

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE ARTES ESCÉNICAS



Encuentro de cinco experiencias pedagógicas en danza
inclusiva dirigidas a personas jóvenes y adultas con síndrome
de Down

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Danza que
presenta:

Karen Elizabeth Sanchez Ramirez

Asesora:

Mireya Martinez Solis

Lima, 2023

Informe de Similitud

Yo, *Mireya Martinez Solis*, docente de la Facultad de Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis de investigación titulada “*Encuentro de cinco experiencias pedagógicas en danza inclusiva dirigidas a personas jóvenes y adultas con síndrome de Down*”, de la autora *Karen Elizabeth Sanchez Ramirez* dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 14%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 11-ene.-2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 1/24/2024

Nombres y apellidos de la asesora: <i>Mireya Martinez Solis</i>	
DNI: <i>Pasaporte G10336335</i> <i>Carné extranjería 001512896</i>	Firma: 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9716-4188	

Resumen

El presente estudio expone los resultados de las experiencias pedagógicas de cinco docentes de trayectoria en el campo de la enseñanza de danza inclusiva. Los principales cuestionamientos giran en torno a conocer cómo los docentes organizan y desarrollan sus clases de danza dirigidas a jóvenes y adultos con síndrome de Down. El objetivo central es conocer cuáles son las estrategias didácticas empleadas por los docentes en sus sesiones de danza -folklórica o creativa- y cómo éstas ayudan al proceso de aprendizaje del estudiante y facilitan su desempeño en el campo de la danza. El principal instrumento metodológico de apoyo son las entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes; además de encuentros presenciales, y de la observación y análisis de videos de sus clases. A partir de la identificación, comparación y análisis de la información recogida, se logran extraer ciertos hallazgos significativos de las experiencias pedagógicas de los docentes, en general; y, sobre todo, de las estrategias didácticas que utilizan. El estudio de estas estrategias se torna interesante; debido a que, al ser aplicadas al público en cuestión, resultan ser funcionales, además de apuntar a objetivos holísticos y no solo técnicos.

Sumando a lo expuesto, la investigación se complementa con información adicional que permite comprender la mirada y el sentir del docente respecto a las experiencias sensibles que resultan de su práctica pedagógica inclusiva al laborar con estudiantes con síndrome de Down. Los temas expuestos en esta investigación pretenden contribuir en dar voz a las experiencias y dejar un testigo que aporte a toda persona interesada en el rubro de la enseñanza de la danza inclusiva.

Palabras clave: Síndrome de Down, danza creativa, danza folklórica, danza inclusiva, estrategias didácticas.

Abstract

The present study presents the results of the pedagogical experiences of five teachers with experience in the field of inclusive dance teaching. The main questions revolve around knowing how teachers organize and develop their dance classes aimed at young people and adults with Down syndrome. The central objective is to know what teaching strategies are used by teachers in their dance sessions - folkloric or creative - and how these help the student's learning process and facilitate their performance in the field of dance. The main methodological support instrument is the semi-structured interviews carried out with teachers; in addition to face-to-face meetings, and observation and analysis of videos of their classes. From the identification, comparison and analysis of the information collected, certain significant findings are extracted from the pedagogical experiences of teachers, in general; and, above all, the teaching strategies they use. The study of these strategies will become interesting; because, when applied to the public in question, they turn out to be functional, in addition to aiming at holistic and not just technical objectives.

Adding to the above, the research is complemented with additional information that allows us to understand the teacher's view and feelings regarding the sensitive experiences that result from their inclusive pedagogical practice when working with students with Down syndrome. The topics presented in this research aim to contribute to giving voice to the experiences and leave a witness that contributes to anyone interested in the field of inclusive dance teaching.

Keywords: Down syndrome, creative dance, folkloric dance, inclusive dance, didactic strategies.

Dedicatoria

A todo docente de danza que, con vocación y entrega, se compromete a brindar lo mejor de ellos en cada sesión de clase; y a toda persona que quiera utilizar esta expresión artística como un instrumento de servicio, de transformación e integración.



Agradecimientos

A Dios, el ser más importante; a quien sigo y sirvo con mi vida y profesión.

A mi padre Carlos Sánchez y a mi madre Elizabeth Ramirez; por su apoyo incondicional, paciencia y amor.

A mi familia Sánchez Rodríguez, especialmente a Catalina, quien como regalo de Dios vino a alegrar nuestros días.

A mi especial apoyo, Jhonatan, por su aliento y detalles que me animaron desde el primer día. Por tomar mi mano y estar conmigo durante todo este proceso.

A mi asesora Mireya Martínez. Agradezco, su tiempo, cada encuentro, aporte y guía. Toda mi admiración para ella.

A los docentes Álvaro Villanueva, Isela Saldaña, Giuliana Sánchez, Dora Palomino y Mariceli Paz; gracias por compartir con generosidad sus valiosos saberes y ser parte importante de todo este esfuerzo. Gracias por el apoyo que me brindaron y por ser ejemplo de humildad.

Y a mis siempre capaces estudiantes: Nataly, Suzanne, Panchito, Lucianita, Nicole, Betito, Mauricio, Ximenita, Valeria, Camila. Nombrarlos a todos abarcaría una tesis completa; pero a cada uno de ustedes les agradezco todo lo que han aportado a mi vida y a mi crecimiento.

Índice de contenido

Resumen	ii
Abstract	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimientos	v
Índice de contenido	vi
Índice de tablas	x
Índice de figuras	xi
Índice de anexos	xii
Introducción	1
Preguntas de investigación	7
1. Tema	7
2. Preguntas de investigación	7
2.1. General	7
2.2. Específicas	7
3. Objetivos de la investigación	7
3.1. General	7
3.2. Específicos	8
Metodología	9
Capítulo 1. Estado del arte y marco conceptual	13
1.1. Estado del arte	13
1.1.1. Investigaciones académicas en Ecuador, España, Colombia y Perú	13
1.1.2. Ejemplos prácticos en México, Argentina y Perú	19
1.2. Marco conceptual	26
1.2.1. Síndrome de Down	26

1.2.1.1. Patologías comunes y características psicosociales.	28
1.2.2. Estrategias didácticas	32
1.2.2.1. Recursos didácticos.	35
1.2.3. Danza folklórica peruana	38
1.2.4. Danza creativa	41
1.2.4.1. Antecedentes: la expresión corporal.	42
1.2.5. Danza inclusiva	47
1.2.5.1. El significado de la inclusión.	47
1.2.5.2. Los antecedentes de la danza inclusiva.	48
1.2.5.3. La definición de la danza inclusiva.	51
Capítulo 2. El camino de cinco docentes	54
2.1. El perfil de los docentes	55
2.1.1. Dora Palomino Vicente	55
2.1.2. Álvaro Villanueva Orduña	57
2.1.3. María Paz Zúñiga	59
2.1.4. Isela Saldaña	61
2.1.5. Giuliana Sánchez	63
2.2. Descripción de los conceptos claves desde la perspectiva de los docentes	65
2.2.1. Según los docentes, ¿qué es el síndrome de Down?	65
2.2.2. ¿Qué son las estrategias didácticas para los docentes?	67
2.2.3. Según los docentes, ¿qué es la danza folklórica / creativa?	68
2.2.4. ¿Qué es la danza inclusiva para los docentes?	70
Capítulo 3. Reconociendo las aportaciones de los docentes al campo de la danza inclusiva	72
3.1. ¿Cómo los docentes comprenden la enseñanza-aprendizaje?	72
3.1.1. La mirada hacia la enseñanza de la docente Dora Palomino	73

3.1.2.	La mirada hacia la enseñanza del docente Álvaro Villanueva	74
3.1.3.	La mirada hacia la enseñanza de la docente María Paz	75
3.1.4.	La mirada hacia la enseñanza de la docente Isela Saldaña	76
3.1.5.	La mirada del mundo de la docente Giuliana Sánchez	77
3.2.	Decisiones pedagógicas de los cinco docentes	78
3.2.1.	Metodología de enseñanza	82
3.2.2.	Aspectos importantes para la planificación de una sesión de clase	83
3.2.3.	Aspectos importantes para el inicio de una sesión de clase	83
3.2.4.	Aspectos importantes para el cierre de una sesión de clase	84
3.2.5.	Dificultades encontradas en una sesión de clase	85
3.2.6.	Retos del docente	86
3.2.7.	Ambientes de aprendizaje	87
3.2.8.	Evaluaciones	87
3.2.9.	Acompañamiento docente	87
3.2.10.	Perfil del docente inclusivo	88
3.2.11.	Interacción entre docentes inclusivos	89
3.3.	Estrategias didácticas utilizadas por los cinco docentes	89
3.3.1.	Estrategias didácticas para reforzar aspectos motrices	90
3.3.2.	Estrategias didácticas para promover la concentración e interés	93
3.3.3.	Estrategias didácticas para el aprendizaje de una coreografía	95
3.3.4.	Estrategias didácticas para desarrollar la autonomía	96
3.3.5.	Estrategias didácticas para impulsar la creatividad y espontaneidad	98
3.3.6.	Estrategias didácticas para favorecer la retención de información	100
3.3.7.	Estrategias didácticas para lograr la interacción grupal	101
3.3.8.	Estrategias didácticas para fortalecer la autovaloración	103

