro paradigma. En ese sentido, puede existir una carencia en el planteamiento de objetivos y competencias al incluir un taller de danza en un contexto educativo, y quizá de ahí la poca claridad en los objetivos y en las metodologías que se usan en una clase de danza en educación inicial.

También, es posible que algunos docentes sí crean y consideren importante proponer clases donde los niños se desarrollen integralmente. Pero, probablemente, las instituciones educativas e incluso los padres de familia demanden clases en las que los alumnos tengan que aprender algún estilo de danza específico, como, por ejemplo, una danza folclórica. Es ahí donde el docente debe adecuarse a lo que el mercado laboral demanda y en ese sentido, sus concepciones sobre la danza no se contradicen con sus prácticas ya que el docente está cumpliendo con un objetivo distinto que demanda el colegio o que los alumnos desean aprender (Durán, 2016).

Dicho esto, la presente investigación trata de ubicarse en el paradigma que sostiene que una clase de danza tiene como fin último la educación integral y el desarrollo del niño y la niña. Por este motivo, sostenemos que existe la necesidad de seguir reflexionando sobre las prácticas pedagógicas de las docentes de danza en educación inicial. Así, nos enfocamos en pensar el motivo por el cual aún se siguen proponiendo clases de danza con estructuras pedagógicas tradicionales, aun cuando actualmente existen diversas propuestas pedagógicas muy reconocidas, que demuestran las consecuencias que trae el uso de pedagogías enfocadas únicamente en logros y resultados (Lora, 2015). Este estudio sostiene que el uso de la danza en el ámbito educativo no debe abocarse únicamente a la transmisión de técnicas o de pasos preestablecidos, ya que el objetivo de una clase de

danza, si nos ubicamos en el paradigma del desarrollo, debería ser crear situaciones y experiencias corporales donde los niños pueden expresar sus ideas, dudas y propuestas a partir de su propio movimiento (Ferreira, 2019).

Consideramos que cuando los niños y niñas reciben una educación basada en la repetición, una de las carencias es la falta de la espontaneidad y la creatividad en sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, estos son aspectos poco presentes en clases, desvalorizando la práctica reflexiva de los alumnos (Lora, 2015). En ese sentido, de acuerdo con lo revisado por Lora, Ferreira, Durán, Piquer, Traver y Planella, se puede inferir que en la mayoría de las clases de danza existe una tendencia a utilizar metodologías repetitivas enfocadas a resultados. Por consiguiente, consideramos que la exploración del cuerpo de manera espontánea y libre no suele ser el eje central de la clase. Igualmente, son muy pocas las instituciones educativas que proponen talleres de movimiento donde se trabaje el cuerpo de manera libre y exploratoria. Por el contrario, en la mayoría de las instituciones educativas prefieren talleres enfocados a resultados psicomotrices o coreográficos, como el ballet o las danzas folclóricas.

Luego de lo mencionado, esta investigación propone reconocer las concepciones de los docentes de danza como medio para lograr una comprensión global de la problemática expuesta. Las concepciones nos permiten comprender cómo los sujetos construyen su realidad tomando en cuenta sus ideas, experiencias personales, su relación con los otros y el entorno en que se desenvuelve, en especial cuando se busca analizar las prácticas docentes, ya que en algunos casos las concepciones predominan sobre el actuar de los docentes, y esto ha hecho que estas sean consideradas elementos clave para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en las aulas (Catalán, 2011).

De igual manera, desarrollamos este estudio ante la escasez de investigaciones sobre las pedagogías y metodologías utilizadas en los talleres artísticos de educación inicial, tanto en el sector privado como en el público. No existe información actual sobre el estado de la educación corporal en educación inicial en el Perú. Asimismo, los únicos lineamientos sobre el desarrollo del cuerpo en la primera infancia que se reconocen son los que propone el Ministerio de Educación del Perú (Minedu) en el Currículo Nacional de Educación Inicial (CNEI) en el área psicomotriz. En los currículos de primaria y secundaria no se reconoce un área enfocada en el movimiento. Asimismo, el ente rector que supervisa la educación en el Perú, el Minedu, no tiene ninguna propuesta que monitoree y supervise las metodologías que se usan en los talleres artísticos.

Dicho esto, se buscó dar un panorama del tipo de enfoque pedagógico que tiene el Minedu sobre la educación corporal en la primera infancia. Para esto, analizamos el Currículo Nacional de Educación Inicial enfocándonos específicamente en el área psicomotriz, área que está dedicada únicamente al desarrollo psicomotriz de los niños y niñas de educación inicial.

El área psicomotriz en el currículo nacional y las iniciativas artísticas del Minedu

El Minedu, desde el CNEI, plantea un área dedicada al desarrollo psicomotor. En este documento oficial se reconoce que el área psicomotriz tiene un enfoque corporal libre, que busca que los niños sean conscientes de sus propios cuerpos y puedan utilizarlos con libertad. La competencia que el Minedu propone desarrollar en dicha área es que el niño “Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad” (Minedu, 2019, p.99). Por lo tanto, el plan pedagógico que acompaña el logro de dicha competencia plantea la

exploración y experimentación del movimiento mediante juegos donde los niños y niñas puedan moverse con libertad y de manera autónoma (Minedu, 2019).

Sin embargo, aun cuando la propuesta de estándares y competencias en el CNEI busca que los niños se desarrollen de manera libre, en el mismo documento se reconoce una tendencia hacia la búsqueda de logros o resultados motrices en los niños y las niñas. Por ejemplo, algunas acciones (tipos de movimientos) propuestas en el área psicomotriz que buscan el dominio del cuerpo y el control de sus posturas, como se puede leer en el documento:

Es a través de estas vivencias que el niño va desarrollando un progresivo control y dominio de su cuerpo reajustándose corporalmente. Cuando el niño tiene la posibilidad de actuar y relacionarse con su entorno, va probando por propia iniciativa determinadas posturas o movimientos hasta dominarlos y sentirse seguro para luego animarse a intentar otros. De esta manera, va desarrollando sus propias estrategias de coordinación y equilibrio (Minedu, 2019).

De igual manera, dentro del área psicomotriz existen estándares de aprendizaje que evalúan el nivel que el niño ha alcanzado acorde a su edad. Por ejemplo, respecto a lo que los niños de tres años deben lograr:

Se espera que los niños y niñas puedan: a) realizar acciones y movimientos como correr, saltar desde pequeñas alturas, trepar, rodar, deslizarse, b) expresar sus emociones explorando las posibilidades de su cuerpo con relación al espacio, la superficie y los objetos, c) realizar acciones y movimientos de coordinación óculo-manual y óculo-podal en diferentes situaciones cotidianas y de juego según sus intereses, d) reconocer sus

sensaciones corporales, e identificar algunas de las necesidades y cambios en el estado de su cuerpo, como la respiración después de una actividad física (Minedu, 2019, p.104).

En ese sentido, al enfocar el área psicomotriz al control del cuerpo y del movimiento, se pone en cuestión si realmente el movimiento libre es el eje central del área psicomotriz o no, puesto que la búsqueda del “control y el dominio del cuerpo” dentro de una clase psicomotriz denota la búsqueda de resultados en los alumnos. De esta forma, se hace evidente una contradicción entre el enfoque de movimiento libre y el esperado logro que se propone en el CNEI, sobre todo porque en el CNEI el movimiento libre es un principio que orienta la educación inicial y, asimismo, es parte de un área curricular. Por ello, es importante reflexionar sobre la incoherencia que se reconoce, ya que esto puede traer consecuencias en el aprendizaje de los alumnos.

A su vez, existe una carencia en propuestas artísticas para educación inicial por parte del Minedu, puesto que los dos proyectos artísticos del Minedu, Expresarte y Juegos Florales, solo abarcan los niveles de primaria y secundaria. Esto deja un vacío de propuestas artísticas en la primera infancia. Es necesario resaltar la importancia de reflexionar sobre ello, ya que, como menciona el Ministerio de Cultura de Colombia (2018), los lenguajes y expresiones artísticas en la primera infancia tienen el propósito de que los niños jueguen y exploren, y que puedan narrarse y comprenderse. Mediante las relaciones que los niños establecen en el juego y con los lenguajes artísticos, se pueden generar nuevos entendimientos, lo cual crea la posibilidad de abrir otros espacios de disfrute y aprendizaje coherentes con sus ritmos e intereses (Ministerio de Cultura de Colombia, 2018).

Por otro lado, al contrastar el enfoque corporal que tiene el área psicomotriz para educación inicial con las propuestas artísticas extracurriculares que ofrece el Minedu para educación primaria, como Expresarte y los Juegos Florales, se puede reconocer que estas no tienen al movimiento libre como eje central en sus principios pedagógicos, sino que buscan los logros y el espíritu de competencia en relación con la danza. Así, reconocemos que no existe una secuencialidad entre la propuesta de educación inicial y las iniciativas artísticas en educación primaria. Por consiguiente, al no seguir el mismo enfoque, la danza pasa a ser una actividad que aporta habilidades en los estudiantes, como mejorar la coordinación y las habilidades cognitivas, dejando de lado al cuerpo como un eje esencial en el desarrollo.

Luego de lo mencionado, se considera necesario exponer las diversas propuestas de movimiento que se brindan en educación inicial, para mostrar las diversas miradas que existen sobre la influencia de la danza en el desarrollo de los niños y niñas.

Propuestas de movimiento en educación inicial

Existen diversas maneras de abordar el cuerpo en una clase de danza. Se puede reconocer que usualmente estas se enfocan en dos objetivos particulares. Uno de ellos está enfocado en que los niños y niñas se relacionen con diversas maneras de explorar el movimiento, y desarrollen su sensibilidad, creatividad e imaginación. En ese sentido, para poder cumplir este objetivo de manera consecuente, las clases de danza deben ser sesiones de aprendizaje donde el niño pueda aprender por medio de la exploración y expresión.

El otro objetivo es el de enseñar un tipo de danza o estilo de baile, en donde la utilización de la repetición como metodología adquiere un sentido que va en relación con el objetivo de la clase. Estos dos tipos de clases de danza suelen ser parte de lo que se propone en las aulas en educación inicial. Dicho esto, el primer objetivo busca el desarrollo integral del estudiante y el segundo, es una opción que responde a un interés por parte del docente o de la institución por enseñar un estilo o tipo de danza para, por ejemplo, conservar una tradición y/o transmitir saberes de cultura viva de un grupo social particular.

Dicho esto, a continuación se mencionaran algunos estilos y propuestas de movimiento que usualmente se incluyen en los planes educativos, tales como el ballet, la expresión corporal y las danzas folclóricas. En lo referido al ballet, se concibe como una disciplina que aporta beneficios en la autoestima y el comportamiento escolar de los niños y niñas, y ayuda a que los estudiantes muestren mejores resultados en su desarrollo personal y sus capacidades cognitivas (Gastélum, 2011). Es necesario resaltar que la “disciplina”, en la mayoría de los casos, está relacionada con un conjunto de reglas o normas cuyo cumplimiento de manera constante conducen al logro de resultados (Castro, 2008). Por consiguiente, se puede reconocer una mirada de la danza enfocada en la búsqueda de logros. Asimismo, es interesante recalcar cómo este tipo de disciplina ha conseguido posicionarse fuertemente en el ámbito educativo como una alternativa de actividades educativas que brindan principalmente algunas instituciones educativas privadas de nivel básico (Gastélum, 2011).

En segundo lugar, existen propuestas que buscan que los estudiantes encuentren un lenguaje corporal propio, expresándose a través de su cuerpo (Mateu, Durán y Troguet, 1992). Por ejemplo, la expresión corporal pretende que los estudiantes puedan expresar sus ideas y sentimientos de manera libre (Donald, 1991). Asimismo, la expresión corporal

está orientada al desarrollo de la expresividad corporal de los niños y niñas, mediante la toma de conciencia y la manifestación de su mundo interno a través del lenguaje corporal (Torrents et al., 2011). Es así como el desarrollo de la capacidad creativa es un aspecto necesario dentro de la práctica, puesto que esta ayuda a que los estudiantes incrementen su imaginación utilizando su cuerpo como medio para lograrlo. En concreto, la expresión corporal se orienta a facilitar la exploración del mundo interno del estudiante para manifestar sus intereses y necesidades mediante la utilización de un lenguaje corporal (Schinca, 2010, 2011b; Coterón y Sánchez, 2010; Torrents et al., 2011).

En tercer lugar, están aquellas propuestas de danzas folclóricas enseñadas en la primera infancia. Los talleres de danzas folclóricas son de los más populares en los colegios del Perú, sobre todo para presentaciones de Fiestas Patrias y para festivales de danza. En ese marco, uno de los principios que propone la danza folclórica como propuesta de movimiento es trabajar el cuerpo de una manera diferente a la del deporte, puesto que, al utilizar la música y el movimiento, facilita la comunicación con los demás a través del ritmo y la gesticulación (Caisa, 2014). Se propone que las danzas peruanas llevarán a que los alumnos valoren su propio cuerpo y su cultura. Asimismo, en las clases están presentes los valores culturales, los cuales son considerados fundamentales para preservar, respetar y difundir las costumbres y danzas del Perú (Caisa, 2014).

Consideramos que en el aprendizaje de las danzas folclóricas se prioriza el aspecto cultural. Es decir, que con las clases de danza folclóricas los estudiantes no solo aprenden a bailar y expresarse, sino también se apropian de conocimientos del folclore. En efecto, como menciona la autora el objetivo de una clase de danza folclórica es ayudar al alumno a convivir en sociedad, cooperar y afrontar conflictos poniéndose en el lugar de otro, aceptando y disfrutando de las diferencias. Es así como se evidencia que el objetivo

principal es trabajar la competencia social, porque según la autora ayuda a revalorizar las diferentes manifestaciones culturales y artísticas para que luego estas puedan ser utilizadas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal de los alumnos (Caisa, 2014).

Además de conocer las propuestas de movimiento en educación inicial que guían las prácticas de los docentes, es fundamental exponer bajo qué criterios los docentes vienen planificando y abordando las clases de danza en el Perú. Es decir, reconocer qué tipo de herramientas tienen los docentes de danza para la elaboración de sus clases. Por ende, analizaremos las diversas maneras de formarse como bailarín o docente de danza que existen en el Perú, para reconocer con qué tipo de concepción sobre la danza egresan los docentes y bailarines.

Formación de los docentes de danza en el Perú

En el Perú existen distintas formas de formarse como bailarín o docente en danza. Una de ellas es la formación en las escuelas de danza, tales como la Escuela Nacional Superior de Folklore José María Arguedas (ENSF) y la Escuela Nacional Superior de Ballet. Igualmente, otra manera de formarse como bailarín es siguiendo una formación universitaria. En este caso, la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) ofrece una formación profesional en Danza.

La ENSF otorga el grado de Bachiller en Educación, Arte y Cultura, y también tiene una Licenciatura en Arte con especialidad en Folklore, Música o Danza. De igual manera, la Escuela Nacional Superior de Ballet ofrece el grado de Bachiller como Docente de danza clásica o Intérprete de danza clásica, y también brinda una Licenciatura como Docente o Intérprete en danza clásica. Por su lado, la PUCP otorga el grado de Bachiller

en Artes Escénicas con mención en Danza y también cuenta con una Licenciatura en Danza.

Cada escuela o universidad tiene diferentes perfiles profesionales. Por ejemplo, la ENSF busca que sus egresados logren la transmisión y la revalorización de la cultura peruana por medio de la danza. Como mencionan en su página web, sus egresados cuentan con la capacidad de dirigir talleres de danza, en los que aplican los conocimientos teórico-prácticos adquiridos a través de su formación. Adicionalmente, la malla curricular permite reconocer que sus egresados logran dominar técnicas y estrategias didácticas para la selección, diseño, elaboración y empleo de material educativo pertinente, buscando revalorizar siempre el bagaje tradicional y popular del Perú (Escuela Nacional Superior de Folklore María Arguedas, s/f).

Por su parte, la Escuela Nacional de Ballet, tiene un perfil enfocado a la transmisión de la técnica del ballet como una disciplina que busca la perfección y la exigencia, puesto que, tal como mencionan en su página web, sus egresados son capaces de transmitir la técnica del ballet con exigencia, limpieza y perfección, basándose en un trabajo disciplinado y ordenado. Además, en dicha página mencionan que buscan que sus egresados sean promotores de cultura, individual o colectivamente en asociaciones de gestión pública o privada (Escuela Nacional Superior de Ballet, s/f).

En el caso de la PUCP, se reconoce que proponen un perfil de sus egresados enfocado en formar bailarines creativos e innovadores que puedan desarrollarse en diferentes ámbitos, ya sea como intérpretes, investigadores o educadores. En ese sentido, por lo leído en la página web, se evidencia que la PUCP espera que sus egresados sean capaces de producir de una manera creativa e innovadora la danza en el ámbito artístico y de difundir la práctica de la danza contemporánea, contribuyendo al desarrollo individual

y social (PUCP, s/f). Además, la PUCP tiene una Diplomatura de Pedagogía en danza y movimiento dirigida a profesionales de la danza que cuenta con un perfil humanista, sustentado en teorías del aprendizaje que propicie el pensamiento crítico, reflexivo, el trabajo autónomo y la investigación. (PUCP, s/f).

Identificamos tres características principales de las tres instituciones mencionadas. En la ENSF se puede reconocer que propone un perfil más orientado a la transmisión y la revalorización de la cultura peruana mediante la danza. Respecto a la formación profesional de la Escuela Nacional Superior de Ballet se puede inferir que está enfocada en transmitir conocimientos mediante el orden, la perfección y la disciplina. En el caso de la PUCP, el perfil del egresado está más vinculado a la investigación del movimiento y a la creación de experiencias artísticas innovadoras.

No obstante, si bien la formación profesional de un docente de danza es importante para ejercer su rol en las aulas, esto no garantiza que todo aquello que hayan aprendido de manera formal sea puesto en práctica. Como menciona Turpo (2011), algunos profesores no son conscientes de sus concepciones y creencias sobre la educación y además estas permanecen estables a pesar de la subsecuente formación que reciben. Es así como la deficiencia en las planificaciones pedagógicas, en algunos casos, se explican a partir de la falta de conciencia y reflexión de los propios docentes (Turpo, 2011).

Concepciones y creencias docentes

Para comprender cómo los sujetos construyen la realidad es importante tomar en cuenta sus experiencias personales, su relación con los otros y el entorno en que se desenvuelven (Catalán, 2011). Para esta investigación es fundamental reconocer,

reflexionar y cuestionar las concepciones que tienen los docentes de danza en educación inicial. Esto es porque, en algunos casos, las concepciones predominan sobre el actuar de los docentes, y es por ello que estas son consideradas indispensables para cuando se busca comprender y analizar los procesos de enseñanza que se dan en las aulas (Vincenzi, 2009).