3.4.	Hallazgos significativos	107
Capítulo 4. Experiencias sensibles del proceso		113
4.1.	Indagando sobre las experiencias personales de los docentes	114
4.1.1.	En sus clases, ¿qué dificultades encuentran?	114
4.1.2.	¿Qué importancia tienen los familiares y acompañantes del alumnado con síndrome de Down?	116
4.1.3.	¿Cómo cambió su perspectiva sobre las personas con síndrome de Down después de un tiempo laborando como docente inclusivo?	117
4.1.4.	¿Qué áreas afectivas ha trabajado en usted la interacción constante con personas con síndrome de Down?	119
4.1.5.	¿Cuál ha sido su recuerdo más significativo?	119
4.2.	Experiencia personal	120
4.3.	Testimonios de dos madres de familia de jóvenes con síndrome de Down	129
4.3.1.	Susana Valle Maita y Nora Rueda Pajuelo	130
Reflexiones		137
Conclusiones		143
Referencias bibliográficas		146
Anexos		154

Índice de tablas

Tabla 1	Descripción personal del concepto clave: síndrome de Down	66
Tabla 2	Descripción personal del concepto clave: estrategias didácticas	67
Tabla 3	Descripción personal del concepto clave: danza folklórica o danza creativa	69
Tabla 4	Descripción personal del concepto clave: danza inclusiva	70
Tabla 5	Resumen de similitudes y diferencias entre los componentes de clase de danza inclusiva	79
Tabla 6	Tabla resumen con estrategias didácticas utilizadas por los cinco docentes entrevistados	104



Índice de figuras

Figura 1	Conceptos claves en pedagogía	37
Figura 2	La docente Dora Palomino	55
Figura 3	El docente Álvaro Villanueva	57
Figura 4	La docente María Paz	59
Figura 5	La docente Isela Saldaña	61
Figura 6	La docente Giuliana Sánchez	63
Figura 7	Encuentro virtual con el docente Álvaro Villanueva	74
Figura 8	Encuentro virtual con la docente María Paz	75
Figura 9	Encuentro virtual con la docente Isela Saldaña	76
Figura 10	Encuentro virtual con la docente Giuliana Sánchez	77
Figura 13	Alumnos del elenco Pañuelos de Corazón realizando el circuito motor	91
Figura 14	Alumnos del elenco Pañuelos de Corazón realizando una danza tradicional peruana	92
Figura 15	La docente Palomino y sus alumnos realizando la danza Festejo	95
Figura 16	Alumnos del elenco de Pañuelos de Corazón realizando ejercicios de estiramiento	97
Figura 17	Alumnos de Danza Aptitude realizando movimientos con pelotas	99
Figura 18	Alumnos del elenco de Pañuelos de Corazón repasando una coreografía	102
Figura 19	La investigadora y sus estudiantes realizando ejercicios de calentamiento	122
Figura 20	Alumnos ejecutando pasos básicos de una danza folklórica	125
Figura 21	Estudiantes realizando pasos básicos apoyados en aros	126
Figura 22	Dos estudiantes con síndrome de Down realizando bailando Marinera Norteña	128
Figura 23	Estudiantes danzando en un evento corporativo	128
Figura 24	Alumnas con síndrome de Down y sus madres	130

Índice de anexos

Anexo 1: Diseño de entrevista semiestructurada para los docentes	154
Anexo 2: Diseño de entrevista semiestructurada para los familiares	158
Anexo 3: Protocolo de consentimiento informado para los docentes	160
Anexo 4: Protocolo de consentimiento informado para los familiares	163



Introducción

Para dar inicio a esta investigación, considero importante señalar las razones personales y académicas para el desarrollo de la misma.

Durante un periodo de alrededor de dos años, gocé de una particular experiencia laboral al trabajar como docente de danzas folklóricas peruanas con un grupo de personas jóvenes y adultas con síndrome de Down. Acepté la propuesta de trabajo debido a que calzaba con mis aspiraciones profesionales como futura docente; y, además, porque se perfilaba con mi forma de observar y entender la danza como aquel espacio de integración y bienestar del cual toda persona puede disfrutar.

Inicié el taller con gran expectación y cierto nerviosismo. En la primera sesión, al transcurrir tan solo la primera parte de la clase, observé asombrada el gran despliegue de energía y espontaneidad que emergió del grupo. Su afinidad por el movimiento era inevitablemente notoria y sus expresiones reflejaban su sincero disfrute por la danza. En esa misma sesión, comprendí que aquel grupo diverso necesitaría de una esmerada y diligente atención de mi parte, y me comprometí a brindarles ello.

Sesión tras sesión, plasmaba en mi bitácora personal algunas reflexiones sobre el grupo en particular. Observé que no lo percibía como “diferente”, sino como un grupo original, enérgico y auténtico; aunque con claras necesidades peculiares que debía de aprender a atender.

En el transcurso de los meses, comprobé que las sesiones planeadas para las clases “regulares” no resultaron suficientes, y me obligué a resolver *ipso facto* los vacíos que encontraba en mí misma como instructora. Por ejemplo, noté que mi atención y motivación para realizar mi plan de clase se encontraba, exclusivamente, enfocado a lograr ciertos objetivos técnicos. Esto denotó en un quiebre que me condujo a cuestionarme y reflexionar sobre las necesidades específicas del grupo en relación al diseño de clases; y, de manera

particular, en las estrategias didácticas seleccionadas y utilizadas aplicables para el grupo. Sobre estas últimas presté mayor atención y cuestioné si su aplicación apoyaba óptimamente al logro de objetivos en torno a procesos inclusivos más que a la técnica.

Mi principal interés, en ese entonces, fue el de ofrecerles clases acondicionadas y beneficiosas para sus necesidades físicas, cognitivas y socioemocionales. De la misma manera, recuerdo una especial inclinación de mi parte por brindarles un ambiente amigable, uno libre de prejuicios, donde cada participante pudiera expresar sus espontaneidades sin temor a la reprobación; y donde sus singulares despliegues creativos fuesen bien recibidos.

En la actualidad, observo con nostalgia y satisfacción mis primeras experiencias, ya que me permitieron ir descubriendo nuevas maneras de dirigir una clase de danza inclusiva con buena aceptación por parte de los participantes; y porque, además, me permitieron encontrarme en otras facetas como docente, dado la interacción constante con un alumnado diverso, pero siempre capaz. Por ejemplo, a partir de esta primera experiencia, descubrí mi capacidad de adaptación ante situaciones inesperadas y, también, mi interés por tener una buena comunicación y conexión con cada uno de mis estudiantes.

Las interrogantes pasadas fueron condensándose en el tiempo y me condujeron hasta hoy, hasta el desarrollo de esta investigación en la cual me propongo a indagar sobre las experiencias pedagógicas de docentes experimentados y de trayectoria en el campo de la enseñanza de danza inclusiva.

En Perú, específicamente en su capital, Lima, lugar donde resido, son contadas las escuelas de danza inclusiva con enfoque social y de trabajo en pro de la inclusión de personas con síndrome de Down.

Al indagar sobre aquellos lugares donde se ofrece este tipo de enseñanza al público en cuestión, logré identificar algunos cuantos. Como ejemplos de estos se encuentran: la Escuela

Nacional Especial de Artes, la agrupación Pañuelos de Corazón y el centro especializado Munani. Además de estas, existen otras academias e instituciones que brindan espacios de aprendizaje, encuentro y exploración para personas con y sin discapacidad como lo es Kinesferadanza, compañía de danza contemporánea inclusiva que opera desde el año 2017.

Al contar con los mencionados referentes, me propuse contactar con cinco docentes de danza que se encuentren laborando (o hayan laborado) con personas con síndrome de Down y que pertenezcan a las instituciones antes mencionadas u a otras. Lo descrito tuvo como propósito conocer las formas en la cuales los docentes planifican, diseñan y ejecutan sus clases; además de indagar con especial atención sobre la selección y utilización de sus estrategias didácticas.

La metodología de esta investigación consta, principalmente, de la realización de entrevistas a cinco docentes y de la comparación entre sus diferentes experiencias pedagógicas, a fin de identificar sus aportes más significativos.

Dado que los docentes pertenecen a contextos geográficos vastamente diferenciados y el grado de experiencia de cada uno difiere del otro, el análisis referente a sus propuestas y hallazgos pedagógicos se considera un estudio interesante por realizar.

Si bien, investigaciones en danza inclusiva existen (sobre todo en el ámbito internacional), una investigación que rescate los saberes extraídos de las experiencias prácticas de docentes inclusivos con varios años de experiencia, tiene la idea de aportar a la ampliación de la información necesaria y relevante que posibilite el desarrollo de una sistematización teórica y metodológica más cercana al público con síndrome de Down.

Se espera que los resultados de las comparaciones, análisis y reflexiones finales sobre las estrategias didácticas más significativas que se identifican en este estudio, puedan ser de gran utilidad. Asimismo, que sean de inspiración y guía para aquellos docentes que se encuentran en formación o iniciando en el campo; o para aquellos que, en la actualidad, se

encuentran en el ejercicio docente y tienen el interés personal de generar procesos inclusivos en sus espacios de clases.

Desde mi experiencia personal, he podido observar que maestros sin conocimiento y preparación en la materia llegan al estado de frustración al no entender las dinámicas y particularidades de sus grupos de estudiantes con síndrome de Down. He observado, también, que algunos optan por aceptar la participación de personas con discapacidad intelectual en sus clase de danza, pero con la condición de apartarlos del grupo “regular” para brindarles una enseñanza aparte, argumentando que este alumnado tiene un límite de aprendizaje -como más adelante se muestra en el relato de las experiencias brindada por una madre de familia de una joven con síndrome de Down que, en su momento, notó estas maneras de proceder de una de sus maestras de danza-. Esta acción, desde una opinión propia, genera indudablemente un ambiente fraccionario y sectario, donde los participantes pueden estar aprendiendo a camuflar y a normalizar la exclusión.

Por esta razón, es que se hacen necesarios continuos y mayores esfuerzos en desarrollar y difundir los aportes e investigaciones académicas que traten sobre una metodología adecuada para las personas con síndrome de Down, que pueda llevarse a cabo en sesiones danza con procesos inclusivos.

Por otro lado, no es desconocido que el grupo humano con síndrome de Down sigue siendo aún invisibilizado y excluido de las dinámicas sociales más comunes; y es por esta razón que, a pesar de los esfuerzos y mejoras, el reto de la inclusión continúa siendo grande (Vicente, 2022). La pregunta sobre si las personas con síndrome de Down son capaces de hacer lo que una persona sin discapacidad intelectual puede, sigue estando vigente en el imaginario colectivo; y es por ello que no son redundantes los estudios sobre este particular sector expuesto a la exclusión.

Desde mi propia mirada, la promoción de la inclusión sigue siendo tarea de todo profesional, y esto incluye a los artistas que se dedican a la danza y a enseñarla; ya que la disciplina que ejercen es una de las más influyentes e incluyentes por hacer uso de un lenguaje notoriamente universal: el movimiento.

Punto aparte, esta pesquisa se considera un estudio sobre las artes debido a que, por un lado, la metodología que utiliza conjuga el trabajo de campo con la revisión y el análisis de documentación académica pertinente (Ágreda et al., 2019, p. 24); y por otro, porque tiene como objetivo principal ampliar los conocimientos sobre un sector específico (Borgdorff, 2010, como se cita en Ágreda et al., 2019). El objetivo que persigue este trabajo, consiste en contribuir al campo de la disciplina de la danza, y en especial, al sector adentrado en la pedagogía de la danza inclusiva.

Además de lo anterior, mi rol como investigadora consiste en actuar como agente externo, al observar y analizar desde afuera las experiencias pedagógicas de los cinco docentes de danza inclusiva; con el objetivo de descubrir los principales hallazgos y aportes significativos referentes a las estrategias didácticas que utilizan (o utilizaron) los docentes en sus sesiones de clases impartidas al alumnado con síndrome de Down.

Para finalizar este apartado, se comparte la organización general de esta tesis:

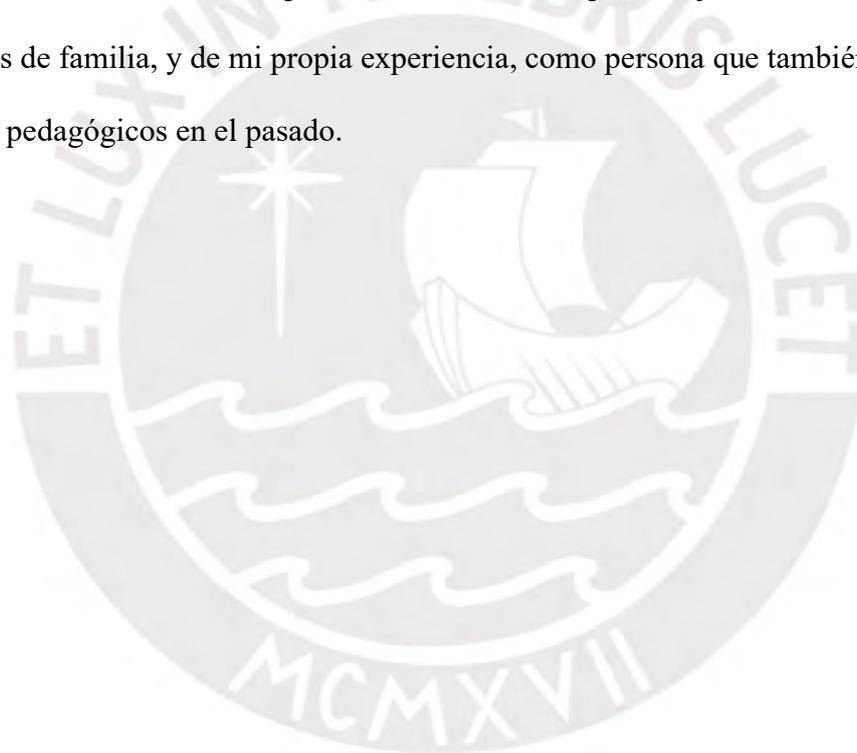
En el primer capítulo, se presenta el estado del arte y el marco teórico que desarrolla los siguientes conceptos: síndrome de Down, estrategias didácticas, danza folklórica, danza creativa y danza inclusiva.

En el segundo capítulo, se exponen los perfiles académicos y laborales de los docentes seleccionados; y se plasman sus perspectivas personales sobre la enseñanza. Esta mirada se infiere a partir de cómo éstos entienden los conceptos claves de esta tesis, de las experiencias en clases que les resultaron más significativas, y de los objetivos y expectativas que persiguen como artistas y profesionales. Además, se detallan los elementos y aspectos

generales acerca de las actividades que uno de ellos desarrolla en sus espacios de clases, a fin de compararlos entre sí. A partir de las comparaciones, se analizan los hallazgos en torno a sus decisiones pedagógicas.

Seguido a esto, en el tercer capítulo, se presenta una redacción analítica del punto central de esta pesquisa: las estrategias didácticas seleccionadas por los docentes; a fin de clasificar, reflexionar en los objetivos que cada una de ellas persigue y extraer sus aportes más significativos.

Por último, en el cuarto capítulo se plantea un abordaje a los encuentros y diálogos entre las experiencias sensibles del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto de los docentes, de dos madres de familia, y de mi propia experiencia, como persona que también vivenció estos sucesos pedagógicos en el pasado.



Preguntas de investigación

1. Tema

El tema de esta investigación consiste en la comparación de cinco experiencias pedagógicas en danza inclusiva, a fin de conocer los hallazgos significativos en torno a las estrategias didácticas utilizadas en clases dirigidas a jóvenes y adultos con síndrome de Down.

2. Preguntas de investigación

2.1. General

La pregunta general de esta investigación es la siguiente: ¿Cuáles han sido los principales hallazgos referente a las estrategias didácticas utilizadas por cinco docentes de danza en su trabajo con jóvenes y adultos con síndrome de Down?

2.2. Específicas

Las preguntas específicas son las siguientes: ¿Cuáles son las estrategias didácticas utilizadas por cinco docentes de danza inclusiva en su trabajo con jóvenes y adultos con síndrome de Down?, ¿cuáles son las diferencias y similitudes entre las estrategias didácticas que utilizaron cinco docentes de danza para propiciar una enseñanza inclusiva?, ¿cuáles son los aportes significativos que se extraen a partir de las estrategias didácticas utilizadas por los cinco docentes de danza en sus clases con síndrome de Down?

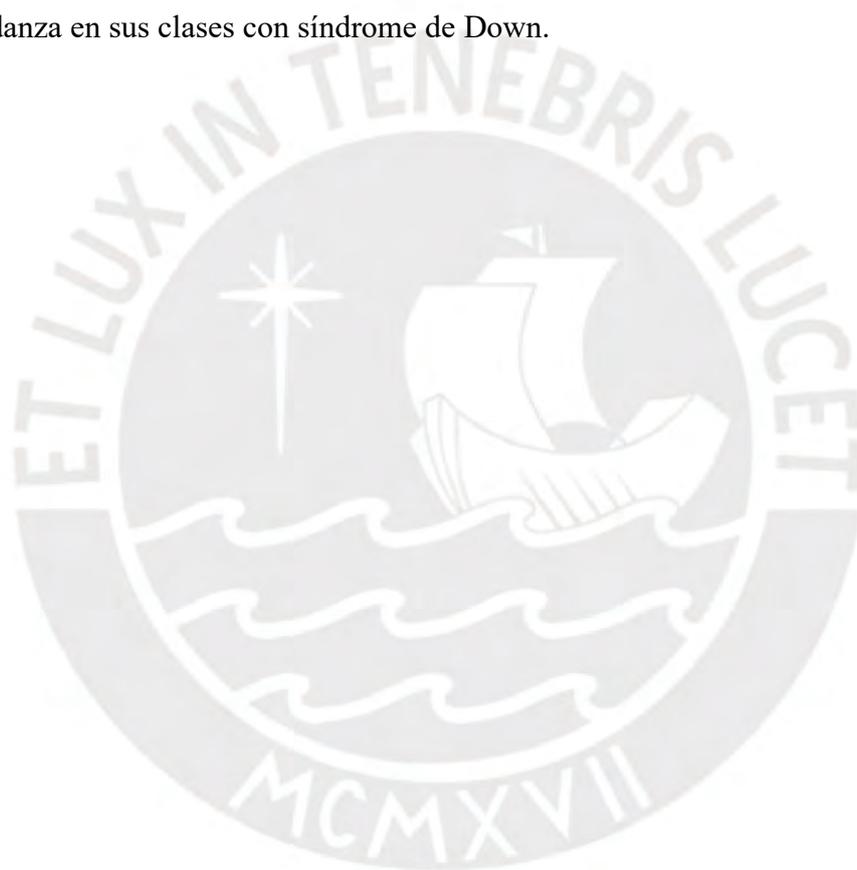
3. Objetivos de la investigación

3.1. General

Conocer los hallazgos significativos en torno a las estrategias didácticas empleadas por cinco docentes de danza inclusiva dirigida a jóvenes y adultos con síndrome de Down.