En efecto, las concepciones que se crean en el día a día, con el tiempo se convierten en hipótesis que las personas construyen acerca de ellos y del contexto donde se desenvuelven. Es así como estas creencias ayudan a que las personas puedan darle un sentido a su entorno y a su actuar en él, asimismo las ideas o maneras de pensar de cada sujeto, en la mayoría de los casos permanecen implícitas ya que las personas no suelen cuestionarse cómo piensan o qué piensan (Catalán, 2011). Como menciona Flick (1992), las concepciones ayudan a que el sujeto pueda guiarse en su actuar, puesto que le permite enfrentar diversas situaciones como por ejemplo comprender o construir hipótesis que le permiten poder comprender sus sentimientos y emociones. En definitiva, las concepciones brindan la posibilidad de crear diversas ideas, las cuales luego permiten que el sujeto pueda explicar fenómenos y experiencias para predecir y sugerir nuevas propuestas o ideas (Catalán, 2011; Krause, 2005) y sobre todo para los profesionales porque otorgan un sentido a sus acciones (Castro Carrasco y Cárcamo, 2012; Flick, 1992).

En otras palabras, cada sujeto elabora sus ideas y creencias, porque estas les permiten interpretar, decidir y actuar (Catalán, 2011). Un ejemplo de esto es el conocimiento que un profesor tiene, tanto de saberes que provienen de su formación académica, como los elaborados en la propia experiencia profesional y en el intercambio entre pares (Montero, 2001; Marcelo, 2002). Es así como cada docente tiene un bagaje de creencias e ideas que se han ido formando a lo largo de su recorrido profesional, recibiendo

diferentes tipos de influencias que forman parte de sus concepciones sobre la educación (Catalán, 2011).

Sin embargo, frecuentemente los docentes no son conscientes de sus concepciones y prácticas y, en la mayoría de los casos, estas permanecen estables a pesar de la subsecuente formación que ellos reciben. De esta manera, las aparentes contradicciones suscitadas, como menciona Turpo (2011), se explican a partir de la falta de conciencia que los docentes tienen de sus propias prácticas en las aulas y además de la poca reflexión y revisión de los propios marcos de referencia que plantean en sus clases. En efecto, cuando se observan las prácticas de los docentes en el aula, en algunos casos estas se contradicen con sus convicciones y las propias ideas no son plasmadas coherentemente en sus clases (Turpo, 2011). Igualmente, las ideas y concepciones de los profesores algunas veces son creadas sobre la base de conocimientos pedagógicos tradicionales y directivos, y estos son transmitidos y replicados en la práctica educativa. En consecuencia, esta construcción constante de las creencias del profesor está directamente relacionada con el contexto próximo en la cual se desempeña como docente y ser humano (Kincheloe, 2001; Retuert y Castro, 2017; Marrero ,1993).

Generalmente las creencias operan de modo inconsciente y el docente no las puede explicar en el momento de la toma de decisiones, ya que no las reconoce como operantes en su pensamiento (Jaramillo, 2007). Por esa razón, cuando se habla de la formación de los profesores es necesario resaltar una serie de factores tanto de índole personal como de los contextos en el que se desarrollan sus prácticas, su historia, el valor social y su orientación ética, pues la acción humana implica incertidumbre, ya que está contextualizada en un sinfín de interrelaciones(Lora, 2017). Por ello, la acción del sujeto

no solo supone conocimientos, sino motivos para actuar, es decir, intencionalidad y proyectos, y estos en la práctica educativa son fundamentales (Retuert y Castro, 2017).

Asimismo, es preciso señalar que en cualquier situación pedagógica el docente puede tener un fuerte conflicto entre sus creencias personales y sus saberes profesionales. Puesto que, las intervenciones que el docente tiene en clase están influenciadas no solo por su formación profesional sino por los acontecimientos del entorno de este y las relaciones que cada uno construye a lo largo de su experiencia profesional y en su vida cotidiana (Nisbet y Ross, 1980; Turpo, 2011).

Por consiguiente, el rol del docente es el resultado de la suma de diversas situaciones históricas y de la influencia de las distintas corrientes de cada sistema educativo. En ese sentido, es claro reconocer que la formación que un docente recibe condiciona sus ideas y creencias y esto se puede ver reflejado en la estructuración de sus sesiones de aprendizaje. Por ejemplo, los docentes que utilizan una metodología tradicional se buscan obtener el aprendizaje mediante la transmisión y memorización, por otro lado, los modelos que proponen una pedagogía activa ponen especial interés en la manipulación y el contacto directo con los temas de aprendizaje. Y los modelos de pedagogía contemporánea buscan el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad como finalidad de la educación, transformando las metodologías de aprendizaje y los objetivos de una clase (Barrón, 2015).

Un ejemplo de ello es el trabajo de Perlo, Vigna, Mota, Alomar y Cardoso (2018) sobre las concepciones de los docentes de arte. Reconocen que los docentes convocados para su investigación tienen concepciones tradicionales de la educación artística, tales como el academicismo, el tecnicismo y el expresivismo. Conviene destacar que el academicismo se entiende como un modelo que promueve la copia y la creación de obras

artísticas creadas bajo los parámetros clásicos, usualmente establecidos por una academia. (García, 2005). De igual manera, la perspectiva tecnicista se enfoca en la búsqueda del dominio artístico, teniendo como objetivo principal un camino seguro en la creación artística, sin margen de inestabilidades y errores (Schuck, 2015).

Los resultados de esta investigación nos permiten hacer una semejanza con algunas propuestas de movimiento, como la danza clásica, la cual tiene como base la búsqueda de la perfección y el tecnicismo. En ese sentido, Perlo, Vigna, Mota, Alomar y Cardoso (2018) mencionan cómo, en la mayoría de los casos, los docentes le dan prioridad a ese tipo de contenidos porque los currículos y las planificaciones no comprenden los nuevos enfoques libre que se proponen: “La pretendida neutralidad de la ciencia y de los contenidos que se seleccionan de ella para configurar el currículum básico es un peligro que impide la crítica y el cambio” (Leiva Olivencia, 2015, p.52).

Por otro lado, es preciso señalar que para esta investigación también es fundamental exponer las concepciones sobre el movimiento que existen actualmente, ya que esto nos permite reflexionar y analizar por qué aún se siguen proponiendo clases con formatos tradicionales.

Concepciones sobre el desarrollo del movimiento

Existen diversas maneras de comprender el cuerpo y el movimiento, así como diferentes posturas respecto a qué significa el movimiento y cómo se debe enseñar. Así, cada concepción sobre la danza se sostiene sobre diversas ideologías, creencias y posturas sobre el movimiento. Ahora bien, enfocándonos en las concepciones sobre el movimiento desde la educación, es primordial mencionar el concepto de *psicomotricidad*. Montserrat

(2005) entiende la psicomotricidad como una disciplina que tiene como punto de partida una comprensión global y que se enfoca en crear situaciones que permitan la interacción entre los sentimientos y el cuerpo, así como de su capacidad para expresarse y relacionarse en un contexto social (Montserrat, 2005).

Sin embargo, aunque las clases de psicomotricidad están presentes en las escuelas, es interesante reconocer como existen dificultades para crear un concepto estándar sobre la psicomotricidad en la primera infancia. (Montserrat, 2005). En ese sentido, para esta investigación es importante reconocer la psicomotricidad partiendo de una actividad espontánea donde el cuerpo y el movimiento en su dimensión afectiva puedan expresarse a partir de lo que se sabe hacer, de la vivencia, para ir progresivamente hacia los aspectos corporales más complejos (Ferreira, 2009).

Para esta investigación, dentro del enfoque de psicomotricidad es importante que se desarrolle el pensamiento creativo, la afectividad y la voluntad del sujeto. Buscando con esto una nueva generación de niños, pensantes y accionantes propios de la sociedad contemporánea. Definimos la expresividad corpórea como una cualidad de capacidad del ser humano, en el campo de la motricidad humana y específicamente como un área o contenido cultural que en este al alcance de todos (Herrán, 2013).

Ahora bien, otra manera de entender la danza es desde la naturalidad. Un ejemplo de esto es el movimiento natural y espontáneo, el cual no tiene como objetivo obtener movimientos perfectos, sino que parte de las posibilidades que cada persona tiene para moverse (Leese y Packer, 1992). En ese sentido, de la naturalidad nace la espontaneidad y es así como afloran las diversas emociones, comprendiéndola como una expresión de los sentimientos naturales del ser humano. Isadora Duncan (2003), una de las más reconocidas bailarinas que apostó por la danza libre, piensa que la danza es algo que todos los seres

humanos podemos realizar ya que la danza es algo que no se crea, sino que ya existe en la vida (Duncan, 2003). Sin embargo, en los planes educativos no se le da la importancia que realmente tiene el movimiento natural, puesto que en la mayoría de los casos sigue existiendo una gran influencia de las diferentes corrientes tradicionales, como el ballet o la danza moderna, las cuales en la mayoría de los casos reprimen el movimiento libre y se centran en la copia e imitación del movimiento (Revuelta, 2015).

Asimismo, desde esta mirada, la danza y el movimiento deberían ser utilizadas como instrumentos que favorezcan el conocimiento del cuerpo de manera libre. Como afirma Revuelta (2015) la educación debería contribuir a la aceptación y expresión de lo que los seres humanos somos, esto con el fin de poder lograr que el movimiento del sujeto se desarrolle desde la naturalidad. Es decir, es fundamental que los alumnos puedan construir su aprendizaje corporal basándose en su propia identidad, sus ideas y conflictos personales (Grasso, 2001, p.3) (Revuelta, 2015).

En efecto, existen diversas maneras de investigar el movimiento. Por ejemplo, en el análisis de Duarte, Rodríguez y Martínez (2017) sobre concepciones del movimiento, se reconocen dos formas de comprender al cuerpo y el movimiento como herramientas para el desarrollo de los niños y niñas en la primera infancia. La primera comprende que el cuerpo y el movimiento son elementos importantes para desarrollar diversas habilidades motrices de los niños y las niñas. La segunda concibe al movimiento como el medio de expresión principal de los infantes, de sus ideas y de sus estados de ánimo (Duarte, Rodríguez y Martínez, 2017).

Sin embargo, los autores observan dos limitaciones en las respuestas de las maestras y maestros. Por un lado, la manera en cómo se comprende el concepto de psicomotricidad, ya que no se comprende el desarrollo motriz como un aspecto importante

en el desarrollo de los niños sino como una herramienta que permite lograr el control corporal de los niños y niñas. Asimismo, otro aspecto que mencionan los autores es que los docentes cuentan con muy poca información teórica sobre la influencia del desarrollo motriz en el desarrollo de los niñas y niños en la primera infancia, lo cual hace que sus clases tengan metodologías tradicionales, donde el niño solo repite el movimiento (Duarte, Rodríguez y Martínez, 2017).

Otra investigación es la de Gonzales (2017), el estudio expone que los docentes tienen conocimientos básicos sobre las diversas teorías del movimiento, pero carecen de la práctica en las aulas, a causa de las pocas capacitaciones pedagógicas que les ofrece el colegio. De igual manera, el estudio expone que las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes son bastantes básicas y tradicionales, por tanto, sus sesiones de aprendizaje carecen de una adecuada estructuración pedagógica.

A su vez, en cuanto al conocimiento teórico que poseen los docentes sobre la danza, los autores concluyen que los docentes tienen nociones teóricas del tema, sin embargo, existe escases en la parte práctica, posiblemente por que no tengan un espacio para poner en práctica lo que aprendieron en las pocas capacitaciones que recibieron (Gonzales, 2017).

Por ende, es necesario discutir y reflexionar cómo se vienen planteando las clases de danza, ¿qué objetivos tienen los docentes cuando dictan una clase de danza? ¿en qué paradigma se ubican y por qué? Tal como se ha mencionado, en algunas ocasiones las instituciones educativas indican a los docentes enseñar cierto estilo de danza y esto conlleva a que ellos necesariamente deban aplicar una metodología repetitiva que permita

el aprendizaje de esta. No obstante, este tipo de enseñanza tiene un propósito distinto que el de la educación integral, que es el propósito que debería persrguir un espacio como este en niños y niñas pequeñas.



1.METODOLOGÍA

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, ya que se enfoca en la ampliación y profundización de la información desde la perspectiva de un grupo específico de docentes de danza y movimiento. Para lograr esto se utilizó como método y herramienta de recolección de datos entrevistas y grabaciones de clases de las docentes participantes del estudio. A través de la descripción de videos y la transcripción de entrevistas se realizó un análisis comparativo entre lo que los docentes mencionan en sus entrevistas y lo que se puede observar en los videos, buscando con esto reconocer la relación entre la practica en las aulas y las ideas y creencias que las docentes exponen en sus entrevistas.

Descripción de participantes

Las docentes que aceptaron ser parte de esta investigación fueron seis, cuatro docentes de danza y dos docentes de psicomotricidad. Sobre su formación académica, cuatro de ellas cuentan con un título universitario como intérpretes de danza y como docente de educación básica, las otras dos tienen formación en diversas escuelas de danza. De igual manera, cuatro de las docentes cuentan con más de ocho años de experiencia y las otras dos docentes tienen más de dos años dedicados a la docencia. Asimismo, las participantes firmaron un consentimiento antes de realizar las entrevistas y grabar su clase, mediante el cual se les informó claramente el tema y objetivo de la investigación, enfatizando el aporte de su colaboración voluntaria.

Procedimiento

La investigación se inició con una búsqueda bibliográfica minuciosa sobre los distintos enfoques pedagógicos que existen actualmente para enseñar el movimiento desde la educación y desde la danza. Con esto se procedió a realizar la guía de entrevista, la cual fue primero puesta a prueba en un plan piloto. Luego, el plan piloto fue revisado hasta alcanzar la estructura final de la guía de entrevista. Posteriormente fue aplicada a las seis docentes respetando protocolos éticos.

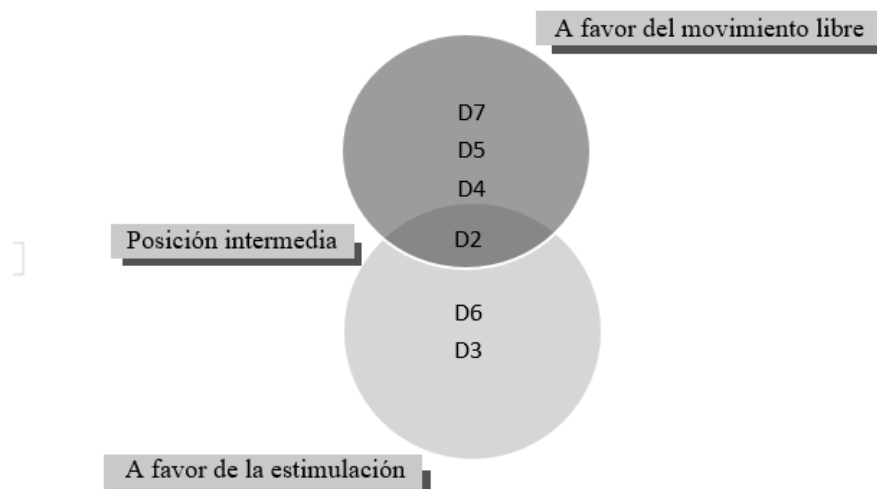
Más adelante se procedió a describir las grabaciones de las clases (estas se realizaron indicando el inicio, desarrollo y final de cada sesión), usando un instrumento diseñado para este fin (una Ficha de descripción de clases). De igual manera, se transcribieron las entrevistas completas de cada docente. Es así como, con todo el material listo, primero se categorizó a las entrevistas utilizando el programa Atlas-ti para encontrar puntos en común de las respuestas que cada docente dio, y así poder generar las categorías y etiquetas para el análisis. Por otro lado, se analizaron las descripciones de los videos, utilizando cuadros que faciliten reconocer la estructura de la clase, los objetivos y las posibles metodologías utilizadas por las docentes.

2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Concepciones de las docentes sobre el desarrollo del niño

Sobre las concepciones que tienen las docentes sobre el desarrollo en la primera infancia, se pudo identificar tres ideas centrales: que la estimulación temprana es beneficiosa para el desarrollo del niño a nivel cognitivo (Docente 6), que existe mucha presión social para que los niños se desarrollen más rápido (Docente 4), y que, por más que el niño sea estimulado, este se va a desarrollar a su tiempo y acorde con sus necesidades (Docente 5, Docente 7).

Tres docentes entrevistadas mencionaron estar de acuerdo con el movimiento libre (ver anexo Guía de entrevista, pregunta n°4) y tres pensaron que la estimulación temprana es importante en el desarrollo del niño.



Las tres docentes que estuvieron de acuerdo con el movimiento libre coincidieron en que este se da de manera innata. A su vez, dijeron que cada niño tiene su propio proceso

y, por más estímulos que reciban, se desarrollarán de distintas maneras. Por ejemplo, la Docente 7 dijo:

Del mismo niño nacen todos estos procesos que el adulto acompaña, no es lo mismo que pensar que el desarrollo está afuera, ¿no? El niño de forma innata va desarrollando esto, y es algo súper antiguo. Estamos hablando del hombre de las cavernas: todos aprendieron a gatear y posteriormente a caminar sin que nadie ni ningún estudio les recomiende o les estimule nada, ¿no? Para mí, estimulación es sinónimo de ansiedad (Docente 7, 2020).

Por su parte, la Docente 5, que también estuvo de acuerdo con el movimiento libre, mencionó que: “en el caso de los niños especiales, estos necesitan ayuda porque siempre necesitan un apoyo especial” (Docente 5, 2020). Asimismo, la Docente 4 recalcó la presión social que existe para que los niños se desarrollen cada vez más rápido:

El niño, cuando está preparado para algo, así uno no quiera, lo va a hacer. Lamentablemente queremos que todo sea muy rápido, creemos que no hay tiempo y, por ejemplo, no queremos esperar a que deje el pañal porque gastamos en pañales, no queremos esperar a que hable porque queremos que ya nos diga si quiere o no quiere o si le duele algo; no queremos esperar a que haga una cosa o que haga la otra, entonces acumulamos en comprar juguetes, actividades, celulares y todo para que el niño aprenda rápido (Docente 4, 2020).

En ese sentido, se puede reconocer que la Docente 7, la Docente 5 y la Docente 4 tienen discursos similares sobre el desarrollo del niño, ya que es posible evidenciar que

respetan el proceso natural de crecimiento del niño y no están a favor de la presión social que existe para que los niños se desarrollen mediante estímulos y de manera rápida.

Por otro lado, las docentes que respondieron que estaban de acuerdo con la estimulación temprana mencionaron que esta favorece mucho al desarrollo de los niños y niñas. Por ejemplo, la Docente 6 dijo que “la estimulación ayuda a que los niños mejoren su nivel cognitivo” (Docente 6, 2020), y la Docente 3 puso en cuestión la postura acerca del desarrollo innato.

Podemos tener esa capacidad innata para ciertas cosas en un desarrollo natural, pero cuando alguien es grande se da cuenta si es que ha tenido ciertas deficiencias en ese desarrollo, porque puede tener dificultades para coordinarse, o en algo que involucre su postura y se esté malogrando la columna. Entonces, ¿qué pasó si es que teníamos esta capacidad innata? ¿En qué momento se perdió? (Docente 3, 2020).

En ese sentido, la respuesta de Docente 3 podría revelar una concepción alternativa, ya que, al no contar con una formación en educación, específicamente en estimulación temprana, ella otorga su propia interpretación al concepto. Entonces, comprende la estimulación como una corrección motora en la primera infancia. Es así como la docente, basándose en sus propias creencias, considera importante la estimulación para evitar futuras dificultades concibiendo los problemas posturales como una falta de corrección de patrones de movimiento en la primera infancia: “Si un niño no sabe realizar algún movimiento como gatear busca otros caminos, pero no desarrolla el empuje, entonces no termina de desarrollar todo de una manera ideal” (Docente 3, 2020).

La Docente 1, si bien no tomó posición, dijo que todos vivimos en una sociedad que tiene reglas y los niños van a tener que adaptarse a esta:

Estamos en una sociedad en que tenemos reglas. Dentro de las reglas de la sociedad, pues, no está que hagas eso porque ese niño en algún momento va a crecer y va a ser un universitario (...) pero sí hay casos de niños que han estado encerrados, justo ayer estaba viendo el video de una niña que no le habían estimulado en nada y aprendió a usar el vaso a los dieciocho años. Los padres se divorciaron porque la mamá no podía más con ella, el papá se quedó con ella (Docente 1, 2020).

Lo que menciona la Docente 1 nos permite reconocer una concepción en la cual los niños deben adaptarse a las reglas de la sociedad, ya que, si bien no responde explícitamente a la pregunta, sí argumenta que es importante estimular a los niños para que estos puedan funcionar de forma apropiada en la sociedad. De igual manera, se percibe un discurso basado en suposiciones, pues lo que menciona son casos que ella ha visto o escuchado, pero no vivido. Así, se puede inferir que la respuesta que brinda está basada en sus creencias personales y en la información que recibe del contexto social, y se nota que estas predominan sobre su formación pedagógica (García, 2005). Cuando se le pregunta sobre su formación, menciona conocer diversas metodologías y leer libros de psicología: “En todos los colegios de especialización he tenido que leer libros y capacitarme respecto a la metodología. En Play School era de Montessori; con el Baldor tuve que aprender” (Docente 1, 2020). No obstante, esto no se vio reflejado en la respuesta que ella brindó. De manera que, como mencionan Coll y Mira (1993), en algunas ocasiones:

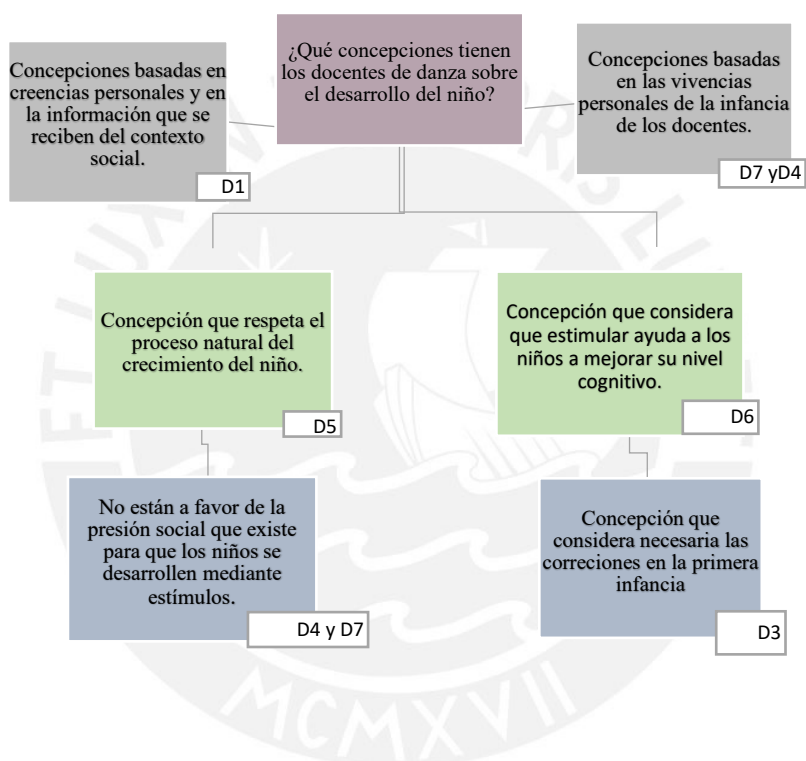
El pensamiento docente constituye un marco de referencia integrado por un cúmulo de teorías implícitas, representaciones, imágenes, suposiciones, nociones, ideas, intenciones, supuestos, hipótesis, creencias y actitudes, que son susceptibles de influir en la selección de criterios para tomar decisiones sobre qué, cuándo y cómo planear, actuar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Coll y Mira, 1993, p.35).

Otro punto importante es que hubo dos docentes, la Docente 7 y la Docente 4, que respondieron según experiencias personales vividas en su infancia. En ambas docentes se evidenció una concepción basada en sus vivencias personales. Es ese sentido, la Docente 4 revaloriza el aprendizaje que tuvo de niña: “podía trepar árboles y correr libremente” (Docente 4, 2020), o “las caídas eran algo normal” (Docente 4, 2020). Asimismo, respecto a la Docente 7, es notorio que considera que estimular constantemente genera ansiedad y en su discurso es clara su posición en contra de la estimulación temprana en la primera infancia.

Cuando nosotros éramos chiquitos no había tanta estimulación pero tú trepabas árboles; corrías con tus compañeros, aprendías a montar bicicleta y patines a la mala; te caías, te raspabas, te levantabas y seguías, y no nos pasó nada. O sea, hay gente que ahora cree que estimular al niño es que aprenda rápido a leer, escribir, hacer cosas que no son para su edad, ¿no? (Docente 4, 2020).

Creo que toda la vida que me han como atiborrado de estímulos y lo único que me ha pasado es una como una sensación de ansiedad muy grande de tener demasiadas cosas a mi alrededor (Docente 7, 2020).

Por ende, como dice Barrón (2015), las creencias se construyen culturalmente y son introyectadas a partir del contexto en el que se desenvuelven y de sus prácticas cotidianas. Son utilizadas para recordar, interpretar e inferir sucesos y planificar sus prácticas de enseñanza y de aprendizaje e influyen en sus percepciones y juicios, además de afectar su comportamiento dentro del aula. Las teorías implícitas pueden ser asociadas con el estilo de vida de cada individuo (Barrón, 2015).



Vínculo entre las concepciones acerca del desarrollo del niño y las prácticas pedagógicas de las docentes

Al analizar las entrevistas de la Docente 5 y la Docente 4, se encontró que ambas tienen posiciones semejantes sobre el desarrollo del niño. Por ejemplo, la Docente 5 dijo que “cada niño se desarrolla de diferente manera” (Docente 5, 2020), y en la Docente 4 mencionó “que cada niño o niña tiene su propio proceso” y “que el niño logra sus objetivos

cuando él está listo” (Docente 4, 2020). Al analizar los videos de sus clases, coincidentemente, las estructuras de ambas clases son muy parecidas ya que tienen un inicio donde los niños bailan libremente, pero en el desarrollo de la clase se trabaja una única estructura de circuitos motrices (por ejemplo, dar un volantín, saltar, rodar, arrastrarse y encestar aros), la cual se repite hasta el final de la clase. Cuando un niño no puede realizar la actividad, no se le plantea otra, sino que las docentes insisten usando frases positivas como “tú puedes”, “vamos” (Docente 5) o “vamos, rueda”, “vamos, salta” (Docente 4) y en algunas ocasiones los ayudan a que lo logren (agarrándoles las piernas o ayudándoles con las manos para que rueden o dándoles las manos para que salten).

En consecuencia, al analizar las respuestas que ellas brindan sobre el desarrollo del niño y contrastarlas con lo que se observa en sus clases, se puede inferir que lo que ellas mencionan en sus entrevistas posiblemente esté basado en los conocimientos que tienen sobre la teoría pedagógica. No obstante, en sus prácticas se pueden evidenciar estructuras tradicionales, las cuales probablemente estén más relacionadas a creencias enfocadas a logros y resultados. En ese sentido, sus discursos no se ven reflejados en sus prácticas, esto probablemente porque sus creencias predominan sobre su saber pedagógico.

En efecto, como menciona Gimeno (1989), al momento de elegir contenidos, metodologías y formas de evaluación, las creencias de los docentes tienen más peso en sus decisiones. Es así como estas operan de modo inconsciente y el docente no las puede explicar, ya que no las reconoce como operantes en su pensamiento y en su subjetividad (Gimeno, 1989, p.234).



Figura 1. Docente 4 ayudando a niña a dar un volantín. (Cortez, 2020).



Figura 2.: Docente 5 ayudando a niña a dar un volantín. (Cortez, 2020).

Por otro lado, la Docente 3 estuvo a favor de la estimulación temprana, pues considera importante guiar al niño mientras se desarrolla, para evitar futuras carencias: “lo llevo por un camino y lo puedo estimular a que logre ciertas acciones, entonces puedo llenar esa posible carencia que pueda tener cuando crezca” (Docente 3, 2020). Eso se puede ver reflejado en su clase. En efecto, ella brinda mucho tiempo a las correcciones que les da a los niños al realizar los movimientos propuestos y se toma el tiempo necesario para indicarles cómo hacerlo de manera correcta. Por ejemplo, si los niños deben rodar, se toma el tiempo de guiarlos con sus manos para que puedan hacer el ejercicio, o se echa en el suelo con ellos para que los niños puedan observar cómo hacerlo.

De igual manera, se puede reconocer que la Docente 3 posiblemente construya su propia manera de enseñar a partir de sus propias experiencias formativas. Como menciona Barrón (2015), algunos docentes deciden cuál es el aspecto más importante para enseñar en su clase basándose en sus propias experiencias de aprendizaje (Barrón, 2015). Si alguna técnica o método les sirvió, posiblemente decidan utilizarla en sus clases, pues consideran que es lo mejor que pueden brindarles a sus estudiantes. Como menciona Vincenzi (2009) la práctica docente es el resultado de la manera como el docente piensa y reflexiona su intervención en las aulas. Asimismo, los docentes diseñan sus prácticas y contenidos de

aprendizaje apoyándose en sus conocimientos teóricos, así como en las ideas y creencias que tienen sobre lo que es lo mejor para sus estudiantes (Vincenzi, 2009).



Figura 3. La Docente 3 guiando cómo debe rodar un niño (Cortez, 2020).



Figura 4. La Docente 3 tomada de las manos con un niño para enseñarle cómo rodar. (Cortez, 2020).

Concepciones sobre el tipo de actividades que se deben realizar en una clase de danza

Respecto al tipo de actividades que las docentes consideran importantes en una clase de danza, existieron distintos enfoques. Las docentes casi no coincidieron en la descripción de actividades propuestas. En primer lugar, se mencionó que es importante trabajar actividades que fortalezcan todo el cuerpo, únicamente centrándose en el área motora (Docente 5), otras mencionaron que las actividades deben ser libres pero guiadas (Docente 1 y Docente 4) y otra (Docente 2) respondió que ella se rige según las programaciones del Minedu, entonces trabaja con los mismos objetivos con los que trabajan las maestras en el aula. Por su parte, la Docente 7 respondió que las actividades deben ser de exploración libre y placenteras y la Docente 3 dijo que las actividades deben incluir actividades muy simples, como girar o rodar, que preparen a los niños para luego realizar movimientos más complejos.

Como ya se dijo, cada docente tiene una visión distinta sobre cómo deben ser las actividades. Solo se reconocieron dos coincidencias en las respuestas de la Docente 1 y la Docente 4, quienes mencionaron que las actividades deben ser libres pero guiadas. No obstante, cada una tuvo una hipótesis distinta sobre por qué eso ocurre. En el caso de la Docente 4, recalcó la importancia de que los niños sepan las reglas en clase:

En psicomotricidad siempre hay la primera parte en la cual decimos cuáles son las reglas y ellos saben qué está permitido y qué no: no se puede empujar así sean pequeñitos, no se puede hacer llorar al compañero. Las reglas son básicas. Más adelante hago un juego libre, corporal, luego un poco guiado. Cuando son tan pequeñitos las indicaciones les sirven bastante (Docente 4, 2020).

Asimismo, la Docente 1 mencionó que el juego libre es importante, pero recalcó que siempre debe existir un orden para que se logren los objetivos.

Mediante juegos, haciendo análisis del niño. ¿Cómo se puede llegar a él? Siendo un orientador de la clase, más que una persona que imponga. Por muy libre que sea, por muy lúdico, tiene que saber que hay un orden que él tiene que seguir para que le salgan las cosas. ¿Por qué? Porque así él va a lograr ciertas habilidades, y la satisfacción y la alegría de lograr esas habilidades va a hacer que él quiera seguir aprendiendo (Docente 1, 2020).

Al analizar los videos de ambas docentes se evidencia una contradicción entre lo que dicen y lo que hacen en sus clases. La Docente 4, si bien ella dice que el juego libre es importante, en su clase se observa que la docente utiliza reglas y guía constantemente a los niños. A pesar de que ella menciona conocer “sobre las nuevas tendencias pedagógicas

como el juego libre y nuevos conceptos que ella ha estudiado” (Docente 4, 2020), en su clase sobresalen concepciones más tradicionales, como respetar las reglas como elemento clave para la clase y guiar a los alumnos.

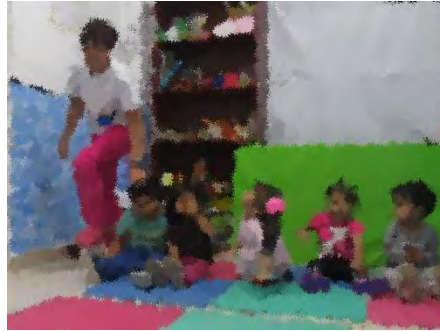


Figura 5. La Docente 4 acomoda a los niños en orden antes de darse el volantín (Cortez, 2020).

Del mismo modo, se evidencia otra contradicción cuando la Docente 1 menciona que es necesario que el aprendizaje sea lúdico y libre, pero a su vez este debe ser ordenado y enfocado a logros. El aprendizaje libre no está enfocado a logros ni a resultados, sino al aprendizaje por medio de la exploración. Por ese motivo se reconoce que, si bien la docente tiene conocimientos sobre diferentes pedagogías, se nota que sus creencias tradicionales sobre la educación prevalecen sobre la información teórica con la que cuenta, ya que sus clases tienen un formato tradicional y repetitivo. Como dice Carcelén (2008) las concepciones son sistemas en los cuales se organizan y ordenan las creencias de una manera no necesariamente lógica. Por ello, es posible que una persona pueda mantener simultáneamente creencias contradictorias entre sí, sin que esto implique un conflicto (Carcelén, 2008).

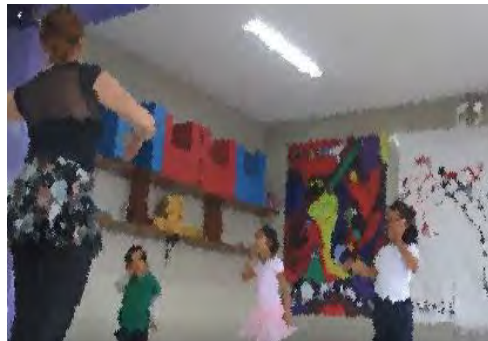


Figura 6: Docente 1: La docente hace los movimientos y las niñas la imitan (Cortez, 2020).

Por otro lado, la Docente 5 mencionó que las actividades deben estar enfocadas en afianzar habilidades motoras. Ella hizo especial énfasis en la importancia de trabajar con las partes del cuerpo para lograr que los niños mejoren su motricidad gruesa, fina y su equilibrio: “Sería afianzar las habilidades motrices de los niños, contribuyendo en el desarrollo físico y neurológico del niño” (Docente 5, 2020). Se aprecia una concepción enfocada a logros físicos.

Como menciona Durán (2016), algunas pedagogías del movimiento comprenden los procesos únicamente como el fortalecimiento de músculos, elasticidad y coordinaciones psicomotrices. Por lo tanto, es necesario abordar el cuerpo desde otro modelo pedagógico que nos permita reconocer nuestro cuerpo de manera libre y que nos enseñe a explorar y no repetir movimientos (Durán, 2016).

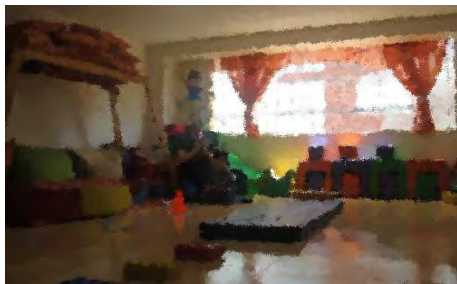


Figura 7: Circuito psicomotor de la clase (Cortez, 2020).

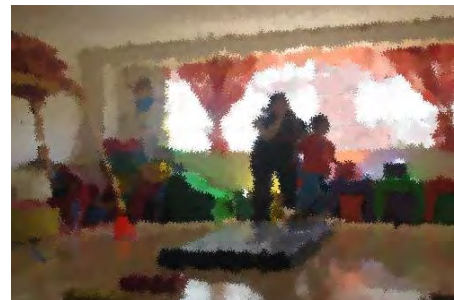


Figura 8. Docente 5 ayuda al niño a realizar el circuito (Cortez, 2020).

La Docente 7 sostuvo que lo más importante en las actividades es que el niño o niña se relacione de manera placentera, expresando la importancia de no obligar a los niños a realizar una clase de danza si ellos no lo desean, ya que esto puede causar que el niño rechace la clase. Ella afirmó que sus actividades se enfocan en acciones como saltar y rodar, actividades espontáneas donde los niños trabajan desde sus propias ideas:

Lo más importante es que los niños se relacionen con el movimiento de forma placentera, que les guste bailar. Si los obligamos van a rechazar la idea de moverse porque se la hemos impuesto. Les proponemos cosas para acompañarlos desde sus propias ideas, y acompañamos sus ganas de saltar, de rodar, pero no como circuitos ni imposiciones (Docente 7, 2020).

Al analizar por qué la Docente 7 tiene una mirada distinta a las demás docentes respecto a las actividades de una clase de danza, se puede reconocer que posiblemente su formación haya sido de gran influencia en sus ideas y creencias

He estudiado dos diplomaturas. Una en La Casita, un espacio de educación infantil que trabaja con niños desde la pedagogía libre, y otra en TAE, que es la escuela de terapeutas de artes expresivas aquí en Perú, conectada con una sede en Suiza. Lo que trabaja TAE es el enfoque terapéutico del arte (Docente 7, 2020).

Asimismo, se evidencia que la institución educativa donde labora también contribuye a la visión que tiene del movimiento, puesto que cuando se le pregunta sobre la tendencia pedagógica de la institución donde trabaja, menciona que la pedagogía es activa. Se aprecia que ella se siente identificada con esta propuesta, pues, asegura que

La idea es que nosotros sigamos al niño y no que el niño siga al adulto. La idea es que del niño pueda emerger el conocimiento y su propia formación, más que el adulto al niño con los currículos y todo eso. Lo que busca esta pedagogía es que el niño no se desconecte de sí mismo, de esa sabiduría con la que todos llegamos (Docente 7, 2020).

Se puede reconocer una concepción enfocada en el disfrute corporal del niño. Se nota que sus ideas sobre las actividades respetan y están direccionadas a un estilo pedagógico más libre. Por ese motivo, al analizar y hacer un contraste entre sus respuestas y sus clases se evidencian actividades espontáneas con una tendencia a una pedagogía activa.



Figura 9. La Docente 7 juega con las niñas libremente (Cortez, 2020).