3.2. Específicos

Entre los objetivos específicos se encuentran los siguientes: Identificar y definir las estrategias didácticas utilizadas por cinco docentes de danza inclusiva en su trabajo con personas jóvenes y adultos con síndrome de Down. Seguido de, comparar las estrategias didácticas que utilizan cinco docentes de danza para propiciar una enseñanza inclusiva a miras de identificar las principales diferencias y similitudes. Y, por último, reflexionar sobre los aportes que devienen a partir de conocer las estrategias didácticas utilizadas por cinco docentes de danza en sus clases con síndrome de Down.



Metodología

El diseño metodológico tiene un enfoque cualitativo, dado que permite “el análisis profundo y reflexivo de los significados subjetivos e intersubjetivos que forman parte de las realidades estudiadas” (Mata, 2019, párr. 2).

Para alcanzar el objetivo proyectado, se plantearon actividades seccionadas en distintas fases:

La primera consistió en la selección de los cinco docentes a entrevistar. Para esto, se evaluó que contaran con un tiempo de experiencia considerable en el ámbito de la enseñanza de la danza inclusiva. Por ejemplo, uno de los docentes cuenta con cinco años de experiencia; mientras que la docente seleccionada con más trayectoria en el ámbito cuenta con veintinueve años de experiencia.

En este primer punto, cabe mencionar que los docentes seleccionados no solo han tenido en sus grupos de clases a personas jóvenes y adultas con la condición congénita mencionada, sino también -y en menor proporción-, a estudiantes con otras condiciones como autismo, algún tipo de parálisis, sordera, entre otras discapacidades físicas e intelectuales. Sin embargo, para fines de esta investigación la atención se centrará en el alumnado con síndrome de Down.

Siguiendo con los criterios de selección de los docentes, se estimó interesante que cada uno de ellos se encuentre laborando (o haya laborado) en un contexto geográfico diferenciado el uno del otro, a fin de evaluar si sus contextos influyen en la selección de ciertas estrategias didácticas o si difieren en gran medida unas de otras.

Los contextos en los cuales se desenvuelven los docentes son los siguientes: La docente Dora Palomino ejerció su labor como docente de danza inclusiva años atrás en la provincia institucional del Callao. El licenciado Álvaro Villanueva enseña a infantes y adultos la expresión de la danza folklórica inclusiva en el distrito del Rímac, en Lima

Metropolitana. La maestra María Paz reside y enseña danza creativa a personas con discapacidad intelectual y auditiva en la ciudad de Chiclayo, en el departamento de Lambayeque, Perú. La maestra Isela Saldaña es docente de danza creativa y directora de un centro de arte para personas con discapacidad en la ciudad de Guadalajara en México. La licenciada Giuliana Sánchez imparte, en la actualidad, danzas folklóricas peruanas a un elenco de jóvenes con síndrome de Down en San Borja, en Lima Metropolitana, Perú.

En cuanto a la última docente mencionada, Giuliana Sánchez, cabe precisar que fue la última en ser incluida en el listado de docentes seleccionados; ya que, resultó interesante para esta investigación considerar entre las opciones a una instructora que no cuente con una formación profesional en pedagogía, como los demás docentes sí la poseen. Esta información, acerca de los perfiles académicos de los entrevistados, será presentada en el capítulo uno con mayor amplitud.

Por otro lado, los estilos de danza que se estimaron fueron dos: la danza folklórica peruana y la danza creativa; ya que las primeras experiencias y reflexiones de la investigadora que precede este trabajo tuvieron base en estas dos miradas de la danza. En ellas se encontraron interesantes cuestionamientos y reflexiones sustanciosas en torno a sus elementos y procesos pedagógicos.

La segunda fase consistió en la revisión detallada de textos académicos donde se desarrollaron los conceptos claves relacionados a la presente investigación y a la experiencia de cada docente: síndrome de Down, estrategias didácticas, danza folklórica, danza creativa y danza inclusiva.

La tercera fase contempló el diseño y construcción del principal instrumento de recojo de información: entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes. Éstas incluyeron preguntas seccionadas según los principales ítems (conceptos claves), preguntas sobre aspectos generales de sus procesos pedagógicos, además de preguntas relacionadas a las

experiencias sensibles que vivenciaron los docentes en sus clases dirigidas a personas con síndrome de Down.

Cabe señalar que estas entrevistas son catalogadas como semiestructuradas, dado que se les permitió a los entrevistados ampliar sus respuestas y brindar mayor información, si así lo consideraban necesario. Por esta razón, se tomó en consideración cada detalle adicional y relevante sucedido en las entrevistas.

Añadido a lo mencionado, se diseñó un guion de entrevista adicional para dos madres de familia de jóvenes diagnosticadas con síndrome de Down, quienes participaron de clases de danza. Se observó interesante plasmar sus experiencias sensibles desde sus perspectivas; dado que, en ocasiones, las personas que vivencian y acompañan de cerca los procesos de enseñanza-aprendizaje del público en cuestión, son importantes en sus vidas e influyen en su aprendizaje.

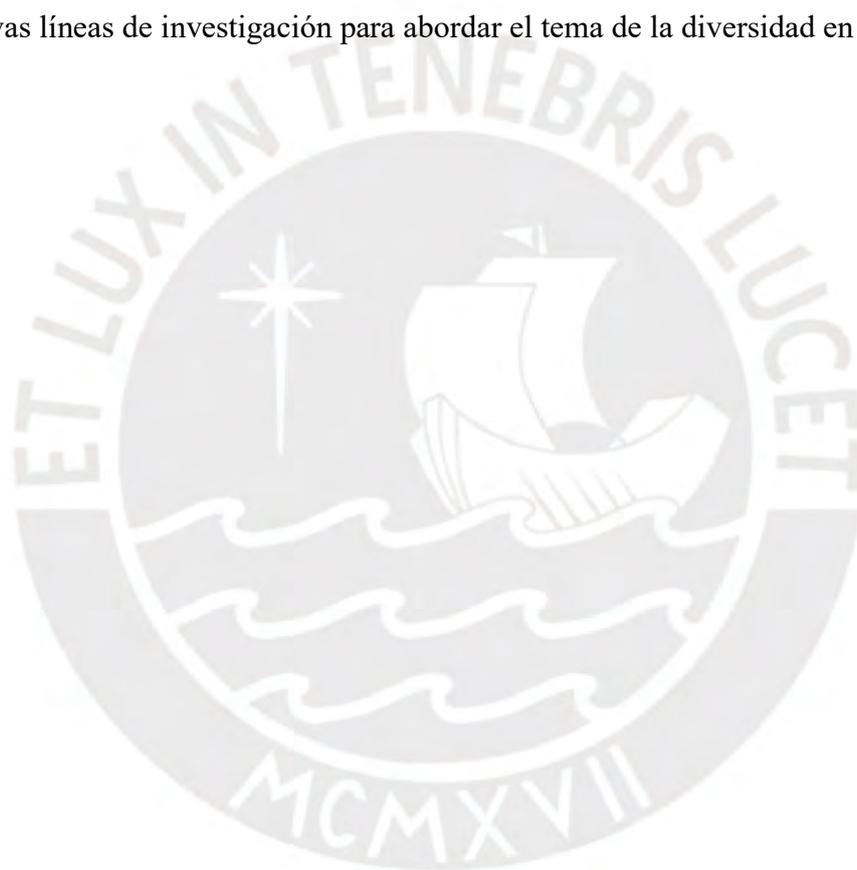
Asimismo, se observó la necesidad de complementar las entrevistas con un encuentro presencial a la sesión de clases del docente Álvaro Villanueva; como también, de la observación y análisis de videos informativos y de clases ofrecidos por las docentes Dora Palomino e Isela Saldaña.

La cuarta fase consistió en la organización de la información recopilada, producto de las entrevistas, a través de tablas descriptivas y comparativas. Para su organización, se consideró oportuno seccionar las respuestas según el perfil de los entrevistados: docente o familiar.

La quinta fase se concentró en la identificación de las diferencias, similitudes y hallazgos entre las experiencias pedagógicas generales de los docentes; y en especial, entre las estrategias didácticas que implementan o implementaron en sus sesiones de clase. Se precisa que este último elemento -dado que se estima como parte medular de este estudio- se analizó, clasificó y compendió con mayor atención.

En la sexta y última fase se consideró indagar sobre las experiencias sensibles del proceso enseñanza-aprendizaje tanto de los docentes como de las dos madres de familia antes mencionadas. Asimismo, se realizó una breve comparación entre las experiencias pedagógicas de los entrevistados con el de la investigadora, a fin de descubrir similitudes y diferencias en el planteamiento y utilización de sus estrategias didácticas. Finalmente, se redactaron las reflexiones y conclusiones finales de la investigación.

Estas últimas actividades sugirieron el planteamiento de nuevos cuestionamientos y de posibles nuevas líneas de investigación para abordar el tema de la diversidad en la danza.



Capítulo 1. Estado del arte y marco conceptual

En este apartado se presentan algunos ejemplos acerca de las investigaciones académicas respecto a la enseñanza de la danza inclusiva a partir de cinco exponentes, dos de los cuales son provenientes de Latinoamérica (Ecuador, Colombia); y tres, de España. Al finalizar esta revisión, se exponen algunos ejemplos prácticos de escuelas, instituciones y agrupaciones de danza en México, Argentina y Perú, para estudiantes con síndrome de Down.

1.1. Estado del arte

1.1.1. *Investigaciones académicas en Ecuador, España, Colombia y Perú*

Al presente, en el contexto peruano, se cuentan con escasas investigaciones científicas que desarrollen alternativas de enseñanza de danza con metodología específica dirigida a personas con síndrome de Down; sin embargo, es posible hallar información académica reciente e interesante en el ámbito internacional: Ecuador, España, Colombia y Perú, sobre la danza y las poblaciones diversas.

Una primera investigación que desarrolla conceptos relacionados a la temática de la presente investigación, es la de la investigadora Valarezo (2015). Su pesquisa realizada en la universidad de Loja, Ecuador, se dirige a resolver la cuestión sobre cómo la danzaterapia puede mejorar la motricidad gruesa en los infantes con síndrome de Down. Su hipótesis sostiene que la práctica terapéutica de la danza resulta positiva y beneficiosa para las capacidades motrices básicas del alumnado. Su investigación contiene información detallada y amplia sobre la condición congénita del síndrome de Down y las afecciones físicas que acarrea; como también, nociones básicas sobre la danzaterapia: sus objetivos, técnica, metodología, beneficios y limitaciones.

Dado que la danzaterapia se relaciona estrechamente con la danza inclusiva, la investigación de Valarezo será de considerable contribución al presente estudio en cuanto al desarrollo conceptual del primer tipo de danza mencionada.

Una segunda investigación titulada *Bases fisiológicas y psicológicas de las personas con síndrome de Down para la danza clásica*, de la autora María del Pilar Muñoz (2017), pretende analizar la diversidad en la danza, “y cómo esta puede influir de forma efectiva, eficiente y provechosa en las personas con Síndrome de Down para garantizar una mejora en sus aspectos psicológicos, concretamente la autoestima y el autoconcepto” (p. 9).

En el desarrollo de su tesis doctoral se encuentran más ampliamente precisados los conceptos de diversidad funcional, síndrome de Down, evolución histórica de la danza relacionada con la diversidad, y la autoestima -conceptos desarrollados que se irán entrelazando en la presente tesis-. Su estudio, además, indaga y analiza el vínculo de los aspectos pedagógicos de la danza clásica con las patologías propias de la condición congénita de síndrome de Down.

Sobre el punto anterior, por ejemplo, la autora observa las afecciones en el oído medio e interno que presenta el grupo humano en cuestión y las relaciona con el aspecto pedagógico de dar indicaciones verbales concisas y a corta distancia para que sean adecuadamente entendidas. Otro aspecto pedagógico que la autora considera es el ambiente de aprendizaje y su acústica. Muñoz (2017) recomienda que, dado las afecciones auditivas, es necesario propiciar una buena acústica en el salón de clases y colocar un volumen de música adecuado, a fin de que no resulte perjudicial para el grupo.

Por otro lado, su investigación considera la forma en la cual la autoestima de las personas con discapacidad intelectual se ve afectada al vivenciar una clase de danza, y un proceso de creación y puesta en escena. Para descubrir cuáles son estas afectaciones, se realizaron muestras, por alrededor de cuatro años, sobre una población de personas jóvenes adultas con discapacidad intelectual leve. El grupo de estudio formaba parte de la Fundación Psico Ballet Maite León, una organización sin fines de lucro ubicada en Madrid, España. A

tales estudiantes se les aplicó el Test de Autoconcepto AF-5¹, a fin de evaluar alguna variación en sus autovaloraciones, antes y después de sus sesiones de clases, y luego de algún hecho escénico.

El resultado de la investigación manifestó un mantenimiento o incremento en la autoestima de los participantes luego de realizar una sesión de danza clásica (Muñoz, 2017, p. 225), además de mejoras en el autoconcepto al participar y vivenciar una puesta en escena. Estas afectaciones positivas, según el estudio, repercutieron en un mejor desenvolvimiento para las diferentes áreas de la vida de los estudiantes, tales como lo laboral, relacional-familiar y físico (p. 288).

Según Muñoz, el aventurarse a interrelacionar los conceptos de autoestima, autoconcepto, síndrome de Down y artes escénicas no ha tenido precedentes en cuanto a su estudio (2017, p. 271); por ello el aporte de su investigación al ámbito de las artes escénicas diversas.

Un siguiente trabajo académico, que aborda los conceptos planteados en el presente trabajo de investigación, es el de Ramírez (2016-2018). En esta investigación se realiza un estudio de caso sobre una compañía de danza inclusiva llamada *Paseando luciérnagas*, donde se analiza a detalle la metodología de trabajo que esta propone con su alumnado con discapacidad física e intelectual, en el que se incluyen personas con diagnóstico de síndrome de Down. En el trabajo investigativo se plantean preguntas sobre los efectos que producen los procesos metodológicos utilizados en los ensayos en el alumnado, y cómo es que éstos ayudan a la creación de un producto escénico colectivo. Su análisis parte desde la observación minuciosa de cada uno de los participantes, de sus procesos -individuales y grupales- y, también, de su desenvolvimiento escénico.

¹ “Cuestionario de fácil aplicación, corrección e interpretación compuesto por 30 elementos que evalúan el autoconcepto de la persona evaluada en sus vertientes Social, Académica/Profesional, Emocional, Familiar y Física” (TEA Ediciones, 2022).

El tema de investigación de Ramírez (2016-2018) expone puntos interesantes. Primero, la investigadora española aspira a encontrar el común denominador entre las vivencias de cada aprendiz en interacción con la danza. La autora concluye que este factor común serían los efectos producidos debido a la constante práctica dancística en un espacio inclusivo, irrumpido por cuerpos diversos. Entre los efectos se encuentran los siguientes: el empoderamiento, la transformación de autopercepciones y la libertad de expresión.

Por otro lado, su investigación se torna más minuciosa cuando describe el grupo específico de personas con síndrome de Down; y esto, debido a que la compañía española inició sus laboratorios con la participación de personas con esta condición. Además, en su marco empírico, la investigadora describe sus experiencias personales con la danza integrada, donde plasma cómo fueron transformados sus propios conceptos sobre la danza inclusiva.

Conforme se desarrolla la investigación se logra observar la conclusión en la cual desemboca Ramírez (2016-2018): la diversidad de los cuerpos y mentes, en lugar de generar escisiones, unifica y devela múltiples oportunidades para encontrar nuevas e interesantes formas de creación.

Por último, un punto adicional a resaltar de la mencionada tesis es la descripción y distinción de ciertas herramientas metodológicas que utiliza la compañía en el trabajo con personas con capacidades diversas. En la investigación se plantean los siguientes recursos para el aprendizaje: el uso de la oscuridad para la exploración de movimiento libre; la fomentación y uso del lenguaje no verbal mediante la construcción de diálogos corpóreos y espontáneos; y el uso de espacios de creación abierta, donde los participantes toman el rol de creadores y se permiten desarrollar autonomía y liderazgo.

Un próximo trabajo académico de interés es el de las tesis Guzmán y López (2020). Su investigación aborda la interrogante de cómo la práctica de la danza en infantes con síndrome de Down, puede disminuir significativamente su grado de agresividad.

La investigación mencionada contempla que la enseñanza de danza folklórica colombiana puede ser vista como una estrategia pedagógica que tiene el potencial de fomentar y desarrollar, en el alumnado, la capacidad de relacionarse positivamente con su entorno.

Una cuestión interesante que detallan las autoras son las características del comportamiento social de las personas con la mencionada alteración genética. Sobre esta, se detalla que los niños y niñas con esta condición poseen conductas fijas y persistentes; así como también, manifiestan resistencia al cambio y respuesta negativa a las propuestas novedosas.

Su estudio de caso se enfoca específicamente en un niño, quien en un inicio presentó las características mencionadas; y que al finalizar el laboratorio presentó logros en cuanto al acercamiento adecuado con el resto del alumnado, y la vez, mayor sensibilidad y empatía.

Un quinto de trabajo de investigación es el desarrollado por la autora Celia Sumillera (2017), de la universidad de Cantabria en España. Su investigación propone a la danza y a la música como herramientas útiles o facilitadores para el desarrollo de habilidades comunicacionales y sociales en un contexto de aula escolar integrado; es decir, entre alumnado con y sin síndrome de Down. La autora plantea que, mediante el uso de recursos estratégicos del movimiento (como ejercicios de creatividad), e identificación y uso de ciertos códigos se puede mejorar el clima escolar y transformarlo en uno más empático.