Figura 10. En la clase de la Docente 7, los niños bailan libremente (Cortez, 2020).

Objetivos de una clase de danza

Si bien en esta investigación se ubica en el primer paradigma enfocado en el desarrollo integral de los niños y niñas en la primera infancia, se partió por preguntar a las docentes cuáles son los objetivos de sus clases de danza, con el propósito de revisar si ellas se ubican en el primer o segundo paradigma. Se constató por sus respuestas que todas ellas se ubican en el paradigma que le da importancia al desarrollo integral en la primera

infancia, no obstante, muchas de sus prácticas parecen vincularse con el segundo paradigma que está enfocado a un aprendizaje del movimiento por repetición. Por esa razón en este análisis hacemos una comparación entre lo que ellas manifiestan en sus entrevistas y lo que hacen en sus clases.

En ese sentido, se identificaron las siguientes ideas: la importancia de identificarse con la danza y la cultura (Docente 1), caminar en cuadrupedia (Docente 2), que los niños la pasen bien (Docente 7), fortalecer valores en los niños (Docente 6), brindar experiencias corporales (Docente 4), afianzar las habilidades motrices de los niños contribuyendo en el desarrollo físico (Docente 5).

Ahora bien, enfocándonos en la Docente 3, dijo que uno de sus objetivos es “desarrollar al niño de manera integral basándose en valores, porque esto los ayudará en todas las áreas de su vida y como persona” (Docente 3, 2020). Al reflexionar sobre la respuesta de la Docente 3 y contrastarla con su video, se puede reconocer que ella plantea una clase con estructura repetitiva donde practican un solo baile y lo repiten varias veces durante toda la clase. Asimismo, es importante mencionar que ella usa frases positivas para animar y guiar a los niños como “muy bien”, “ahora giro” y “muy bien, amor”, y se puede observar que ella se muestra muy cariñosa con sus alumnos. No obstante, es claro que lo que ella menciona como objetivo de su clase está mucho más relacionado a un deseo implícito de formar *mejores personas*, de lo que realmente se puede observar que los niños logran en clase. Esto porque formar *mejores personas* es un logro difícil de observar de manera tangible. Como menciona Catalán (2011), cuando un sujeto elabora sus propias teorías no lo hace para generar un conocimiento de validez universal, sino para orientarse él mismo, lo cual obedece a un propósito que en primera instancia es personal. Por

consiguiente, cuando un sujeto se propone difundir o inculcar algo, lo hace por convicción y no le hacen falta demostraciones rigurosas ni un análisis teórico (Catalán, 2011).

Por otro lado, la otra docente que menciona que el objetivo de una clase de danza debe ser que los niños se identifiquen con la clase de danza, la Docente 1, dijo que:

Lo primero es que ellos se identifiquen con la danza, porque si ellos se identifican con la danza, lo van a hacer bien en el curso. ¿Cómo? Mediante juegos, haciendo un análisis del niño. ¿Cómo se puede llegar a él? Siendo un orientador de la clase, más que una persona que se imponga, mezclando un poco de las cosas porque ellos tienen que aprender, pero en lo que es danza sí hay parámetros, hay reglas, hay pasos, tiempos musicales, etc., que se tienen que seguir sí o sí (Docente 1, 2020).

Ahora bien, respecto a lo que dijo la Docente 1, se observa que la docente está asumiendo la clase de danza como un espacio para aprender un tipo de baile o danza, y es claro que para que las niñas puedan aprender dicho estilo ella debe aplicar una metodología repetitiva. Por tanto, como se puede evidenciar la metodología de una clase depende del objetivo que la docente tiene para su clase y en este caso se evidencia el segundo paradigma, donde la docente busca que las niñas aprendan un estilo de danza por medio de la repetición.

De igual manera, es necesario mencionar que pretender que las “niñas se identifiquen con la clase” quizá sea una idea que la docente considera significativa porque ella piensa que sus alumnas pueden aprender mejor. Posiblemente, en su formación se ha sentido identificada con sus clases de danza y eso la ha ayudado en su proceso de aprendizaje y, por tanto, considera “la identificación” como una herramienta para que sus

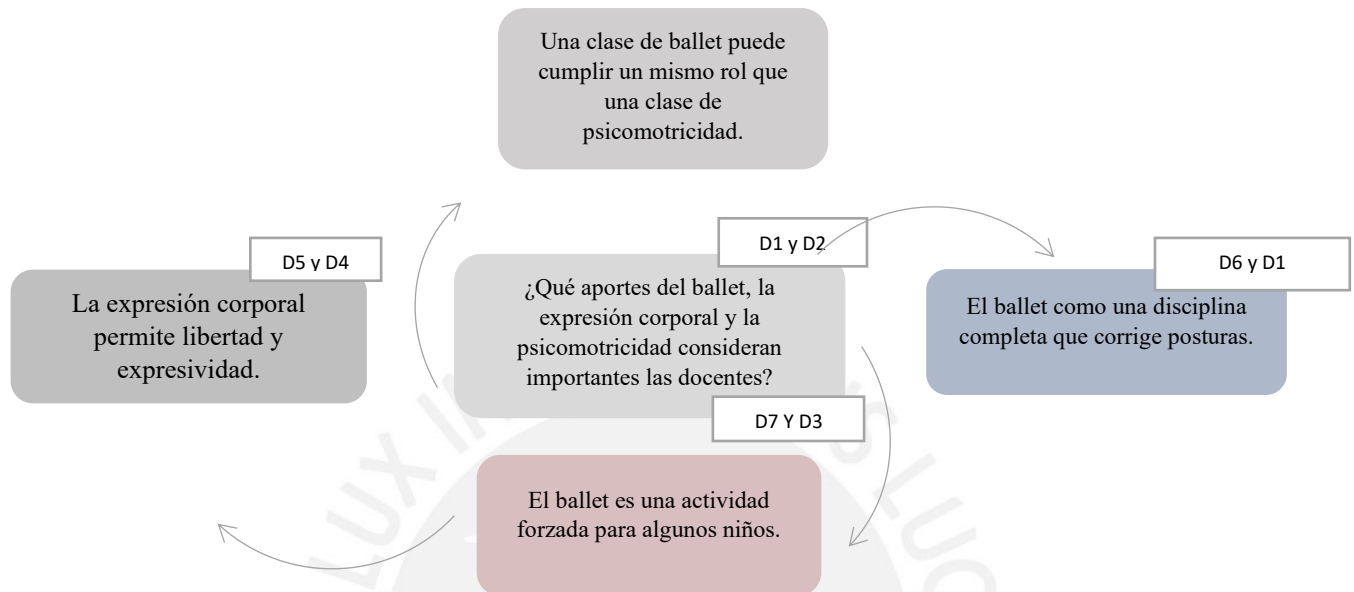
alumnas tengan un mejor aprendizaje. Sin embargo, este objetivo es algo complejo de observar y evaluar en una clase de danza. Por consiguiente, que las niñas se identifiquen puede entenderse como un anhelo de la docente, mas no como un objetivo. Como menciona Barrón (2015), el papel de los docentes es el resultado de situaciones históricas y opciones diversas, ya que los distintos contextos históricos de cada sistema educativo condicionan los ideales del profesorado que se pueden ver reflejados en su toma de decisiones y en el planteamiento de sus clases (Barrón, 2015).

Luego de lo mencionado, es importante reflexionar sobre los tipos de objetivos que los docentes tienen para sus clases de danza, puesto que en algunos casos estos pueden estar basados en los deseos personales que las docentes tengan sobre la danza y la educación, pero no en las necesidades que los estudiantes pueden tener en su proceso de aprendizaje.

Ballet, expresión corporal y psicomotricidad: concepciones sobre sus aportes en el desarrollo del niño

Al revisar las entrevistas se encontró que las docentes tienen diferentes opiniones sobre los aportes que ofrecen los talleres de ballet, expresión corporal y psicomotricidad en el desarrollo del niño. En efecto, se reconocieron cuatro ideas principales: el ballet es una disciplina completa que corrige posturas (Docente 1 y Docente 6), el ballet tiene la misma función que una clase de psicomotricidad (Docente 2 y Docente 1), la expresión corporal permite libertad y expresividad (Docente 4, Docente 5) y el ballet es una actividad forzada para algunos niños (Docente 7 y Docente 3). Ciertamente, conviene mencionar que cuando se les preguntó por los aportes de las propuestas de movimientos mencionadas, las

respuestas más extendidas fueron con respecto al ballet y por eso se han considerado en detalle estas respuestas.



Las docentes que comentaron que el ballet es una actividad completa y que puede corregir posturas corporales, consideran que en una clase de ballet se puede trabajar los mismos ejercicios que en una sesión de fisioterapia (Docente 1 y Docente 6).

Les desarrolla todo. Les desarrolla el cerebro porque al hacer la psicomotricidad motora gruesa ellos van a tener facilidad, porque el ballet es fisioterapia. Colocar la columna corrige columna, corrige pies, pie plano y problemas de concentración (Docente 1, 2020).

Te ayuda a desarrollar los músculos, a fortalecer los músculos, la columna. La posición, ayuda mucho también en lo que es fortalecer las piernas, las posiciones del pie. Ahí también te das cuenta si es que los niños, pueden sufrir de algún problema de pie plano, que el ballet les ayuda a corregir (Docente 6, 2020).

Como es evidente, la Docente 1 y la Docente 6 consideran que el ballet es un estilo de danza correctivo. Estas ideas pueden estar relacionadas con los ideales de perfección y rectitud que ha tenido la danza clásica desde sus inicios. En la historia del ballet encontramos una posición donde el artista debe ser virtuoso técnicamente, donde la perfección en los pasos es la búsqueda central. Igualmente, para ser un bailarín de ballet usualmente es necesario tener un cuerpo dotado de posibilidades, de una técnica que perfeccione los movimientos y las formas de los cuerpos (Taccone, 2016).

Desde otro punto de vista, la Docente 7 y la Docente 3 dieron otra posición sobre la danza clásica. Ellas dijeron que la danza clásica muchas veces se enseña de manera forzada y a algunos niños no les gusta porque tienen muchas restricciones y limitaciones.

Me parece un poquito forzado, porque son niñas muy chiquitas. Las clases que conozco, que son las más divertidas, tienen un formato mucho más abierto y libre. Tratan de hacer algunas cosas del ballet propiamente, pero quien engancha bien y quien no engancha, también. Hay niños que seguramente enganchan, hay niños que seguramente no, y eso tiene que ser respetado (Docente 7, 2020).

Si finalmente no se vinculan con su exterior, muchos niños sienten que no quieren hacerlo porque les restringen muchas cosas, entonces se rehúsan a hacerlo, se sientan, se ponen a un costado, quieren seguir jugando (Docente 3, 2020).

En definitiva, estas respuestas muestran ideas en desacuerdo con las restricciones que tiene el ballet en su tradición de enseñanza. Ambas docentes mencionan cómo las posiciones y los pasos de ballet muchas veces hacen que los niños no estén interesados. Por ese motivo, se evidencia una concepción que cuestiona los beneficios que puede tener

la danza clásica en educación inicial y además se reconoce una posición en contra de que se enseñe danza clásica en educación inicial, puesto que consideran al ballet como una actividad forzada y que no está vinculada con el contexto del niño.

Luego, otra idea que mencionaron la Docente 2 y la Docente 1 fue que las clases de ballet son semejantes a las clases de psicomotricidad. Afirman que se pueden practicar los mismos ejercicios y actividades en una clase de ballet y en una de psicomotricidad. Para ellas, los ejercicios de una clase de ballet tienen el mismo efecto que las actividades de una clase psicomotriz.

Bueno, en niños pequeños, desde los tres hasta los seis años, el ballet es casi como un psicomotriz, ¿no? O sea, específicamente, en ballet clásico se trabaja bastante con lo que es psicomotriz (Docente 2, 2020).

Son casi lo mismo, aunque en algunos colegios no quieren aceptarlo, pero es igual porque las niñas trabajan con aritos con unos aparatos de espuma que hacen niveles: alto, bajo, por encima, saltos con dos pies y diversos ejercicios que también vemos en el ballet, ya con la puntita abajo, ya con algún aditamento. Es más, el ballet necesita más concentración y fineza en los movimientos, pero parte de lo que es la psicomotricidad (Docente 1, 2020).

En ese sentido, es posible que las docentes no tengan una concepción acertada sobre los objetivos del ballet puesto que siempre se ha concebido al ballet como un estilo de danza exigente y riguroso, y de manera muy similar, en ocasiones, se considera a la educación psicomotriz como un enfoque correctivo que ayuda a que los niños aceleren procesos de desarrollo corporales, como gatear más rápido o pararse. En otras palabras, tal vez la falta de formación teórica sobre lo que aborda el área psicomotriz desde un enfoque

integral puede hacer que las docentes generen esta relación, la cual no tiene ningún sustento teórico ni pedagógico. No obstante, es importante mencionar que la practica psicomotriz por excelencia pone en evidencia las diversas sensaciones de la tonicidad, de la gestualidad, las emociones, de las representaciones conscientes e inconscientes y del placer de actuar. Por ello, la dimensión psicomotriz por excelencia es el juego espontáneo, y es un momento único del desarrollo del niño, ya que privilegia a la expresión del niño, pues jugar es vivir. Jugar es representarse, jugar es afirmar su existencia en el mundo (Del Arco, 2017).

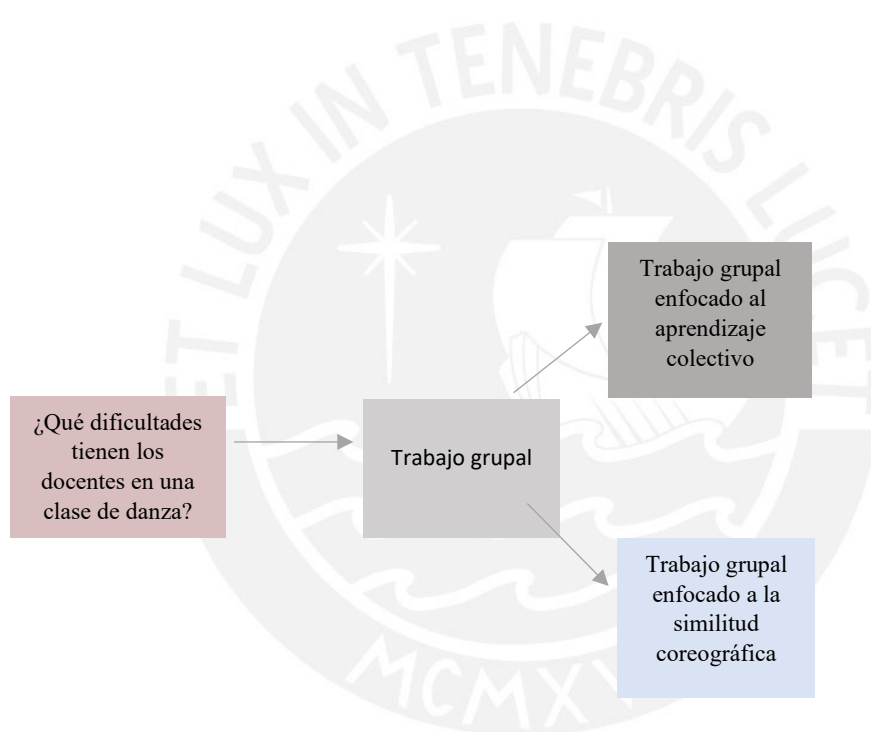
Por estas razones, es de vital importancia reflexionar sobre la información teórica con la que cuentan las docentes de danza, ya que específicamente las docentes convocadas para esta investigación mencionan que tienen formación pedagógica. Por el contrario, en sus respuestas se evidencian posturas donde la comprensión del cuerpo está relacionada a logros y resultados, dejando de lado la libertad del movimiento. En definitiva, es necesario resaltar esto puesto que son las docentes las que transmiten el conocimiento a los alumnos y las que transmiten las vivencias corporales en las aulas.

¿Qué dificultades tienen las docentes en una clase de danza? Retos que las docentes identifican en sus clases

Al revisar las dificultades que comentaron las docentes, se pudo reconocer que el trabajo grupal es un problema. Sin embargo, cada docente tiene su propia concepción de lo que significa el trabajo grupal. Por ejemplo, la Docente 3 y la Docente 7 lo enfocan a un aprendizaje colectivo, y la Docente 1 y la Docente 6 a un logro de igualdad y similitud coreográfica. A su vez, en sus respuestas se reconocieron problemas externos a su práctica,

que se vinculan con las instituciones y los padres de familia: que los talleres duran muy poco (Docente 7) y la falta de apoyo de los padres y malos hábitos de casa (Docente 4).

Sobre las docentes que mencionaron que el trabajo grupal es un aspecto difícil de lograr en las clases de danza, estas se dividieron en dos grupos: las que consideran el trabajo grupal como una actividad colectiva de unión y participación (Docente 3 y Docente 6) y las que enfocan que el trabajo grupal a lo coreográfico (Docente 1 y Docente 6).



La Docente 3 y la Docente 6 que consideran el trabajo grupal como un logro conjunto de los niños, mencionan:

No sé si es algo que no logran, pero no lo terminan de desarrolla. Toma mucho más tiempo trabajar en colectivo, escucharnos todos juntos. Me refiero a estar todos atentos, estar todos concentrados en el momento que debemos, porque siempre hay uno que tiene otro tiempo,

o dos. Entonces, creo que trabajar en colectivo es lo más complejo en una clase (Docente 3, 2020).

Creo que se pueden lograr más cosas, como bailar juntos, hacer una cosa más común. Igual son niños de tres y cuatro años, creo que, con niños de seis o siete años, con quienes ya he trabajado, es mucho más probable, porque están en otra etapa. Si de alguna u otra manera fueras los encuadres, puedes estar pasando por encima de muchas cosas y esto no está bueno, ni para el niño ni para la danza (Docente 7, 2020).

En ese sentido, se puede evidenciar cómo la Docente 7 y la Docente 3, más que considerar el trabajo grupal como un problema, posiblemente lo mencionan porque es un aspecto que consideran importante analizar para mejorar sus clases de danza y brindar experiencias que les permitan a los niños relacionarse corporalmente con otros niños y así mejorar la relación entre los seres humanos. Esto, posiblemente, porque la concepción que tienen sobre el trabajo grupal está más relacionada con lo que han vivido en su formación, ya que ambas son bailarinas de danza contemporánea y esto puede influenciar en una mirada de la relación corporal con el otro, con más énfasis en la conexión corporal en los alumnos. No obstante, es importante mencionar que en sus respuestas ellas reflexionan sobre si los niños en la primera infancia pueden generar propuestas colectivas, lo cual es importante recalcar, pues se reconoce que ellas respetan lo que los niños pueden lograr según su edad. Es muy importante resaltar esto, porque dentro de un proceso de aprendizaje es fundamental tomar en cuenta el proceso de desarrollo psicológico del alumno.

Por la experiencia de la investigadora y en visitas efectuadas a las instituciones preescolares, se ha observado que las docentes de educación inicial realizan muchas actividades que no responden a procesos que promuevan desarrollo. En consecuencia,

cuando no hay una intencionalidad definida por parte del docente, su acción pedagógica puede tomar cualquier rumbo. Es decir, la atención de los niños puede reducirse, como sucede en determinados casos, al cuidado y la custodia. En esta última situación, se cercena el derecho de los niños a una participación de acciones educativas que susciten procesos de crecimiento, aprendizaje y desarrollo

Como menciona Escobar (2006) los docentes deben respetar en todo momento las características individuales de los niños, así como su propio ritmo de desarrollo y de aprendizaje. El adulto tiene que observar y ser sensible a la respuesta del niño o niña y tomarla en cuenta, ya sea para continuar o para detenerse. Asimismo, el umbral sensorial de cada niño es diferente. Es importante respetarlo para proporcionarle experiencias placenteras (Escobar, 2006).

Por otro lado, la Docente 1 y la Docente 6 recalcan la importancia del trabajo grupal para el logro del trabajo coreográfico. Consideran que, si los niños y niñas no consiguen trabajar grupalmente, no podrán realizar las coreografías como se espera. Por ejemplo, la Docente 6 menciona que le gustaría “hacer que todo el grupo trabaje los saltos al mismo tiempo hacia su izquierda y luego hacia su derecha... Me gustaría que todo salga perfecto a nivel de movimiento” (Docente 6, 2020). La Docente 1 también dio una respuesta semejante sobre el logro de los pasos y la organización grupal para una coreografía:

Ellas deben tener noción de lo que es la coreografía, porque tienen que hacer un trabajo conjunto, y también deben tener noción de su espacio vital, que es un espacio que no deben invadir; si lo invaden, la coreografía no se vería bien. A veces hay niñas que no quieren agarrar la mano a otra niña, y tienen que agarrarse las manos. Eso les hace sociabilizar y

todo dentro de un sistema un poco rígido, pero que a la vez es ordenado, para la coreografía, porque así es un baile (Docente 1, 2020).

Es clara la concepción del trabajo grupal que la Docente 1 y la Docente 6 tienen, puesto que, al manifestar que el trabajo grupal sirve para que una coreografía salga bien y ayuda para que todos los niños y niñas bailen igual, nos permite reconocer una concepción del trabajo grupal enfocada a resultados. Sin embargo, el trabajo grupal, cuando está dirigido únicamente a logros o a resultados, pierde el sentido del aprendizaje por interacción con el entorno, porque los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social. Las actividades grupales que realizan de forma compartida permiten a los niños interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamentales de la sociedad que les rodea, apropiándose de ellas y siendo conscientes del otro (Chaves, 2001).

Sentir de los docentes de danza: problemas extras que surgen en una clase de danza

En las respuestas de las docentes también se reconocieron problemas externos a las clases de danza. Por ejemplo, el tiempo de horas escolares para el taller de danza y la influencia que tienen los padres en la clase de danza. Las docentes mencionan que usualmente los talleres de danza duran muy poco tiempo y no se mantienen todo el año. Como menciona la Docente 7: “los talleres que doy en este espacio duran solo seis semanas. Me gustaría tener un taller de más de medio año, creo que se podrían lograr más cosas” (Docente 7, 2020).

Otro aspecto que mencionó la Docente 4 fue sobre el tipo de acompañamiento que brindan los padres de familia y cómo estos influyen en las clases de danza que ella brinda:

En la casa no hay mucho espacio para jugar, ¿sí?, entonces a veces los niños tienen malos hábitos, y esos hábitos los traen y romperlos es un poco difícil, porque trabajan una sesión, pero luego regresan a su casa y vuelven a la rutina. Los niños deberían ser libres siempre, poder hacer cosas siempre. Lo ideal sería que en todas partes pudieran hacer eso, es algo que todavía falta, pero es un trabajo con los papás, con el ambiente donde vivimos, con la seguridad que hay, todo para que ellos puedan de verdad desarrollarse a pleno (Docente 4, 2020).

En ese sentido, es fundamental exponer el sentir de las maestras respecto a los factores externos, como el acompañamiento que brindan los padres, ya que, como menciona la Docente 4, en algunos casos los padres de familia no permiten que los niños y niñas puedan moverse con libertad cuando salen a otros espacios, y esto, para la docente, es una limitación en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Es necesario exponer esto, pues el aprendizaje de un niño o niña no solo depende de lo que aprende en el aula, sino que los estímulos externos también influyen en su desarrollo. Uno de estos estímulos son los padres de familia, los cuales también cumplen un rol fundamental en el aprendizaje corporal de sus hijos. Por ello, lo que expone la Docente 4 es de suma relevancia, ya que nos permite reconocer el sentir de la docente respecto a la actitud que toman los padres en el aprendizaje corporal de sus hijos o hijas.

Como menciona Valdés (2011), los padres no son conscientes de la importancia que tienen acciones como apoyo en el aprendizaje de sus hijos, y no conciben su participación como un aspecto clave en la educación de sus hijos. Por lo contrario, los padres consideran que su función relativa a la crianza y supervisión del aprendizaje en casa, lo cual es una visión limitada de su influencia en la educación de sus hijos, ya que no

consideran aspectos relativos a la comunicación con los docentes ni con las acciones que puedan realizar para mejorar el funcionamiento de la escuela (Valdés, 2011).

Prejuicios y estereotipos sobre la corporalidad de los niños y sus clases de danza

Dentro de las respuestas que se recogieron durante las entrevistas, se reconocieron dos puntos relevantes: los prejuicios y suposiciones sobre el tipo de cuerpo que tienen las niñas y los niños (Docente 6) y los prejuicios de género que existen al momento de escoger un taller de danza (Docente 1). Acerca de los prejuicios de género, las docentes mencionaron que en varias ocasiones les ha sucedido que el taller de ballet es solo para niñas. Es decir, algunos colegios consideran que el ballet es exclusivamente para las niñas, y para los niños proponen otro taller. Por ello, las docentes mencionan que en algunas ocasiones se proponen otros talleres como danza folclórica o expresión corporal.

Sobre los prejuicios que las instituciones educativas tienen sobre el taller de ballet, la Docente 6 mencionó que para ella es un obstáculo que algunos colegios no acepten que los niños participen en una clase de ballet, “en cambio, en expresión corporal sí puedes trabajar con todos” (Docente 6, 2020). Asimismo, la Docente 1 aseguró que existe mucho prejuicio machista y cultural: “de que el ballet es para las niñas, y eso no es así; sin embargo, por una cuestión cultural pienso que lo más factible es el taller de folclore, porque en Perú también tenemos el tema de la poca identificación con la nacionalidad” (Docente 1, 2020).

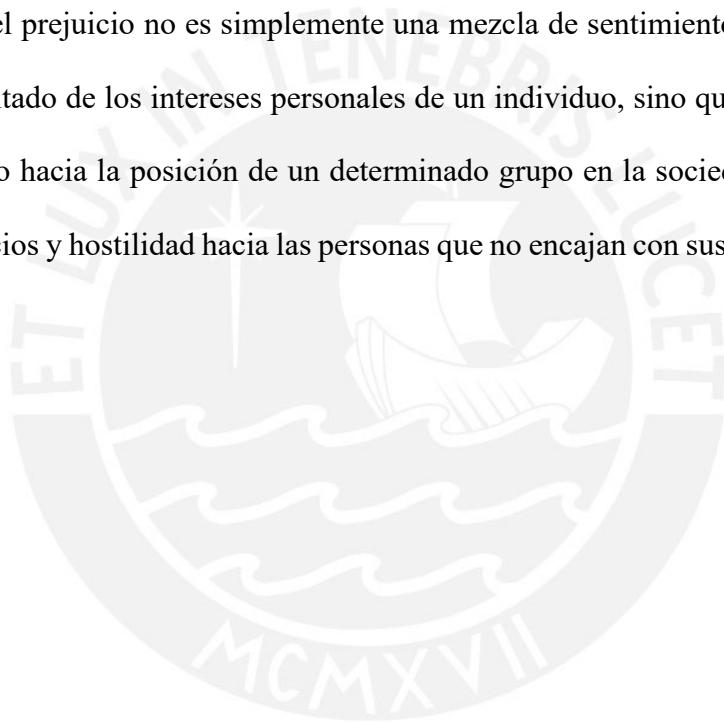
Es necesario exponer estas creencias porque permiten reflexionar sobre los estereotipos de género en la planificación de las clases de danza en educación inicial en el Perú. Si bien el currículo nacional ha implementado el enfoque de género, posiblemente

este aún no esté integrado en las escuelas privadas ni públicas y menos aún en los talleres de arte que se dictan en educación inicial. Como menciona Martínez (2006), la idea de que un sujeto pueda ser sensible o realizar actividades artísticas, como la danza, no está del todo bien visto para la sociedad, el tema de la homosexualidad ronda los escenarios de la danza y refuerza los prejuicios de aquello que se dejan arrastrar por los estereotipos, olvidando que la danza fue masculina es sus orígenes. En ese sentido, el prejuicio contra los bailarines hombres se transfiere en la sociedad de padres a hijos, y así este prejuicio se va quedando de generación en generación. También hay que mencionar que existen ciertos tipos de danza tienen mayor aceptación para los niños como por ejemplo la capoeira, el *breakdance* o el hip hop, en donde los pasos suelen tener una tendencia más masculina (Martínez, 2006).

A su vez, sobre los prejuicios del tipo de cuerpo que las docentes reconocen en sus clases, la Docente 1 y la Docente 6 implícitamente definen qué tipo de corporalidad o musculatura tienen sus alumnas. Asimismo, mencionan cómo esto, en algunos casos, genera inconvenientes para que las niñas y niños se desarrollen en la clase. Es así como la Docente 1 dio un ejemplo sobre el tipo de cuerpo de su alumna: “Emma es hipotónica y engreída, odia moverse, entonces yo le hago sus cuatro pasos, y se va feliz” (Docente 1, 2020). De igual manera, la Docente 6, cuando nos explicó los problemas que tiene en su clase, nos dijo que: “hay dos niños que no es que no logren los objetivos, solo que les cuesta un poco más porque uno tiene hiperlaxitud” (Docente 6, 2020).

Como se ha mostrado, las docentes tienen creencias y suposiciones sobre el tipo de cuerpo que tienen las niñas y niños. En consecuencia, posiblemente, esto hace que ellas cataloguen a sus estudiantes con determinado tipo de corporalidad como “hipotónica” o “hiperlaxa”. De igual manera, es importante recalcar que ellas consideran estas supuestas

condiciones corporales como una limitación. Entonces, este tipo de prejuicio puede entenderse como una posible respuesta que las docentes brindan porque no tienen una justificación o discurso que les permita explicar por qué algunos estudiantes no logran realizar cierto tipo de actividad corporal. Por este motivo, es necesario reflexionar sobre cómo implícitamente las docentes catalogan el tipo de cuerpo de las estudiantes. Ello es realmente preocupante, pues son las docentes las que teóricamente cuentan con las herramientas para evitar que se cataloguen de bien o mal a los alumnos. Como menciona Bobo (1999), el prejuicio no es simplemente una mezcla de sentimientos y pensamientos negativos resultado de los intereses personales de un individuo, sino que también implica un compromiso hacia la posición de un determinado grupo en la sociedad. Estos pueden mostrar prejuicios y hostilidad hacia las personas que no encajan con sus intereses o gustos (Casal, 2005).



CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo por objetivo explorar las concepciones y creencias de los docentes de danza sobre el desarrollo del movimiento de los niños en educación inicial. A partir de los resultados, se concluye que existen dos tipos de concepciones. Una respeta el proceso natural de crecimiento del niño y está en contra de la presión social que existe para que los niños se desarrollen mediante estímulos y de manera rápida. La otra, sostiene que los niños deben desarrollarse por medio de estímulos para que su desarrollo cognitivo sea mayor y para que puedan adaptarse a la sociedad.

En algunos casos, al contrastar las respuestas que las entrevistadas brindan sobre el desarrollo del niño con lo que se observa en sus clases, son evidentes ciertas contradicciones. Por ejemplo, a pesar de que las docentes sostienen la importancia del movimiento libre y de una pedagogía lúdica, se reconocen estructuras de clase repetitivas, donde se aprende el movimiento por medio de la imitación. En ese sentido, se puede concluir que sus discursos no se ven reflejados en sus prácticas, esto probablemente porque sus creencias predominan sobre su saber pedagógico.

Del mismo modo, cuando se les pregunta sobre las actividades en una clase de danza, a pesar de que ellas mencionan conocer las nuevas tendencias pedagógicas, como el juego libre y la expresión corporal, en sus clases sobresalen concepciones más tradicionales, como respetar las reglas como elemento clave para la clase y la necesidad de que los alumnos logren hacer las actividades propuestas. Por ese motivo se reconoce que, si bien la docente tiene conocimientos sobre diferentes pedagogías, sus creencias tradicionales sobresalen en sus prácticas en las aulas.

Sin embargo, una docente mencionó que lo más importante en las actividades es que el niño o niña se relacione con ellas de manera placentera, expresando la importancia de no obligarlos a realizar una clase de danza si ellos no lo desean, ya que esto puede causar que el niño rechace la clase. Ello refleja una gran necesidad de reflexionar sobre esto, ya que las docentes entrevistadas mencionan tener una formación pedagógica y contar con muchos años de experiencia enseñando danza en nidos.

Respecto a los objetivos, se constató que las docentes se ubican en el paradigma del desarrollo, a pesar de que muchas de sus prácticas nos remiten al paradigma de la tradición. En ese sentido, se considera importante reflexionar si las clases de danza en las diferentes instituciones están siendo concebidas como parte de una educación integral o como un lugar para aprender un estilo o tipo de baile de manera repetitiva. Ya que al no ser un curso obligatorio y presentarse como una actividad extracurricular, podrían cumplir cualquiera de los dos objetivos y esto no necesariamente está mal. En todo caso, lo que podría ser negativo es pensar que una clase que persigue el objetivo único de transmitir un estilo de danza de manera repetitiva, va a contribuir al desarrollo integral, y va a generar que los niños y niñas sean más creativos, por ejemplo.

Finalmente, algunas docentes consideran que el ballet es un estilo de danza correctivo y que ayuda a fortalecer la disciplina en los alumnos. Asimismo, algunas docentes mencionan que las clases de ballet son semejantes a las clases de psicomotricidad. Por otro lado, solo hubo dos docentes que mostraron una postura en desacuerdo con las restricciones que tiene el ballet como estilo de danza, porque consideran que este tiene muchas limitaciones corporales que no dejan que los niños se expresen con libertad.

Recomendaciones generales

Luego de las conclusiones expuestas, esta investigación busca brindar algunas recomendaciones para aquellos bailarines interesados en la educación, instituciones educativas y para las políticas educativas.

En primer lugar, es primordial que los futuros docentes sean conscientes de que ejercer el rol docente conlleva a una gran responsabilidad en el desarrollo de los niños y niñas. Las experiencias de aprendizaje que estos reciben son de gran influencia en lo que los alumnos comprenden y conciben como una experiencia corporal. En ese sentido, si un bailarín desea o tiene la posibilidad de desenvolverse como docente de danza, es importante que considere que sus acciones deben favorecer un desarrollo integral y no limitar la libertad de los estudiantes. Como menciona Hortal (2002), “hacer bien las cosas para hacer bien a las personas mediante el ejercicio profesional conlleva ser competente, eficiente, diligente y responsable en aquello que el profesional trae entre manos” (Hortal, 2002, p.123).

Como se ha podido reconocer en este estudio, los docentes de danza en el Perú son bailarines que no necesariamente pasan por una formación profesional en educación, sino que, en la mayoría de los casos por necesidad laboral, tienen que dedicarse a la docencia de danza. Si bien la mayoría de las docentes llevan cursos de pedagogía para poder laborar en instituciones educativas, posiblemente su motivación real para estudiar no sea comprender el desarrollo del niño de manera integral, sino más bien la búsqueda de un puesto de trabajo.

Por lo tanto, se recomienda que los bailarines cuenten con una formación sobre las diferentes pedagogías que existen actualmente. De igual manera, es aconsejable que

conozcan principios básicos de las diversas corrientes psicologías enfocadas a la educación, reconociendo los beneficios y deficiencias de cada una de ellas. Adicionalmente, es preciso recalcar que es indispensable que los docentes conozcan y reflexionen sobre el estado de la educación en danza en el Perú. Esto con el fin de que sus futuras propuestas de movimiento no sigan los mismos patrones tradicionales y repetitivos. Por el contrario, se espera que los futuros docentes logren generar cambios en la manera en cómo se enseña y vivencia el movimiento, proponiendo y creando nuevas metodologías de enseñanza.

Recomendaciones para cambiar creencias docentes

En esta investigación se comprueba que, a pesar de que las docentes tengan formación pedagógica, siguen proponiendo clases tradicionales. Por ello, se exponen algunas recomendaciones que han sido recogidas de diversas investigaciones y propuestas que abordan el cambio de concepciones en los docentes.

En primer lugar, es importante mencionar que, para lograr un cambio de concepciones, no hay necesidad de catalogar como malo lo que los docentes tienen como ideas o creencias. Por el contrario, lo que se debe buscar es que los profesores sean conscientes de estas, sin etiquetarlas como malas o buenas. Lo que se desea es ayudar a los docentes a realizar una diferenciación progresiva respecto de las nuevas teorías para que puedan tomar consciencia y hacer los cambios necesarios en sus prácticas docentes (Ortega, 2017).

En consecuencia, es esencial buscar espacios que ayuden a los docentes a reconocer y explicar sus propias creencias implícitas. No es factible un espacio en el que nuevamente

transmitamos a los docentes la verdad establecida por los psicólogos y psicopedagogos, en el que les digamos cómo tienen que enseñar. Por el contrario, tenemos que ayudarles a repensar la manera en cómo creen ellos qué tienen que enseñar, cómo ellos han aprendido, cómo ellos han enseñado y cómo lo que ellos hacen influye en los niños y niñas.

Es importante identificar en qué punto sus concepciones se contradicen con sus prácticas en las aulas para luego brindarles herramientas de análisis de los problemas de enseñanza-aprendizaje más complejos, que les permitan integrar nuevos factores pedagógicos (Pozo, 2008). Podría ser de interés, como línea de investigación futura, hacer estudios para comprobar el cambio en las concepciones de los docentes luego de la revisión conjunta de videos de sus clases, por ejemplo.

En segundo lugar, es fundamental que la información que los docentes reciban sea puesta en práctica, esto quiere decir que, si aprenden algún estilo pedagógico en especial, este debe ser puesto en práctica en colegios con grupos de estudiantes. En este tipo de experiencias los maestros se ven enfrentados con la realidad y puede generar reflexiones o cuestionamientos. Así, es esencial que los docentes puedan generar procesos de reflexión acerca del cómo y por qué deben o no proponer ciertos tipos de prácticas, comprendiendo que no se trata simplemente de cambiar una herramienta por otra, sino que hay un asunto de fondo que implica repensar la enseñanza y la construcción de conocimiento desde nuevas perspectivas (Chiappe, Mesa, Alvarez, 2013).

En síntesis, se propone el aprendizaje experiencial, pues permite que los docentes logren un aprendizaje reflexivo que les permita cuestionar hipótesis ampliamente aceptadas y revisar o modificar ideas fuertemente arraigadas. La formulación de problemas en contextos complejos y multidisciplinarios, y la necesidad de buscar respuestas o soluciones a dichos problemas, involucran al sujeto en procesos cognitivos que conllevan

un aprendizaje mucho más profundo y rico que aquel, que tradicionalmente se ha llevado a cabo en las aulas (Romero, 2010).