La autora propone un proyecto educativo llamado *Emocion-arte*, nacido y motivado por sus propias vivencias dentro de su contexto laboral, donde observó la dinámica de integración de una niña con síndrome de Down con sus pares sin dicha condición congénita. Su proyecto plantea una serie de actividades que siguen una metodología constructivista, donde el estudiante aprende y construye sus propios conocimientos “a través de experiencias o interacciones con el entorno y entre ellos, tanto en el día a día del aula como fuera de ella”

(Siemens, 2012, como se cita en Sumillera, 2017, p. 9); además de apoyarse en la Teoría de Inteligencias Múltiples. La autora afirma que los estudiantes con síndrome de Down poseen más desarrolladas la inteligencia kinestésica y musical, por ello sus actividades hacen uso de recursos propios de la danza y la música.

Las reflexiones finales de Sumillera (2017) sugieren que su propuesta inclusiva resulta en “un enlace clave para fomentar un buen desarrollo de las habilidades comunicativas, sociales y emocionales, no sólo de ella, sino de todo el conjunto” (p. 24).

Ante lo expuesto, a continuación, se explora el ámbito de la tarea investigativa a nivel nacional, donde se encuentran ciertos trabajos académicos significativos que estudian los conceptos en cuestión. Como ejemplo de estos, se localiza el de De la Riva Agüero (2018). Su investigación titulada *La danza contemporánea como herramienta de reconocimiento, intercambio e integración entre personas con y sin discapacidad: Análisis de los casos Kinesfera Danza de Perú y ConCuerpos de Colombia* (2018) estudia, explora y compara dos organizaciones de danza inclusiva, una peruana y una colombiana, junto a sus propuestas metodológicas elegidas, a miras de descubrir de qué manera la danza contemporánea logra el reconocimiento, encuentro e integración de las personas con y sin discapacidad.

De la Riva Agüero (2018) apoya su investigación en el trabajo previo de la investigadora Virginia Montes (2017), quien es la autora del primer trabajo académico nacional que aborda la temática de cómo desarrollan las dinámicas de intercambio entre personas con y sin discapacidad en un ambiente que propicia la autovaloración, respeto al cuerpo y al movimiento del otro.

El estudio de De la Riva Agüero (2018) es de aporte para esta pesquisa; ya que, además de ofrecer importante información sobre conceptos claves que la presente investigación desarrolla, reflexiona en los procesos metodológicos de ambas organizaciones de danza inclusiva antes mencionadas.

Además, De la Riva Agüero (2018) llega a significativas reflexiones a partir de su estudio, tales como la utilización de procedimientos de enseñanza-aprendizaje adaptables a la diversidad de cuerpos (con y sin discapacidad), la construcción de nuevos vínculos y miradas hacia otros cuando se es partícipe de una experiencia de sesión de danza inclusiva, y arte del movimiento como herramienta de inclusión y replanteo de conceptos preestablecidos acerca de la diversidad.

1.1.2. Ejemplos prácticos en México, Argentina y Perú

Una vez expuestos algunos ejemplos de trabajos académicos relacionados al tema de la danza y la discapacidad intelectual, se continúa con la exposición de tres ejemplos prácticos de escuelas, instituciones y agrupaciones de danza para estudiantes con síndrome de Down en México, Argentina y Perú:

Danza Aptitude, asociación civil fundada en el año 2005 por Isela Saldaña, su actual directora originaria de Guadalajara, México. Danza Aptitude nació como un proyecto de investigación y, en la actualidad, se define como un espacio que apunta a generar lazos de integración y afirmación entre las personas con síndrome de Down, a través de la danza y otros tipos de arte.

Desde hace más de 25 años, su directora, Isela Saldaña, viene abocándose a invertir esfuerzos por quebrar paradigmas sociales en torno al desenvolvimiento y logros que pueden llegar a tener las personas con habilidades diferentes en el ámbito de las artes escénicas. Su programa especializado y reconocido a nivel internacional imparte talleres artísticos que concluyen en propuestas escénicas a escala de grandes producciones, buscando así promover la visibilización de los artistas con discapacidad.

Debido al éxito del programa, la enseñanza que ofrece Danza Aptitude se ha expandido a explorar otros campos artísticos, como lo ejemplifica una singular propuesta que se llevó a cabo en el 2020, la cual consistía en un laboratorio de investigación y creación

realizado por artistas con y sin discapacidad intelectual. El laboratorio contaba con los recursos de la pintura y el movimiento como principales agentes para la creación. Los resultados del laboratorio, finalmente, fueron expuestos en una galería artística abierta al público en general, siendo buenamente acogidos.

Un asunto de especial interés, es el desarrollo de un novedoso método para la enseñanza de la danza inclusiva por parte de su directora general.

Su método logra combinar con éxito el desarrollo de habilidades corpóreas con el fortalecimiento de la autonomía y aceptación de los participantes. Dicho método ha trascendido y se ha propagado a través de seminarios virtuales² impartidos por la misma directora a una audiencia diversa e interesada en el tema: artistas, profesionales en formación, centros de educación especial y centros de rehabilitación.

Por otro lado, Danza Aptitude ofrece talleres de sensibilización sobre la discapacidad intelectual a importantes centros de educación superior en México. Estos talleres son dirigidos a artistas o público en general sin disparidad intelectual, quienes se adentran a un espacio pedagógico junto a personas con síndrome de Down para vivenciar, de manera integrada, el movimiento. El desarrollo del taller comprende el aprendizaje de una técnica dancística, con el fin de cambiar los conceptos en torno a lo que debería ser un ambiente “normal” de la danza.

Por todo lo expuesto, Danza Aptitude se coloca como uno de los importantes referentes de la enseñanza en danza inclusiva a nivel de Latinoamérica, y su propuesta se convierte en especial ejemplar al presente trabajo académico dado los esfuerzos en consolidar una adecuada metodología con enfoque inclusivo.

² Información más detallada en: <https://danza-aptitude-online.mailchimpsites.com/>

Un segundo ejemplo de estos espacios que promueven la diversidad en las artes en Latinoamérica es la compañía inclusiva Las Ilusiones, ubicada en la República de Argentina y dirigida por su fundador Juan Ignacio Acosta.

Según los datos históricos situados en su portal Web³, en el año 2009, Acosta junto a la maestra y destacada actriz, Alicia Zanca, propusieron dictar un taller para jóvenes y adultos con habilidades diferentes. El taller dio inicio solo con cuatro jóvenes y conforme fueron transcurriendo los años, hacia el 2019, el número de participantes incrementó hasta llegar a consolidarse en un grupo de 300 personas involucradas en la compañía.

Las Ilusiones, junto a su integrado equipo de trabajo, aspiran lograr acercarse a cada provincia del país de Argentina, invitando a toda persona -con o sin discapacidad- a sumarse a la labor unida en pro de la inclusión a través de las artes.

Se hace necesario precisar que el principal medio de trabajo inclusivo que la compañía utilizó en sus inicios, fue el teatro. Sin embargo, en la actualidad, Las Ilusiones ofrece al público con discapacidad intelectual un mayor número de talleres en artes escénicas diversas como lo son la comedia musical, el coro inclusivo y la danza.

Sobre esta última, el director Acosta comenta que fue incluida en el bagaje de talleres debido a la afinidad por el movimiento que algunos de sus nuevos asistentes manifestaban.

En el mencionado taller, el actor principal es el movimiento, y su búsqueda parte desde la indagación de la identidad expresiva de cada tallerista y es complementado con el aprendizaje adecuado de una particular técnica dancística.

Por otro lado, según se detalla en su portal Web, su metodología aborda el trabajo en equipo: “Las dinámicas se plantean en parejas pedagógicas complementarias” (Las Ilusiones, s.f.). Así como también, aborda la enseñanza guiada y atenta a las necesidades; donde el

³ Portal Web de Las Ilusiones: <https://lasilusiones.com.ar/>

docente tiene la función de ser un referente que escucha propuestas del alumnado y les da voz. Y, además, en Las Ilusiones:

Trabajamos a partir del paradigma invertido, una propuesta propia que se va mejorando y se sigue puliendo con el paso del tiempo. Esta entiende a la persona sin discapacidad como la incluida, a la inversa del paradigma tradicional, donde las personas con discapacidad son las integradas. A partir de esto, de una manera empírica y filosófica se trabajan las mejoras, la empatía, el posicionarse en el lugar del otro y sensibilizarnos como sociedad (s.f.).

El objetivo principal que la compañía pretende alcanzar a través de su propuesta de enseñanza inclusiva, es generar una única oportunidad para que personas con y sin discapacidad intelectual se encuentren y puedan iniciar procesos de creación colectivas. Así como también, que los estudiantes puedan desarrollar habilidades expresivas y técnicas, y que estas se conviertan, finalmente, en un sólido puente para su inserción en diversos campos laborales y su vinculación óptima con el medio que los rodea.

Subsiguientemente a la presentación de algunos referentes de México y Argentina, se continúa presentando ejemplares dentro del territorio nacional.

En Perú, específicamente en la capital limeña, existe un reducido número de centros especializados que imparten talleres y clases de danza con enfoque inclusivo dirigido a personas con síndrome de Down. Algunos ejemplos de estas instituciones y agrupaciones, actualmente en función, son las siguientes:

Fray Masías, un instituto de larga trayectoria especializado en brindar servicios educativos a personas con habilidades diferentes. Esta institución, es reconocida como una de las pioneras en su campo, y se encuentra en ejercicio desde 1995, año en el que se inició como centro de rehabilitación integral. Posteriormente, su entonces directora, Mercedes

Villalobos, creó un proyecto innovador el cual ofrecía enseñanza inclusiva y de calidad de ciertas expresiones artísticas dirigida a la población con síndrome de Down.