En tercer lugar, se considera fundamental un trabajo colectivo que permita potenciar el intercambio de experiencias entre colegas y propiciar la toma de conciencia sobre las propias concepciones implícitas y las de sus pares. Consideramos que el diálogo reflexivo, intencionado y consciente facilita la modificación de hábitos, rutinas y concepciones. Conforme lo expresa Korthagen (2004), para que los profesores conciban que es necesario hacer un autoexamen constante al trabajo que realizan, es vital que ellos comprendan el rol transformador que tienen en la sociedad, ya que solo así darán lugar a nuevas percepciones y formas de autoconciencia para enriquecer, sistematizar y reconstruir el conocimiento y la práctica de su profesión docente (Korthagen, 2004).

Recomendaciones para instituciones educativas

En el caso de las instituciones educativas que decidan integrar talleres de danza o movimiento en su planificación curricular, ya sea como clases o como talleres extracurriculares, se aconseja que los docentes a cargo y directivos investiguen a profundidad los aportes del arte en el desarrollo de los niños y niñas. Por lo general, las instituciones proponen los cursos de danza o arte como un complemento para mejorar las habilidades cognitivas de los alumnos o como curso para preparar números artísticos para mostrar en presentaciones o festivales (Lora, 2015). En ese sentido, es fundamental que los directivos se den el tiempo de conocer las diferentes propuestas artísticas que existen actualmente no solo en Perú sino en diversos países, ya que el análisis y la reflexión permite ampliar el panorama de lo que se comprende como actividad artística. Por lo tanto,

es necesario revisar de manera crítica las diversas investigaciones que existen sobre el arte y sus incidencias en el desarrollo de los niños y niñas. Esto con el fin de que las personas que están dirigiendo y decidiendo sobre los talleres artísticos puedan reflexionar sobre cuál es la mejor manera de abordar una clase de danza en el Perú, buscando que un curso de danza deje ser un espacio donde se crea un producto para mostrar en actuaciones o presentaciones. Lo que debe cambiar en relación con esto, es la expectativa que tienen los directivos de las escuelas sobre los talleres de danza y movimiento que realizan en sus escuelas. Así, la labor del docente podría ser más coherente con dichas expectativas.

Como menciona García (2005), a los cuerpos directivos de los centros educativos, en general no les parece importante la asignatura de educación artística, consideran esta clase un espacio poco necesario y generador de gastos innecesarios. En algunos casos solo se incluye el curso en un bimestre, con el fin de realizar algún festival o competencia artística (García, 2005). En ese sentido, es elemental que los directivos comprendan que el arte es una actividad dinámica y unificadora que busca que los niños y niñas puedan expresar sus ideas y sentimientos propios por medio de palabras, con el cuerpo, o por medio de la música (Amor, 2012). Es así como se recomienda que en una clase de danza los niños y niñas tengan la posibilidad de expresar cómo piensan, cómo sienten y cómo ven lo que se le propone en clase, revalorizando el pensamiento, sentimientos, percepciones del alumno en la clase (Amor, 2012).

Asimismo, las propuestas de movimiento y danza en instituciones educativas deberían dar importancia al estímulo de la capacidad creativa de los niños y niñas. Se sugiere buscar un modelo que apueste por desarrollar la imaginación y creatividad. No basta con dejar jugar o proporcionar cantidades de juegos a los niños (recreo), sino que es necesario crear un ambiente donde el niño pueda investigar, imaginar y manipular, que le

permita dar sus propias respuestas, donde el adulto lo oriente respetando las ideas de los alumnos (Cemades, 2008) y de esta manera se logre aprendizajes.

Diversos estudios concluyen que crear un ambiente flexible permite una mayor fluidez, flexibilidad y originalidad y mayor grado de elaboración en los trabajos de los niños y niñas (Esprú, 2005). Para ello, es necesario crear un clima de libertad, donde el niño pueda descubrir sus posibilidades individuales, por lo que el adulto debe mantener una postura permanente de observación y flexibilidad, para orientar y apoyar al niño o niña, así como para reconocer y utilizar sus potencialidades (Amor, 2012).

Por todo lo expuesto, se sugiere dejar a los niños y niñas tomar sus propias decisiones, ya que esto permite conservar el potencial creativo e imaginativo. Si queremos educar niños y niñas creativos y desarrollar su pensamiento divergente, debemos buscar una enseñanza que favorezca la autonomía del niño, un ambiente democrático que permita al niño dar sus opiniones y respetar a los demás, donde se tenga en cuenta la individualidad de cada uno permitiéndoles desarrollar sus propias capacidades y fomentando sus intereses personales (Cemades, 2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión.

Revista de Docencia Universitaria, 13 (1), 35-56.

Burns, J. (2015). Unqualified Ballet Teachers Can 'Damage' Children. BBC. Recuperado

el 19 junio de 2019, de <https://www.bbc.com/news/education-35130914>

Caisa, L. (2014). *La danza folclórica latinoamericana y su influencia en los valores*

culturales de los niños de quinto, sexto y séptimo año de educación general básica

Delia Velasco Ibarra del barrio la Merced cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi

(Tesis de Licenciatura). Universidad Técnica de Ambato.

Catalán, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En

Catalán, J. (Ed.), *Psicología educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Del Arco, G. (2017). *Práctica psicomotriz de Aucouturier en Educación Infantil.*

Desarrollo y aprendizaje a través del cuerpo en movimiento (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Pamplona.

De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas

docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12 (2), 87-101.

Duarte, J.; Rodríguez, L., & Castro, J. (2017). Cuerpo y movimiento en la educación inicial: concepciones, intenciones y prácticas. *Infancias Imágenes*, 16 (2), 204-215.

Escuela Nacional Superior de Ballet (2019). Conócenos. Recuperado el 10 de octubre de 2019, de <http://www.ensb.edu.pe/index.php/conocenos>

Escuela Nacional Superior de Folklore José María Arguedas (2019). Quiénes Somos. Recuperado el 13 de septiembre de 2019, de <https://www.escuelafolklore.edu.pe/quienes-somos/presentacion/>

Facultad de Artes de Escénicas PUCP (2019). Inicio. Recuperado el 4 de septiembre de 2019, de <http://facultad.pucp.edu.pe/artes-escenicas/>

Ferreira, M. (2018). La educación artística y su incidencia en la transversalidad y calidad de la educación. Concepciones sobre la formación integral y su relación con la enseñanza de la danza como manifestación de la expresión corpórea.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México: Siglo XXI.

—(2010). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1969).

García, A. (2005). Enseñanza y aprendizaje en la educación artística. *El Artista*, 2, 80-97.

Gastélum, L. (2011). El ballet y su contribución en el desarrollo integral de niños de entre 4 y 6 años de edad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (3), s/p.

Gutiérrez, V.; & Salgado, A. (2014). *Integración de la danza en la educación preescolar formal chilena. Aporte de la disciplina para un escenario de problemáticas y oportunidades* (Memoria para optar al título de Profesor Especializado en Danza). Universidad de Chile.

Godall, T. (2016). Movimiento libre y entornos óptimos. Reflexiones a partir de un estudio con bebés. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5 (3), 79-90.

Herrán, E. (2013). La Educación Pikler-Lóczy: Cuando educar empieza por cuidar. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2 (3), 37-56.

Hortal, A. (2002). *Ética General de las Profesiones*. Bilbao: Centros Universitarios de la Compañía de Jesús. Recuperado el 20 mayo de 2019, de <http://fliphtml5.com/kkzq/zzfl/basic/101-150>

Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona Próxima* (8), 108-123.

Millán V., L. (2012). Cuerpo y subjetividad: hacia una pedagogía desde lo corporal.

Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente, 24 (2), 191-195.

Ministerio de Educación del Perú (2016). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana. Estudio cualitativo en cinco escuelas estatales en Lima*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

— *Currículo Nacional de Educación Inicial*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Moreano, G.; Asmad, U.; Cruz, G., & Cuglievan, G. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de matemática en docentes de primaria de escuelas estatales. *Revista De Psicología*, 26 (2), 299-334. Recuperado a partir de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/1064>

Pacheco, G. (2015) *Psicomotricidad en Educación Inicial Algunas consideraciones conceptuales*. Quito: s/d.

Ordóñez, C. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, 19, 7-12.

Pacheco, L. (2013). La reflexión docente: eje para promover el cambio representacional de concepciones y prácticas en los docentes. *Zona Próxima*, 9, 107-118.

Pellini, A. M., & Holmes, S. W. (2017). The Danger of Unqualified Dance Instruction in Private Studios and Social Media. *The Kenneshaw Journal of Undergraduate Research*, 5 (2), 1-14. Recuperado el 10 de mayo de 2019, de <https://digitalcommons.kennesaw.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/>

Perlo, R.; Vigna, M.; Peinado, F.; Alomar, A., & Cardoso, C. (2018). *Trayectoria* (5), 17-34.

Queipo, R. (2015). Concepciones de cuerpo en el seminario “El sinthome” de Jacques Lacan. En *Actas del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XXII Jornadas de Investigación - XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Retuert, G. & Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis*, 16 (46), s/n.

Risco, J. (2015). *Yo soy mi cuerpo. Un cambio radical en el sistema educativo*. Lima: Universidad Cayetano Heredia.

Romero, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología Experimental*, 10 (8), 89-102.

Ros, N. (2003). Expresión corporal en educación aportes para la formación docente.

Revista Iberoamericana De Educación, 33 (2), 1-10.

Royal Academy of Dance. (2015). Certificate in Ballet Teaching Studies. Recuperado el

19 junio de 2019, de

<https://www.royalacademyofdance.org/programme/certificate-in-ballet-teaching-studies-2/>

Torrents, C.; Mateu, M.; Planas, A.; & Dinusôva, M. (2011). Posibilidades

de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte, 20 (2), 401-412.*

Turpo, O. (2011). Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del área curricular

de ciencias en las instituciones de enseñanza públicas de educación secundaria.

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 4 (2), 213-233.

Lora, J. (2015). “Yo soy mi cuerpo. Un cambio radical en el sistema educativo”. Lima:

Universidad Cayetano Heredia.

Durán (2016). Formación en buenas prácticas docentes para la educación virtual. *Revista*

Iberoamericana de Educación a Distancia 19 (1), 209-232

ANEXO 1

Descripción etnográfica de las clases grabadas.

DOCENTE 1

Descripción del espacio

La clase de ballet se desarrolló en el distrito de La Molina, en un colegio particular que cuenta con diferentes talleres, como karate y ballet. La clase se dicta en un aula que cuenta con imágenes alusivas al ballet y al karate, y una pintura artística. Adicionalmente, el aula cuenta con un estante que tiene artículos de psicomotricidad. El piso es de losetas blancas y cuenta con cuatro columnas, además de con tres ventanas amplias que dan al patio del colegio.

Inicio

Las cuatro niñas llegan al aula de danza con sus profesoras y auxiliares. La docente las espera en el aula, al lado del equipo de música. Cuando las niñas llegan al aula, la docente conversa con las profesoras que las llevaron. Mientras tanto, las niñas corren por aula y utilizan la pared para subir sus piernas. Asimismo, corren sobre las colchonetas y conversan entre ellas. Entonces, la maestra las ubica a cada una en un lugar específico. Una niña no lo hizo, y la docente la recordó que debía hacerlo. Luego les pidió a todas que se recuesten para “hacer la canastita”.

Desarrollo

La docente enciende el equipo de sonido y pregunta a las niñas: “¿Cómo es la canastita?”. Una niña lo ejemplifica, tomándose los pies. La docente las observa con una sonrisa y da su aprobación. Las otras estudiantes se echan boca abajo y se toman los pies, siguiendo a la primera niña. Empiezan el ejercicio, la maestra las guía de pie, indicándoles: “Abajo, arriba”. De igual manera, a algunas niñas las toma de los pies y las manos para ayudarlas a realizar el ejercicio, y a otras niñas solo las observa y les dice: “Así, bien, sí”. Luego, la docente, dando aplausos, las guía para que continúen con el ejercicio, diciéndoles: “Puntas a la cabeza, puntas a la cabeza”. Mientras tanto, la niña que no quiso participar al principio comienza a realizar el ejercicio en una esquina del salón. La maestra se acerca, le ayuda con las manos a realizar el paso, y la alienta diciéndole: “Sí, sí, con una sonrisa”. Después regresa con las otras niñas. Repiten el ejercicio tres veces más.

Más adelante, la docente, cambia la música y les dice a las niñas: “Manitos atrás, entrelazando los deditos”. Enfatiza esto para una alumna: “Luciana, más atrás. Luciana, si sigues haciendo eso te vas a ir al aula”. Entonces, se inicia el ejercicio donde ellas, ya sin ayuda de sus manos, deben intentar juntar sus pies y su cabeza. La docente las guía diciéndoles: “Arriba, atrás”. La maestra se mantiene parada y da indicaciones con las manos y con la voz, cruza las manos y las guía moviendo su cabeza y espalda para que las niñas la observen y puedan hacerlo igual. Todas las niñas siguen las indicaciones. No obstante, la docente observa que una niña había dejado de realizar el ejercicio, entonces interviene diciéndole: “Luciana, no, así”, y se agacha para dirigirla con las manos. Luego, ayuda con sus manos a realizar el paso a cada niña. Mientras las observa, no les menciona ningún comentario adicional. Acto seguido, les pide: “Ahora van a poner pie con pie”. Para esto, la niña de la esquina siguió realizando todos los ejercicios desde su esquina.

Entonces, la docente ayuda a cada niña a realizar el ejercicio. La niña de la esquina le dice: “Miss, mira, lo hice”, y ella le responde: “Sí, es lindo”. Con aplausos, guía el siguiente estiramiento propuesto en clase, para subir y para bajar, dando indicaciones con palabras. Esto se repite cuatro veces. Mientras tanto, una alumna había cambiado un poco de la posición, y la docente le indica: “Luciana, no te pegues a ella”, la niña se agachó y la ayudó a retroceder. Después, la maestra anuncia que va a darle masajitos a cada niña, pide que se quedan echadas en el piso, y da los masajes a una por una. Una niña comienza a conversar con una compañera, la docente le dice: “Sin hablar, Luciana”, va hacia ella y la acomoda para que se eche. Al terminar de hacerles el masaje, les pide: “Ya, chicas, relájense”. Una niña pide otro masaje, a lo que la docente contesta: “No, no, una vez nomás, sino se va a acabar la hora”.

La docente cambia de canción y le pide a las niñas que se pongan de pie. Una niña le pregunta: “¿A qué hora vamos a bailar?”, y ella contesta: “Acaba la clase y hacemos el baile”. La maestra se para frente a ellas y les indica con palabras y movimientos el siguiente ejercicio: abre los brazos y alza las piernas, diciendo al mismo tiempo: “Uno, uno, uno”. Luego, la docente se voltea y dice: “Yo les digo y ustedes hacen. A ver, sin chocarse entre ustedes”. Pone la música, abre los brazos y mueve las piernas hacia arriba mientras va contando, uno, dos, tres, cuatro.



Más adelante, la maestra les pide ponerse en plié. Abre los brazos y las niñas empezaron a levantar las piernas como la docente. La docente contó uno, dos, tres, cuatro, y las niñas la imitan. Al terminar, las felicita. Posteriormente, la docente dice: “Ahora ponemos un pie delante y el otro atrás”, frente a ellas. La docente hace el ejercicio y las niñas la imitan. Ella las alienta. Luego las niñas siguieron las mismas indicaciones mirando hacia otro lado. La profesora observa que a dos niñas se le caen los mocos, saca papel higiénico de su cartera, se los entrega y les pide que se limpien bien. Luego, reanuda los ejercicios y dice: “Ahora sí vamos a terminar la clase y luego vamos a hacer el baile”. Mientras tanto, las niñas empiezan a jugar entre ellas. La niña que se ubicó toda la clase en la esquina continuó en la esquina sentada, observando.

La docente indica: “Chicas, ahora vamos a hacer brazos”, y para esto las niñas se colocan en sus lugares. Para esto se repite la misma dinámica: la docente se para frente a las niñas y ellas imitan las mismas posiciones que ella hace con los brazos. La profesora marca cambios a tres posiciones. En la última, las niñas la imitan e intentan colocar sus pies y sus manos como hace docente. Algunas niñas se distraen, miran para otro lado y realizan otro movimiento con sus brazos. La docente dice: “En plié, pero ahora con brazos”. Algunas niñas las siguen, otras no. Mientras tanto, la niña de la esquina se para y se coloca más cerca de sus compañeras. Luego, hacen un saludo donde se agarran los pies, todas igual que la maestra. Después, la docente dijo: “Y besito a papá y besito a mamá y besito a los dos”. Con cada besito, estiran un brazo. La docente se arrodilla y estira los brazos, las niñas la imitan y la maestra las alienta.

Cierre

La maestra indica que es momento del baile y pone la música, y con palabras y movimientos ubica a cada niña en su lugar. A la niña de la esquina le pide: “Hijita, ven para el baile, haces lo que puedes”. Entonces indica: “Listo, empezamos el baile. Luciana, sin conversar”. También las acomoda nuevamente en sus posiciones y les indica cómo poner sus pies y sus manos. Finalmente les dijo: “Chicas, bailen lindo, sino no se van hasta las 3 de la tarde”.

Comienza la música y ellas inician el baile sentadas, observando a la maestra. Ella corrige sus movimientos con palabras. Después les da la siguiente indicación: “Cambio, al otro lado”, y ellas hicieron como un estiramiento de manos y piernas. Luego, la maestra dice: “Ahora se paran”, y las niñas en esta parte bailan solas. Esto quiere decir que no observaban a la maestra. Más adelante, estiran sus brazos y piernas observando a la docente. Es importante mencionar que la niña más pequeña, la que estuvo sentada en la esquina, también realiza los pasos. Luego, la docente les dice: “Ahora, filita”, mientras las observa desde una esquina y les dice: “Eso, muy bien”. También mencionó: “Sigue, sigue”. Luego, hacen otra fila con saltos y la docente las va guiando una por una. Terminada la coreografía, las aplaude y les pide que se pongan de pie. Las niñas agradecen y la profesora termina la clase con una broma: “Ahora vamos a hacer ..., ja, ja, ja, no, ya nos vamos. Pueden irse”.

DOCENTE 2

Descripción del espacio

La clase se desarrolló en un colegio estatal en Chaclacayo. El nido contaba con cuatro espacios fundamentales: el aula de 3 años, el aula de 4 años y el aula de 5 años, así como

un patio amplio de cemento donde se realizan las clases de danza. Este patio cuenta con techo de calamina, alrededor tiene juegos como columpios, subibajas, y también pasto. En el patio se ubica el equipo de música que la docente utiliza para la clase.