El proyecto llamado “Escuela Nacional Especial de Artes (ENEA)” nació en el 2017; y, a partir de la fecha, se encuentra impartiendo talleres artísticos con el fin de, según Mercedes Villalobos, ofrecer al alumnado la posibilidad de tener una mejor calidad de vida al descubrir sus talentos artísticos y desarrollándolos en su totalidad (Escuela Nacional Especial de Artes, s.f.).

ENEA ofrece distintos talleres de danza, entre los cuales se encuentran los siguientes: ballet, ritmos latinos, danzas peruanas y marinera norteña (s.f.). ENEA, según detalla su portal Web⁴, “ha logrado formar un *staff* de grandes artistas” (s.f.) la cual está compuesta por participantes de elencos de diferentes categorías. Dichos elencos han tenido participación a nivel nacional, interprovincial e internacional; y han sido receptores de importantes galardones. Un ejemplo de esto es la participación del elenco infantil, en el año 2015, en el festival cultural *Folklife Festival*, en Estados Unidos (Redacción RPP, 2015).

Esta institución peruana, es catalogada como un referente a lo que el trabajo con personas con discapacidad respecta; y esto, debido a su labor por impulsar la inclusión y fomentar el acceso a la cultura (Redacción RPP, 2015). Aun al presente, con su actual director, Alfredo Villalobos, continúa acumulando éxitos en su labor inclusiva.

Un siguiente referente de las instituciones que imparten terapias y talleres artísticos para personas con discapacidad intelectual es el centro especializado Munani, con su lema característico “Soy como tú”. Este centro cuenta con seis años de trayectoria en la labor de inclusión social a través de las artes. Su directora, Sonia de la Fuente, constituye Munani debido a una experiencia personal de vida: dos de sus hermanas poseen la condición congénita de síndrome de Down.

⁴ Portal Web de ENEA: <http://escuelanacionalespecialdearte.com/>

La propuesta pedagógica de Munani apunta a tratar, principalmente, el área emocional de los aprendices. Una vez lograda una estabilidad moderada en esta área, el estudiante puede dirigirse a explorar otras materias y disciplinas, como lo son los talleres artísticos, con los cuales se buscan lograr considerables mejoras en las habilidades comunicacionales y relacionales. En Munani no solo se ofrecen diversos talleres de arte, sino también, clases de reforzamiento escolar y un singular taller de tránsito a la vida adulta que apunta a ofrecerles herramientas que les permitan insertarse en la dinámica social con normalidad.

Sonia de la Fuente manifiesta que las personas con síndrome de Down son capaces de realizar cualquier tipo de actividad, considerando que su aprendizaje será más provechoso cuando este se realice bajo una correcta tutela, en un ambiente cálido y enmarcado de amor. La enseñanza impartida en Munani tiene como principal objetivo lograr en el alumnado sentimientos de realización y satisfacción, además de brindarles los recursos necesarios para que logren y disfruten su independencia.

Un último referente a mencionar, es la agrupación folklórica *Pañuelos de Corazón*, una agrupación de danza inclusiva de cinco años de trayectoria. Su fundador, director y también docente, Álvaro Villanueva, tiene como principio y eje de la agrupación la propagación de un mensaje de inclusión a través de la expresión artística de la danza peruana.

Los talleres que ofrece el maestro Villanueva, son gratuitos; ya que se aspira, principalmente, a la formación y consolidación de su agrupación. Esto, tiene como objetivo obtener mayores oportunidades de participación en diferentes espacios artísticos; ya que, si las oportunidades de presentarse ante un público son más, su mensaje inclusivo será más ampliamente divulgado, logrando así encaminarse prontamente a su misión.

En el artículo titulado “Pañuelos de corazón: agrupación de danza ofrece talleres gratuitos a niños y jóvenes”, publicado en el portal Web del diario La República; la madre de Teobaldo, bailarín del elenco especial, comenta que su hijo ha logrado ganar confianza y

seguridad; y que, además, su sentido de responsabilidad ha ido en avance conforme practica de manera continua la disciplina de la danza.

A modo de conclusión, se observa que, en general, los estudios presentados en la primera parte de esta sección, brindan diversas aproximaciones respecto al tema expuestas a continuación:

Mientras que las autoras Valarezo (2015), Muñoz (2017), López y Guzmán (2020) y Sumillera (2027) tratan a la danza y los procesos creativos como medio o herramienta para desarrollar y mejorar ciertos aspectos de las personas con SD como el corpóreo, socioafectivo y psicológico; Ramírez (2016-2018) se interesa en el estudio de los efectos que produce la utilización de ciertas herramientas metodológicas en los ensayos y puestas en escena de danza inclusiva (dirigida a personas con diversas discapacidades, tanto físicas como intelectuales), y de De la Riva Agüero (2018) se centra en estudiar cómo la danza contemporánea puede fomentar la integración y el reconocimiento entre personas con y sin discapacidad, a través del análisis de casos.

Desde una opinión personal, se encuentra que aún falta ahondar en el quehacer del docente de danza inclusiva: sus decisiones pedagógicas, el porqué de éstas, sus resultados, sus aciertos y desaciertos, y los procedimientos metodológicos utilizados para el logro de aprendizajes significativos. Por lo tanto, esta tesis busca indagar en el tema de la enseñanza de danza inclusiva desde una arista diferente, respondiendo a la interrogante: ¿Cómo docentes experimentados en la enseñanza de danza dirigida a personas con síndrome de Down conducen sus sesiones de clases, a fin de alcanzar objetivos relevantes a través de la implementación reflexiva de ciertas estrategias didácticas?

Se pretende explorar el paso a paso y extraer hallazgos significativos de las experiencias pedagógicas de los docentes seleccionados.

1.2. Marco conceptual

En este punto, se abordan los conceptos claves que sirven de referencia para comprender mejor las discusiones de esta investigación. Se estudia como primer concepto, el Síndrome de Down; dado que es el público de estudio. En segundo lugar, las estrategias didácticas, que son el principal interés y cuestionamiento de la presente investigación, la cual se inclina por indagar sobre los procesos inclusivos de enseñanza aprendizaje de la danza; especialmente, sobre las estrategias didácticas que los docentes utilizan, o utilizaron, y que les resultan más funcionales y útiles para el sector mencionado. Por último, la danza creativa, la danza folklórica y la danza inclusiva. Cada una de ellas se observan partiendo de una concisa mirada histórica, sus características generales, y una definición apoyada de conceptos desarrollados por distintos especialistas.

1.2.1. Síndrome de Down

Previo a presentar la definición del Síndrome de Down (SD), se considera importante comprender lo que es la Discapacidad Intelectual (DI), de manera general y a modo de introducción; puesto que la presente tesis hace mención de ella en reiteradas oportunidades.

La Federación de Organizaciones de Personas con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo de Madrid detalla acerca de la DI lo siguiente:

La definición oficial de discapacidad intelectual, provista por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales o del Desarrollo (AAIDD) define el término como “un estado individual que se caracteriza por presentar limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, y por ser originada antes de los 18 años” (como se cita en Plena Inclusión Madrid, 2018, párr. 2).

La anterior definición se toma como más cercana a los intereses del presente estudio, ya que ve a dos aspectos como el cognitivo y los conductuales-sociales, como factores a considerar en el entendimiento de las limitaciones de las personas con DI.

Sobre las causas por las cuales se produce la DI, Plena Inclusión Madrid (2018) comenta que, en algunas ocasiones, esta puede producirse antes del nacimiento; como lo son “aquellas cuya causa es genética o producida por trastornos cromosómicos y causas biológicas prenatales”. Otras veces, se presenta en la etapa de desarrollo de los infantes. En otras ocasiones se produce durante el parto, debido a algún daño imprevisto en la salud.

La Asociación Síndrome de Down de la República Argentina (ASDRA) plantea la interrogante sobre cuál sería el mejor término a utilizar al referirse a las personas que poseen algún tipo de DI; ya que en los últimos años se les ha catalogado haciendo uso de variadas terminologías: “personas con habilidades especiales y/o diferentes”, “personas con capacidades diversas”, “personas con talentos especiales”; entre otros términos.

ASDRA responde que la manera adecuada de nombrar a una persona con DI es “personas con discapacidad”, apoyándose en que “esta terminología está sustentada por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y lo importante es que las mismas personas con discapacidad han sido las que participaron en su formulación” (ASDRA, s.f.). Sin embargo, la asociación solicita el debido cuidado al utilizar el término planteado. Se propone que este solo debería utilizarse en ocasiones pertinentes, ya que se hace inevitable que esta expresión dirija la atención hacia la discapacidad que una persona posee y no a la persona en sí misma; reduciéndola y encasillándola a su limitante.

El SD como “defecto cromosómico” (Cunningham, 2011, p. 141), es uno de los causantes de la DI; ya que altera principalmente el sistema nervioso y produce constantes afecciones en la función cerebral (DownCiclopedia, 2016).

Las Naciones Unidas presenta la definición de este síndrome como “una alteración genética causada por la existencia de material genético extra en el cromosoma 21 que se traduce en discapacidad intelectual” (s.f.).

Cada ser humano posee 46 cromosomas⁵, agrupados en 23 pares. El SD es la alteración genética producida en el par 21 a causa de un cromosoma extra. Este par cromosómico, en lugar de contener dos, como habitualmente sucede, contiene tres. A esta irregularidad genética se le denomina trisomía 21 (Down España, s.f.; Naciones Unidas, s.f.).