Inicio

La docente entra al salón para niños de 3 años y saca a los estudiantes al patio en una fila. Cuando llega al patio los forma en una línea mientras va conversando con ellos sobre el baile que realizarán en Navidad, les dice: “Van a bailar de angelitos”, y una niña responde: “No, yo quiero de robot”. La maestra contesta: “Oh, de robot, pero en Navidad no podemos salir de robots, tenemos que salir de angelitos, pastorcitos o del niño Dios”. Para poder formarlos en línea la docente los toma del brazo o de la mano y los va poniendo en una fila. Cuando están listos, la docente pregunta: “¿Por qué han faltado tantos hoy día? Somos poquitos, somos siete gatitos”. Luego, un niño golpea a otro niño y la docente se acerca y le agarra las manos y le dice: “Ya, sin estar golpeando a los compañeros”, se para frente a ellos y les pregunta: “¿Se acuerdan de qué bailamos la clase pasada?”, y dos niños responden: “De Navidad”, entonces la docente dice: “Ah, sí, bailamos de Navidad”.

Desarrollo

La docente pone una canción. Se para frente a los alumnos y les dice: “Manitos arriba”. Todos los niños empiezan a mover las manos arriba como ella. Después les indica: “Arriba los pies”. Entonces, empiezan a mover pies y manos. Para esto, los niños observan a la docente e imitan lo que ella hace. Luego, para la música y les dice: “Si bailamos lindo luego hacemos colchonetas”. Repite la canción y siguen los mismos pasos de los pies y los brazos arriba durante toda la canción. A continuación, pone otra canción y cambia de paso.

Dice: “Ahora, abajo”, y ella se agacha, luego dice: “vuelta”, y todos los niños se dan vueltas como ella. Adicionalmente, agrega el movimiento de brazos indicándolo con palabras. Los niños la imitan, ella emplea frases motivadoras como: “Vamos, arriba”. Después, cuando está terminado la canción, les dice: “Sacudo la cabeza”. Cambia la canción e indica: “Se agarran la rodilla”, y se agacha y empieza a mover las rodillas en círculos. Todos los niños y niñas la imitan. Más adelante, la docente dice: “Ahora círculos con las manos”, y los alumnos obedecen. Para esto, la dinámica se mantiene igual, la docente se para delante de ellos, realiza el ejercicio y los niños la observan y repiten.

Posteriormente, vuelve a cambiar la canción y ahora la docente se agacha y sube varias veces, esto lo hacen como un paso y los niños lo repiten. Luego, abren los brazos y giran. A continuación, la docente dice: “Ahora salto”, entonces todos los niños la imitan. Después, saltan con las manos arriba y dan vueltas. Para esto la docente observa que una niña no está realizando el ejercicio, y le dice: “Vamos, Liam”. Luego, la docente mueve las palmas de las manos de lado a lado y los niños intentan hacer lo mismo. Después, trabajan en cerrar y abrir las rodillas. La docente les pide: “Vamos, chicos, ese paso ustedes ya lo saben”, y les indica: “Agarro las rodillas”, y motiva a la niña que estaba sin realizar el ejercicio con las siguientes palabras: “Vamos, Liam”.

Más adelante, la maestra va a buscar la colchoneta a un salón donde tiene guardados los accesorios de psicomotricidad. Para esto, los niños se quedan solos en el patio jugando, saltando y peleándose. La docente regresa con la colchoneta y les dice a los niños y niñas: “Ahora haremos los animalitos”, y los forma en un lado del patio, uno por uno. Dice: “Vamos a visitar el zoológico. Cerramos los ojos todos. Estamos paseando por el zoológico y nos vamos a encontrar con los caballitos. Ahora levantamos los brazos agarramos al

caballito y solamente caminamos hasta acá, no podemos ir al jardín porque se malogran las plantas. Saltan, vamos, saltan”, y acompaña estas palabras con aplausos.

Los estudiantes hacen el conejito con las manitos en la cabeza y se da la misma dinámica, la docente les dice cuándo salir y los acompaña con aplausos. Después, la docente pide: “Ahora haremos la rana”, para eso se agacha y les enseña cómo salta una rana, y los niños empiezan a saltar. Luego, saca su silbato y dice “Ahora, cangurito”, les enseña cómo juntar las manos y los pies, y los niños lo hacen igual y empiezan a saltar. Después, cambian al ejercicio de la ranita donde todo se agachan caminan en cuatro patas de ida y vuelta, hasta que un niño dice: “Miss, hay que hacer una carrera”, y la docente acepta, y así se da la carrera ida y vuelta dos veces. La docente les dice: “Qué bien están corriendo”.

Luego, la docente coloca la colchoneta en mitad del patio, pone música de fondo y les dice: “Vamos bailando, solamente el que baila hace volantín”, y así todos los niños y niñas, y la docente, bailan alrededor de la colchoneta. Entonces, la maestra menciona el nombre de quien va saliendo a darse el volantín. En algunos casos ella los ayuda con sus manos y agarrándoles los pies y la cabeza, y en otros los niños saben hacerlo solos. Durante la dinámica de la colchoneta, cuando los niños intentan o logran darse el volantín, la profesora menciona los siguientes comentarios: “Bien, eso, muy bien”. De igual manera, mientras algunos niños dan volantines, otros se mueven de sus lugares y para esto la docente se acerca donde ellos los agarra de la mano y los vuelve a poner en su lugar.

Cierre

Finalmente, la docente para la música, se lleva la colchoneta y dice: “Hacemos un gusanito”, y en lleva a los niños en fila de regreso a su salón.

DOCENTE 3

Descripción del espacio

La clase se desarrolla en el Centro Puckllay, ubicado en el distrito de Carabayllo. El local cuenta con diversas aulas para el desarrollo de talleres. El taller de danza y movimiento se dicta en un aula espaciosa, que cuenta con un equipo de música y un ventilador. De igual manera, el aula cuenta con un estante donde los niños guardan sus loncheras y zapatos. El piso del aula es de cemento y las paredes de concreto. No se observan decoraciones como dibujos o pinturas en las paredes.

Los niños ingresan al aula con una acompañante que los guía, puesto que ellos vienen de otro taller de música. Al llegar al aula los niños dejan sus cosas, se quitan los zapatos y se ponen a correr por toda el aula.

Inicio

La docente llega y les pide a los niños que se sienten mencionado las siguientes palabras: “Listo, chicos venimos, círculo”, y todos los niños se sientan en círculo para que ella tome la lista de asistencia.

Desarrollo

Sentados, la maestra dice: “Ahora sí, listo, pies juntos”. Entonces la maestra se para y pone música, luego se sienta con los niños y entonces ella empieza a mover los pies, los niños observan y hacen lo mismo. Entonces ella los va guiando con la siguiente frase: “Pies atrás y adelante”. Esa frase es repetida varias veces por la docente durante ese ejercicio.

Posteriormente, realizan un estiramiento de piernas, sentados. Para esto, la docente les enseña haciendo ella el ejercicio y usando su propio cuerpo para explicar cómo colocar las manos, entonces los niños la imitan.



Luego, la maestra cambia el ejercicio y dice: “Ahora haremos la mariposa” y los niños la observan y realizan el mismo movimiento. Después realizan estiramientos con las piernas abiertas y el ejercicio del perro boca abajo. Siguiendo la misma dinámica, la docente indica y los alumnos observan y hacen el ejercicio. Terminada esa parte, la docente se pone de pie, los niños la imitan. La maestra estira sus brazos hacia arriba y les dice: “Arriba, arriba, arriba, arriba”. Los niños siguen la indicación. De pronto, un alumno deja de hacer el paso y la docente le dice: “Joaquín, no, arriba”. Ocurre lo mismo con otro estudiante.

Después, la docente les indica que trabajarán la diagonal, entonces todos los niños se colocan en una esquina y ella los forma uno atrás de otro. Posteriormente, les indica: “Primero vamos a rodar lento por el piso”. Para esto los vuelve a formar en una fila y ordena qué niño va a salir primero. Cuando sale el primer niño, lo ayuda a echarse y lo va guiando con la voz: “Eso, eso, eso, lento, ruedo, brazos arriba... Eso, vamos tú puedes”. Acompaña al segundo niño, además de con la voz, guiándolo con las manos. Adicionalmente, la docente los guía agachándose y acompañando el movimiento de los niños desde el suelo. Así continúan con los demás integrantes de la clase.



Posteriormente, la docente les menciona que trabajarán los ejercicios en parejas. Para esto, los ayuda a tomarse de la mano, y le dice al niño que se quedó solo que observe. La docente los guía con las siguientes frases: “Échense y ahora sí”, “Eso, eso, sigan y sigan”. Luego, la maestra propone otro ejercicio en parejas, que consiste en rodar uno sobre otro. Ella los observa y les brinda comentarios como: “Eso, muy bien, sigan”. Adicionalmente, en algunos momentos interviene y los ayuda a acomodarse y a mover sus pies. Luego, el siguiente ejercicio es caminar a gatas usando los pies y las manos, para esto la profesora lo ejemplifica, luego se encarga de ver que cada niño lo haga. En este ejercicio ella no interviene, solo indica quién sale primero y quién después.

Después, la docente dice que la siguiente actividad será la del hilo para eso. Ella toma un hilo del estante y lo coloca en el suelo, como formando una diagonal. Mientras tanto, en el aula los niños empezaron a correr. Entonces, al ver que todos corren, la docente le dice a un niño: “Lo has estado haciendo muy bien. Ahora vamos a hacer el hilo”. Les pide que se pongan en la esquina y los guía poniéndoles la mano en la espalda para que caminen por el hilo. Esto lo hacen uno por uno. Luego, la profesora dice que lo harán caminando hacia atrás, y un niño le pregunta: “¿Y si nos caemos?”. Ella le responde: “Por

eso deben hacerlo muy lento, sino se caen”. Entonces comienzan a hacerlo uno por uno y la docente los alienta.

Más adelante, la profesora trae unos papelógrafos y menciona que por favor la ayuden a pegarlos. Así, los niños pegan una diagonal de papelógrafos con la docente. Ellos la ayudan a pegar todos los papelógrafos. Luego, la docente trae plumones y les pregunta qué color desea a cada uno, y les indica: “Vamos a dibujar caminos”. Para esto, les da un ejemplo de cómo hacerlo, agarra el plumón y se agacha. Así, comienza a dibujar líneas por el largo de los papelógrafos. Cuando la docente le dice al primer niño que salga, él le pregunta: “¿Qué vamos a hacer?”, y ella responde: “Dibuja tu camino moviéndote, usa todo tu cuerpo”, entonces el niño se arrodilla y dibuja su línea y la docente lo observa y le dice “muy bien”.

Y así, cada niño realiza sus trazos mientras la docente los guía con su voz. La maestra está arrodillada en el piso. Luego, los reúne en un círculo y les pide que escojan otro color para pintar. Cuando cada niño ha elegido su color, les indica: “Ahora a moverse y a pintar”. Para esto, el niño que empieza se echa se mueve utilizando el plumón por los papelógrafos. La docente se arrodilla y le dice: “Muy bien, eso, sigue”, y le indica que regrese por un costado. El segundo niño pasa y no se echa, solo camina trazando con el plumón los papelógrafos y la docente observa en silencio.

Cierre

Finalmente, la docente dice: “Ahora, chicos, vamos a observar los colores, vengan” y pregunta: “¿Hay pocos colores o muchos colores?”, y los niños responden: “¡Muchos!”. Entonces, la profesora pregunta: “¿Y cuando yo me muevo entonces también puedo pintar, no es cierto?”. Luego, hacen un círculo, se toman de las manos con la docente y cierran y

abren el círculo. Después, la docente dice que se suelten las manos e inhalen y exhalen, y posteriormente que se agachen y se hagan masajes en la cabeza. Entonces anuncia que la clase ha acabado y los niños van a buscar sus cosas.

DOCENTE 4

Descripción del espacio:

La clase de psicomotricidad se desarrolló en un centro psicológico que brinda terapias y adicionalmente cuenta con programas de estimulación temprana para niños y niñas de 2 a 5 años. Se dictó en la misma aula donde los niños tienen sus clases diarias. Esta aula cuenta con dos mesas, pisos de colores y un estante donde tienen juguetes, libros, fólderes y un equipo de música. Adicionalmente, el aula cuenta con una pequeña mesa donde la maestra realiza sus actividades. Es importante mencionar que para realizar la clase de psicomotricidad la docente tiene que mover las mesas, las dobla y deja libre el espacio. Además, trae colchonetas y algunos paños de colores extras para colocar en el suelo. La maestra cuenta con el apoyo de una auxiliar.

Inicio

Los niños están sentados cada uno en su silla y la docente les pide: “Chicos, nos paramos y vamos a escuchar la canción”. Pone la música desde su celular y camina por el aula, siguiendo las indicaciones de la canción. Por ejemplo, la canción dice: “Lento, muy lento”, la docente camina lento y algunas niñas la siguen y otro no. Después, la canción dice: “Rápido, rápido, rápido”, entonces ella camina más deprisa y todos los niños caminan rápido como ella. También la canción menciona: “De puntitas titas”, y todos caminan de

puntitas. Los niños imitan sus pasos. De igual manera, la docente solo brinda una indicación. Si la canción dice: “Marcho, marcho, marcho derecho”. Ella les dice a los niños: “Ahora, marcho” y nada más. Es importante mencionar también que mientras se realiza este ejercicio los niños caminan por toda el aula, no se quedaban en un solo lugar ni tenían una posición establecida desde donde realizar sus movimientos. Asimismo, cuando la canción dice: “Brinca, brinca, poing”, la docente toma de la mano a un niño que no estaba saltando y salta con él. Del mismo modo, la auxiliar toma de la mano a unas niñas y también brincan juntas.

Desarrollo

La docente les pregunta a los niños: “¿Qué sigue ahora? Sigue caminar y parar”. Suena la canción, todos caminan. Cuando la canción dice: “Y brincar y brincar y parar”, todos los niños brincan y luego se quedan inmóviles. Para esto, la docente solo menciona las siguientes indicaciones: “Brincar y parar”. Asimismo, hace los movimientos con su cuerpo para que los niños la observen, algunos la imitan y otros no. No obstante, la maestra hace comentarios y sigue realizando los pasos. Durante esta canción, los niños se desplazan por todo el espacio. Mientras bailan una niña se sienta y la docente le dice: “Vamos, Abril”.

Posteriormente, la docente menciona: “Ahora nos paramos para la siguiente. ¿Qué viene?”. Empieza la canción de los animalitos, la docente comienza a caminar y todos los niños también. Una niña se echa al suelo, la auxiliar se acerca y la agarra de las manos para que se pare, pero la niña no quiere. Luego, la docente se acerca y la toma de una mano y la hace caminar. Después, mientras bailan, la docente va cantando algunas partes. Por ejemplo, dice: “Un gusanito, para caminar, tiene una forma particular”. La docente realiza

esto echada en el suelo con los niños. Esto quiere decir que mientras se va arrastrando va cantando.



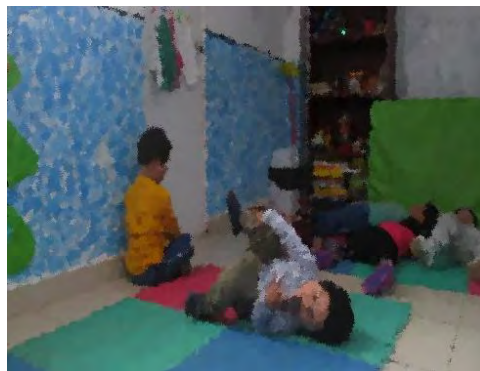
La docente sigue las instrucciones de la canción, que pide hacer como caballitos. Para esto la docente dice: “Un caballito”, y se sienta y mueve las piernas. Los niños la imitan. Mientras realizan el ejercicio, la docente solo va haciendo el movimiento de pierna y los observa, no hace comentarios ni correcciones. Después, la docente se para y canta: “Todos poseemos una especial, una especial forma de caminar”, mientras va cantando, va caminando por el espacio y los niños también. Para esto, la docente solo va cantando y aplaudiendo.

Más adelante, dice: “Listo, ¿ahora que viene?”. Entonces, pone la canción del avión, mientras los niños caminan por el espacio. La maestra estaba acomodándole la ropa a un niño y solo les canta la canción. Los otros niños estiran sus brazos y los mueven. Es importante mencionar que algunos mueven los brazos y otros solo caminan. Luego, la maestra se queda sentada con un niño porque posiblemente no quiere realizar el baile. Entonces la docente atiende al niño y guía a los demás con palabras. Cuando deja sentado al niño se ubica en una esquina y comienza a cantar: “Y bajaba y subía, y bajaba y subía” y para esto se agacha y luego se para. Algunos niños la imitan y otros, no.

Posteriormente, la docente menciona: “Vamos a sentarnos para hacer un volantín”. Para esto, toma de la mano a cada niño y lo ayuda a sentarse. Ubica a todos sentados en una línea acompañados de la auxiliar. Mientras tanto, va ubicando las colchonetas. Luego, se para frente a ellos y les dice: “Ustedes ya saben lo que vamos a hacer”. Y ella se agacha y se da un volantín y los niños la observan y algunos se ríen. Luego, pregunta: “¿Quién va a venir primero?”. Una niña levanta la mano y se ofrece, va donde la maestra, quien le dice: “Manos arriba, manos abajo”, y la ayuda con sus manos a darse el volantín. La felicita. La niña se sienta en la fila y la docente llama a otra niña y se repite la misma dinámica. Y le dice: “Excelente”. Y así, con todos los niños. Luego, la docente dice: “¿Ahora que vamos a hacer?”, y dice: “Vamos a relajarnos, vamos a echarnos”.

Final

Todos los niños se echan, algunos con ayuda de la auxiliar. La profesora apaga la luz y pone música de fondo, mientras ayuda a los niños a acomodar sus brazos y sus piernas. Después, les pasa una toalla por sus caritas y por todo su cuerpo, uno por uno. Para esto no les menciona ninguna palabra, y algunos niños empiezan a moverse. Luego, la docente prende la luz y les dice: “Chicos, ahora sí nos sentamos ¿Quién quiere tomar agua?”. Y continúan con sus clases normales.



DOCENTE 5

Descripción del espacio

La clase se desarrolla en un área especial para trabajo de talleres. Esta aula cuenta con un espejo amplio y accesorios para trabajar la psicomotricidad. Adicionalmente, tiene dos estantes donde se pueden observar pelotas, libros, hulahulas y también varias colchonetas. El aula cuenta con una amplia ventana que da a la calle y con un equipo de música.

Inicio

La docente llega al aula con sus alumnos formados en una fila, y les pide que se sienten frente el espejo. Todos hacen caso. Luego, la profesora se para frente a ellos y les dice: “Les cuento que ahorita vamos a hacer una sesión, pero para esto todos vamos a calentar. Ahora levantamos las manos”, y se tocan la cabeza. La maestra añade: “Ahora agárrense las rodillas, agárrense la espalda, orejas, cabeza”. Para esto, todos los niños, sentados frente al espejo, se va agarrando las partes del cuerpo que la docente indica.