La Dra. Gonzáles, especialista en el ámbito, plantea que uno de cada setecientos nacimientos puede llegar a portar esta información genética extra (Gonzáles, 2022), sin conocerse a cabalidad las razones por las cuales sucede.

En otro orden de ideas, se hace necesario detallar algunas de las patologías y características más predominantes que las personas adultas con SD presentan; sobre todo las que abordan los aspectos médicos y psicosociales, ya que son de interés para la presente investigación. Una vez observados, se intentará dar respuesta al cuestionamiento sobre si las personas con síndrome de Down encuentran beneficios al realizar prácticas artísticas, sobre todo aquellas que incluyen el movimiento como elemento principal.

A continuación, se detalla cuáles son las afecciones que regularmente presentan las personas jóvenes, desde los 18 años, y adultas, hasta los 35 años, con SD.

1.2.1.1. Patologías comunes y características psicosociales.

La Dra. Gonzáles (2022) brinda una breve explicación acerca de algunas de las complicaciones generales de salud que el público de estudio presenta.

Algunas de estas afecciones son las dificultades cardíacas, el hipotiroidismo, la obesidad, los problemas en la audición y visión, la inmunodeficiencia, entre otros.

⁵ Estructura que contiene la información genética del ser humano (Down España, s.f.).

Julie Moran (2013), geriatra especialista en personas adultas con discapacidades intelectuales y del desarrollo, añade algunas de las necesidades médicas más comunes que presentan las personas con SD en su etapa adulta; con el propósito de preparar, tanto a los cuidadores como a las mismas personas poseedoras de esta condición, para el futuro y para sobrellevar el envejecimiento de la manera más saludable posible.

En primer lugar, Julie Moran (2013) detalla el déficit sensorial que van presentando con el transcurso de los años, específicamente en el área visual y auditiva. La doctora comenta que, si estas no se diagnostican y tratan a tiempo, pueden confundirse “con testarudez, confusión o desorientación” (p. 7).

Luego, otras patologías comunes que se presentan en la edad adulta, según la misma especialista, son: el hipotiroidismo, la apnea del sueño y la osteoartritis. Esta última se hace de especial interés, ya que sus consecuencias pueden afectar directamente al aspecto motor y el estado de ánimo. Esta afección puede llevar a la persona a desistir de las actividades físicas que les resultaban interesantes y que realizaban con cierta frecuencia; ya que le acompaña dolores agudos en las articulaciones.

Julie Morán (2013) detalla otras alteraciones médicas, como las afecciones en la postura, sobre todo en la columna cervical. También, se encuentra en el listado la enfermedad celiaca. Enfermedad conocida por las dificultades que se presentan en la absorción de ciertos nutrientes. Y finalmente, el Alzheimer, afección que se manifiesta y agudiza con el tránsito de los años.

Por otro lado, en cuanto al aspecto cognitivo y psicosocial, Isaura González comenta que “las personas con Síndrome de Down tienen un deterioro cognitivo de leve a moderado, problemas en desarrollo de lenguaje y memoria a corto plazo, por lo que la estimulación cognitiva es fundamental” (2022, párr. 7).

Una consideración esencial que Morán (2013) ofrece, trata acerca de la salud emocional de los adultos con SD. Sobre este punto, la especialista afirma que “a medida que los adultos con síndrome de Down envejecen, existe un mayor riesgo de que se les presenten ciertos trastornos de salud mental comunes como depresión, ansiedad, trastorno obsesivo compulsivo y alteraciones del comportamiento” (p. 15).

Cunningham (2011), añade a lo mencionado, que tanto el infante como el adulto con SD, dada su discapacidad en los procesos mentales, puede presentar habitualmente problemas de conducta -en mayor o menor medida- como rabietas, explosiones de ira, falta de concentración, impulsividad, entre otros. A esto, el mismo autor añade algunos problemas psicológicos como la depresión, ansiedad y fobias.

La propuesta del autor para menguar paulatinamente estas posibles dificultades, consiste en evaluar y considerar el entorno en el cual aprenden y desarrollan ciertas habilidades sociales. Lo recomendable es que, desde temprana edad, las personas con SD puedan situarse en ambientes que propicien la interacción de manera natural, y si es necesario, asistida; con el propósito de lograr aprender normas de convivencia y lograr cierta madurez en sus procesos de socialización en el tiempo (Cunningham, 2011).

Al conocer un panorama general acerca de las particularidades en torno a las complicaciones médicas y condiciones psicoemocionales de las personas con SD, cabe la interrogante sobre si estas personas pueden vincularse con alguna disciplina que combine aspectos físicos y artísticos, como es la danza; y, sobre todo, si esta resulta en una práctica beneficiosa y saludable para ellas.

Es interesante mencionar lo que el director de la compañía española *Danza Down*, Elias Lafuente, comenta en una entrevista:

La enseñanza de la Danza en las personas con síndrome de Down u otras discapacidades intelectuales es una herramienta importante para su integración

social, ya que permite adquirir conocimientos artísticos en un entorno que le permita demostrar todo su potencial que, aunque de una manera al principio lúdica, pueda en el transcurso de su aprendizaje mejorar su técnica y conseguir los objetivos que se propone (Danza Down, 2016, párr. 2).

A lo largo de su entrevista, Lafuente hace mención a ciertos aspectos de las personas con SD que son beneficiados a través de la práctica de la danza; como, por ejemplo, los procesos mentales como la memoria, la concentración y la atención, el ritmo y la coordinación, el área del lenguaje, la elongación muscular, fuerza, equilibrio, postura, y el centro de gravedad. El director menciona que sus más de 20 años de experiencia en el campo lo han llevado a determinar que la “Danza es una actividad altamente recomendada” (2016), para las personas con discapacidad intelectual.

Un siguiente estudio que intenta dar respuesta a la interrogante sobre si esta población logra o no beneficiarse del ejercicio físico, es uno que trata sobre la disciplina del karate. En este, se argumenta que las personas con SD pueden participar de diversas actividades físicas, siempre y cuando estas se desarrollen en buenas condiciones sanitarias y no se presenten como un factor de riesgo. Se menciona que los resultados benéficos que el karate ofrece se evidencian en el desarrollo de sus capacidades motrices; como también, en el desarrollo y mejora de su coordinación, equilibrio y control postural (Garrido et al., 2015).

Por último, Vázquez (1991) propone un programa de actividades físicas y lúdicas, como la educación física básica y la natación, siendo estas agentes de garantía para la prevención de ciertas afecciones; “como la fatiga, el cansancio, la obesidad o la aparición de problemas respiratorios, digestivos, etc.” (como se cita en Flórez & Troncoso, 1991, p 123).

Con base en lo expuesto, se concluye que la práctica física en las personas con SD puede realizarse en condiciones seguras y con la instrucción adecuada; ya que resultan beneficiosas para atender sus principales necesidades, tanto las físicas, cognitivas y las

socioemocionales; además de ser un canal para la integración. Sin embargo, la realidad es que los espacios en el contexto peruano, donde se ofrecen enseñanza educativa especial que atiendan las necesidades particulares de la población con síndrome de Down, en deportes y artes específicamente, son aún escasos.

1.2.2. Estrategias didácticas

Puesto que la presente investigación trata de reconocer las diversas experiencias de docentes en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza inclusiva y el uso de Estrategias Didácticas (ED), se hace pertinente abordar la definición de los términos “estrategia” y “didáctica” desde el campo de la educación. Para ello, se parte desde explicar la etimología de cada uno de ellos, para continuar con su definición académica desde la mirada de diversos autores. Por último, se detalla cuáles son los componentes de las ED en torno a sus recursos didácticos.

La palabra estrategia proviene de los términos griegos *stratos*, que significa “ejército”, y *agein*, que significa “conductor o guía”; y en conjunto, ambos términos aluden a “la guía del ejército”. El concepto de esta palabra es antiguo y “ha estado presente en toda conducción de las operaciones militares en el transcurso de la historia de la humanidad” (Izcue et al., 2013, p.13). La estrategia nace con una concepción netamente militar y, al transcurrir de los años, se fue aplicando a otros campos del conocimiento, como el de la educación.

En el ámbito educativo, la estrategia sugiere el conjunto de actividades y procedimientos mentales mediante los cuales se hace posible y se facilita la adquisición de conocimientos (Beltrán et al., 1987, como se cita en Euroinnova, s.f.), a fin de lograr alcanzar eficazmente un objetivo final relacionado al proceso enseñanza-aprendizaje.

Otros autores, como Méndez y Gonzáles (2011), explican la estrategia como una actividad (o actividades) planteada por un estratega, del cual se espera un óptimo

desenvolvimiento en cuanto a su habilidad de seleccionar, ordenar y orientar ciertas actividades para obtener buenos resultados. Para estos especialistas, la estrategia “da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar a la meta” (p. 4).

Por otro lado, el término “didáctica”, desde la mirada de la educación, es la disciplina que ayuda a optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje; mediante el estudio, explicación y fundamentación de leyes, patrones, principios, métodos, técnicas y maneras de enseñar.

Ahora bien, las Estrategias Didácticas (ED) están incluidas en la disciplina de la didáctica y, según Gómez et al. (2018), estas vienen a ser “el recurso de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planeados” (2018