Desarrollo

La maestra les pide: “Muy bien, ahora quiero que todos se levanten y se pongan en círculo conmigo, vamos”. Entonces toma de los manos a los niños y arman un círculo en medio del salón. Después, les dice: “Ahora sí, escuchen lo que vamos a hacer, vamos a dar una vuelta, vamos en ronda todos tomados de las manos”, y les va mencionando varias veces: “Espacio, espacio”. Ella gira tomada de la mano con los niños y da indicaciones para guiar el movimiento, como: “Stop”, “Ahora sí, ponemos la música lento muy lento”, o “Ahora sí, todos nos soltamos las manos”. Más adelante, les indica: “Chicos, me va a mirar

a mí ¿okey?”. Luego, empieza la canción y ella empieza a caminar y a cantar, indicando el ritmo con palabras. Para esto, la docente no les dice por dónde caminar ni cómo caminar, solo camina con ellos por toda el aula.



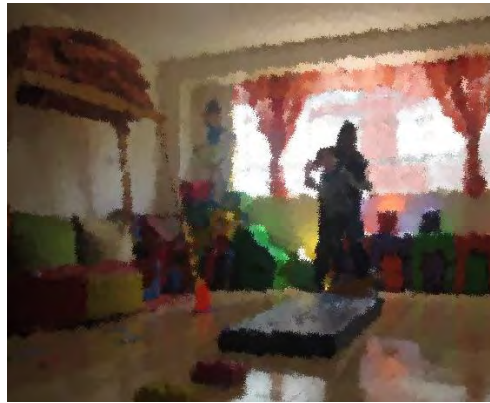
Después, la docente continúa con las indicaciones de la canción. Cuando la canción dice: “Marcho, marcho”, ella dice: “Chicos, marchamos”, y entonces todos marchan mientras se mueven por el espacio. Luego, la canción dice: “Mueve la cintura, mueve la cintura”, entonces la docente empieza a mover su cintura y los niños también. Para este movimiento no les brinda ninguna indicación, solo los alienta. La docente va cantando la letra de la canción mientras empieza a mover sus brazos y camina por el aula. Todos los niños la observan y también caminan por el aula libremente, esto quiere decir que ellos pueden decidir dónde ubicarse o cómo moverse. Se observa que los niños utilizan toda el área para moverse.

Cuando termina la canción, la docente les pide que se queden junto al espejo, esto quiere decir que se sienten, mientras les explica: “Voy a armar ahorita un circuito para que ustedes lo recorren”, y agrega: “Respiren un rato, descansen, ¿está bien?”. Mientras la maestra arma el circuito psicomotor, los niños esperan sentados frente al espejo, se echan y conversan entre ellos. Cuando ya está armado el circuito, la docente les explica cómo lo van a recorrer, esto quiere decir qué harán primero, cómo se darán el volantín y cómo pondrán los aros.

Más adelante, la docente recorre el circuito, camina por los ladrillos, se sube al equilibrador y lanza los aros. Mientras lo va haciendo, los niños le dicen: “Yo primero, Miss, yo quiero, Miss”, y ella responde: “Chicos, voy a llamar niño por niño”. Entonces añade: “A ver, el primero es Facundo”, y Facundo se para y ella le dice: “Ya, Facundo, con los dos pies, vamos”, y lo va aplaudiendo. Después le da indicaciones, y como el niño la mira, le dice: “Si no puedes hacerlo, entonces yo te ayudo”.



Después, lo guía tomándolo de la mano para que suba al equilibrador. Cuando el niño llega a los aros, la maestra les dice a los demás: “Hay que darle ánimos”. Entonces, el niño empieza a insertar los aros en el cono y para esto la docente se arrodilla a su lado y cada vez que inserta uno, lo felicita. También les dice a los otros chicos: “Aplaudan a su amigo”. Y así, cada vez que Facundo inserta un aro, sus amigos aplauden y gritan: “Bravo”. Luego, Facundo camina por unas plantillas de jebes que son parte del circuito y va a sentarse con sus amigos. Habiendo terminado Facundo, la docente indica: “El que no está sentado no lo llamo, se sientan”. La maestra llama a Álex, quien empieza el circuito. La docente lo ayuda a darse el volantín y a subirse al equilibrador. Entonces la maestra usa al niño como ejemplo, le indica a los otros niños y niñas que están sentadas: “Miren, chicos, cómo coloca sus pies, vieron, abiertos”.



La docente indica que es turno de otro alumno, Caleb, y lo ayuda a darse el volantín, luego cuando sube al equilibrador, como Caleb lo hace sin ayuda, la docente solo lo observa y le dice: “Bien”, y luego sus compañeros le dicen “Bravo”. La maestra le pide a Caleb: “Dile a tus compañeros que no da miedo”. Después, cuando le tocan los aros, la docente lo anima y se sienta a su lado para esperar a que lance. Luego, con los demás niños se repite la misma dinámica.

Final

La docente dice: “A ver, chicos, todos se sientan frente al espejo y a cada uno le voy a dar un cojín”. Entonces guarda las cosas y accesorios que usó para el circuito. Después, agrega: “Solo le voy a dar cojín al niño que está bien sentado frente al espejo” y ella sigue recogiendo los accesorios. Al terminar de recoger, dice: “Sentados en círculo”, entonces les pide: “Vamos a tomar aire y luego bajamos el dedo como si fuera una vela y soplamos, repetimos esto tres veces y nos echamos y respiramos”. Luego de ello, termina la clase.

DOCENTE 6

Descripción del espacio

La clase se desarrolló en un nido ubicado en el distrito de Santiago de Surco. Este contaba con aulas para niños de 2, 3, 4 y 5 años respectivamente. Adicionalmente, tiene un patio con toldo donde los niños realizan sus actividades artísticas. Este patio tiene juegos, un pequeño jardín y una radio. Es importante mencionar que para hacer las clases de danza se mueven los juegos para obtener espacio.

Inicio

La docente inicia su clase ubicando a los niños en un lugar del patio a cada uno. Luego, empieza la clase con una canción motivacional para niños, ellos cantan con ella. Después, los estudiantes se agachan, suben y también se agarran las cabezas. Para esto, la docente se para frente a ellos y hace movimientos que los niños imitan, moviendo las manos y los pies.

Desarrollo

Luego, la docente les dice a los niños que se paren pegados a la pared para que ella pueda formar un cuadrado en el piso usando cinta adhesiva. Después, les dice que ha puesto esa cinta adhesiva para que caminen sobre ella en la coreografía. También le dice a un niño que él solo va a pasar por ahí en el baile. Entonces, ubica a cada uno en un lugar para el baile, puesto que ellos ya tienen un baile planeado para una actuación. Después, le explica a cada niño cómo debe seguir la línea de la cinta adhesiva. Entonces, primero lo hace un niño y luego lo hacen juntos. Todos siguen el diseño de la cinta adhesiva con la maestra en una fila.

Después de dar la vuelta a la cinta adhesiva, siguen con otra coreografía y cada uno se ubica en un lugar. La profesora los guía con la voz y separa al frente y se les hace el

paso. Para esto, los niños recuerdan su lugar y repiten el paso de la maestra. Luego, la maestra les hace formar un círculo, ella se toma de la mano con ellos y ellas. Posteriormente, todos los estudiantes se ponen en una línea con la ayuda de la maestra y vuelven a marcar un paso. La docente marca el paso delante de ellos y luego los guía para que se den un círculo final.



Final

La maestra pide a los niños que se recuesten en el suelo para realizar algunos ejercicios de estiramientos mientras pone música clásica. Para esto, ella se echa con ellos y hacen movimientos de piernas, se agarran las rodillas. Luego se sientan y hacen círculos con la cabeza y mueven los hombros. Estiran brazos y piernas parados imitando a la docente y se forman para ir a su aula con la auxiliar.

ANEXO 2

Cuadro de estructura de clases de las docentes

Docente	Clase	Estructura de clase	Estilo Pedagógico	Observación
Docente1	Ballet	<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> -No se reconoce motivación alguna. -No se observa explicación de lo que se realizará en clase. <p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrolló ejercicios de estiramientos: piernas, brazos y pies. -Se trabaja con ejercicios repetitivos. Es decir, los niños imitan a la docente. -Se desarrollan rutinas establecidas fijas que las niñas tienen memorizadas. -Brinda motivación constante a las niñas. <p>FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se realiza una coreografía final, donde se integran todos los pasos trabajados en clase. -Se observa que la docente felicita el baile de las niñas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Se reconoce que la docente respeta las decisiones de las niñas. -Se observa un estilo de aprendizaje repetitivo. -Se reconoce motivación constante por parte de la docente, con comentarios positivos. 	<ul style="list-style-type: none"> -La docente sonríe mucho y no brinda comentarios negativos a las niñas. -Trabaja con condicionamiento.
Docente2	Baile	<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> -La docente pregunta qué se trabajó la clase pasada. -La docente pregunta quién faltó. -La docente responde interrogantes de los niños sobre qué vestuarios usarán para su actuación. -No hace preguntas sobre cómo se sienten los niños. <p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo ejercicios de movimientos de piernas, brazos y pies en movimiento y siempre con música de guía. El trabajo está enfocado en realizar un baile para Navidad. -Se trabaja el juego de los animalitos utilizando un cuento como guía de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> -Se observa una clase repetitiva donde los niños imitan los pasos de los docentes. -Se reconoce que la docente integra a sus clases juegos imaginativos, pero con limitaciones e indicaciones claras. - Adicionalmente se observa que la docente 	<ul style="list-style-type: none"> -La clase se da en una escuela estatal. -La docente hace énfasis en su entrevista que le piden que haga psicomotricidad, porque eso no se realiza en su nido

		<p>-Se trabaja volantines con colchones como ejercicio integrador de danza y psicomotricidad</p> <p>FINAL</p> <p>-Se reconoce que la docente no propone ningún final para los niños.</p> <p>-La docente no menciona ninguna indicación adicional.</p>	trabaja ejercicios de psicomotricidad en las clases de danza.	
Docente 3	Danza y movimiento	<p>INICIO</p> <p>-No se reconoce motivación alguna.</p> <p>-Solo se les llama la lista de asistencia.</p> <p>-No se observa explicación de lo que se realizará en clase.</p> <p>-No se reconoce preguntas sobre cómo se sienten los niños.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>-Desarrolla ejercicios de estiramientos: piernas, brazos y pies.</p> <p>-Se trabaja diagonales: rodar, girar y trabajo en parejas.</p> <p>-Trabajo con dibujos y papelógrafos.</p> <p>-Se observa un momento de exploración libre en el momento de los papelógrafos.</p> <p>FINAL</p> <p>-La docente propone cuestionamientos de lo que se ha trabajado en clase.</p> <p>-Propone reflexiones sobre los dibujado en clase.</p>	<p>-Se reconoce que la docente no maneja términos pedagógicos para brindar indicaciones o correcciones a los niños</p> <p>-Se observa que la docente propone actividades que integran el dibujo y el movimiento.</p> <p>-Se observa un aprendizaje repetitivo donde la docente enseña y los niños repiten.</p> <p>-Se reconoce que la docente propone actividades en parejas donde las niñas hacen contacto corporal, como rodar uno sobre el otro.</p>	<p>-La clase se da en un sector con escasos recursos económicos.</p> <p>-La docente no se muestra afectiva con los niños.</p> <p>-La docente no genera vínculos amorosos con los alumnos.</p>

Docente	Clase	Estructura de clase	Estilo Pedagógico	Observación 97
Docente 4	Psicomotricidad	<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> -No brinda motivación alguna. -No explica lo que se realizará en clase. -No hace preguntas sobre cómo se sienten los niños o qué desean hacer. -La docente les pregunta qué van a trabajar en clase, pero no se observa algún objetivo respecto a esta pregunta. Tampoco se observa respuesta de los niños. <p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrolla ejercicios en base a una canción, los niños siguen las indicaciones de la canción. -Se trabaja con ejercicios como arrastre, gateo, caminata libre, movimiento de piernas. -La docente no indica cómo se debe realizar la caminata o el arrastre, solo brinda indicaciones. -La docente brinda motivación constante. -La clase incluye ejercicios psicomotrices como volantines. <p>FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se realiza una relajación final. 	<ul style="list-style-type: none"> -La docente brinda indicaciones, pero no obliga a los niños a realizar los ejercicios. -No desarrolla una rutina psicomotriz creada por ella, sino la repetición de una canción. -Brinda libertad al moverse, no limita el espacio de movimiento. -Considera importante la relajación para terminar una clase. 	<ul style="list-style-type: none"> -Espacio limitado de trabajo, en un área muy pequeña. -El nido se encuentra en una zona urbana de Chorrillos.
Docente 5	Psicomotricidad	<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Motiva a los estudiantes con un baile al empezar la clase. -Explica lo que se realizará en clase. -No hace preguntas sobre cómo se sienten los niños o que desean hacer. -Da indicaciones a los niños antes de empezar la clase. <p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se trabaja en circuitos: pasar por ladrillos, darse volantín, insertar aros y pasar por los moldes de pies. 	<ul style="list-style-type: none"> -La docente trabaja por imitación de ejercicios. -La docente tiene una rutina fija de ejercicios psicomotriz. -La docente acompaña a cada niño a realizar el ejercicio y les dice cómo hacerlo. -Motiva constantemente a los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> -Los niños se divierten en la clase.

		<p>-Hay un único circuito motor que se desarrolla en clase.</p> <p>-Se reconoce motivación constante de la docente con comentarios positivos.</p> <p>FINAL</p> <p>-Se realiza una relajación final guiada por la docente.</p>	<p>-Considera la relajación importante para terminar una clase</p>	
Docente 6	Danza folclórica	<p>INICIO</p> <p>-Brinda una motivación con un baile al empezar la clase.</p> <p>-Explica lo que se realizará en clase.</p> <p>-No se realizan preguntas sobre cómo se sienten los niños o qué desean hacer.</p> <p>-Se observan indicaciones previas a los niños antes de empezar la clase, como dónde ubicarse.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>-La docente realiza un ejercicio donde los niños deben caminar alrededor de un cuadro. Para esto, utiliza herramientas como cinta adhesiva para marcar espacios y ayudar a que los niños puedan seguir el círculo.</p> <p>-La docente utiliza frutas de plástico para que bailen los niños que representa la coreografía.</p> <p>-Se trabaja una coreografía fija durante todo el taller, una danza folclórica preparada para una actuación del nido. Esta coreografía se repite dos veces.</p> <p>FINAL</p> <p>-Se realiza un estiramiento final donde los niños repiten lo que la docente hace, con música de fondo.</p>	<p>-La docente maneja términos pedagógicos para brindar indicaciones o correcciones a los niños</p> <p>-Se observa un aprendizaje repetitivo donde la docente enseña y los niños repiten los pasos.</p>	<p>-La docente enfoca la clase en la presentación del fin del año escolar.</p>

ANEXO 3

Guía de entrevista

Guía de entrevista para docentes

El objetivo de la presente investigación es conocer las concepciones de los docentes de danza de educación inicial sobre el desarrollo del movimiento de los niños y niñas, para generar reflexiones respecto de sus prácticas pedagógicas en las aulas.

La idea de esta entrevista es recolectar información sobre la carrera profesional de la docente entrevistada, la institución donde labora y la clase de danza observada. También se preguntará sobre algunas propuestas específicas de movimiento en educación inicial. Al finalizar la entrevista, se revisará un caso y se propondrá algunas preguntas con relación a este para conocer las reflexiones que tienen las docentes sobre el desarrollo del movimiento de los infantes en un contexto educativo.

1. Historia profesional

Objetivo: Esta área tiene por objetivo conocer la trayectoria profesional de la docente entrevistada.

1. ¿Qué carrera estudiaste? (Si estudió alguna carrera que no es Educación: ¿te formaste como docente?)
2. ¿Tuviste formación en arte o áreas afines? ¿Cuál fue esta formación?

3. ¿Qué motivaciones tuviste para dedicarte a la enseñanza de la danza?
¿Cómo llegaste a enseñar danza?
4. ¿Has recibido capacitaciones adicionales sobre algún tema vinculado al desarrollo infantil?
5. ¿Has recibido capacitaciones adicionales de pedagogías vinculadas al arte?

2. Sobre la institución educativa y las clases de danza de la docente

Objetivo: Esta área tiene por objetivo recoger información sobre la propuesta pedagógica de la institución donde labora la docente entrevistada y sobre la enseñanza propuesta por la docente en sus clases de danza.

1. ¿Cuáles crees que deben ser los objetivos de una clase de danza?
2. ¿Cuáles crees que deben ser las actividades propuestas?
3. ¿Qué consideras que es lo más importante enseñar en una clase de danza? ¿Por qué?
4. Ahora bien, enfocándonos en tus clases de danza, ¿qué piensas que los niños de tu clase logran en tus clases?
¿De estos logros, cuál te parece el más importante?
5. A nivel de movimiento, ¿Hay algo que te gustaría que los niños de tu clase consigan pero ellos no logran?
 1. ¿Por qué piensas que (*lo que el entrevistado señale*) es algo importante para los niños de tu clase?
¿Por qué crees que no lo logran?
6. ¿Qué sucede si en tu clase algunos niños no pueden realizar algo de lo que propones?

1. ¿Me podrías dar un ejemplo de algo que no pueden hacer todavía los niños de tu clase?
7. Para finalizar esta sección, me gustaría preguntar sobre la institución donde laboras. Algunas instituciones educativas iniciales se orientan al desarrollo de cierto tipo de pedagogía, por ejemplo, Reggio Emilia o Montessori. ¿La institución donde trabajas tiene alguna tendencia pedagógica de este tipo?
 1. Si fuera así: ¿en qué consiste esta propuesta?
 - ¿Recibes capacitaciones o certificaciones en dicha propuesta pedagógica?
 - ¿Qué opinas tú sobre esta propuesta?

3. Propuestas de movimiento en educación inicial

Objetivo: Se busca identificar qué conocimientos tienen los docentes sobre propuestas de movimiento para la educación inicial.

1. ¿Qué opinas de que se enseñe danza clásica (ballet) en educación inicial?
 - ¿Cuáles crees que son los principales aportes del ballet en el desarrollo de los niños?
2. ¿Has escuchado hablar de las clases de psicomotricidad?
 1. ¿Qué opinas sobre este tipo de clases en la educación inicial?
3. ¿Consideras que la expresión corporal es un taller necesario para los niños y niñas en educación inicial?
4. ¿Cuál consideras que es el taller (ballet, expresión corporal, danzas folclóricas) que más podría beneficiar a los niños de educación inicial? ¿Por qué?

4. Pregunta de cierre: caso

Para Emmi Pikler, el desarrollo de los niños se da manera natural. Esto quiere decir que no hay necesidad de enseñarles a caminar, gatear o sentarse puesto que ellos tienen una capacidad innata para desarrollarse a nivel motor. Pikler menciona que los niños no necesitan ser estimulados, ya que en la exploración ellos van desarrollando su psicomotricidad.

Por su parte, García menciona que es importante estimular a los niños desde que son pequeños para que se desarrollen con mayor facilidad. El autor menciona que a medida que la estimulación sea mayor, los niños tendrán un desarrollo cognitivo mayor.

¿Con cuál de las posiciones estás más de acuerdo? ¿Por qué?

¿Consideras necesario reflexionar sobre estos temas para ser docente de danza?

ANEXO 4

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Marisol Cortez Melendéz, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es reconocer las concepciones de las docentes de danza en educación inicial sobre el desarrollo del movimiento.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 40 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los cassettes con las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por _____. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente _____ minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este

estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Lucía Ginocchio Castro al correo lucia.ginocchio@pucp.pe

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha



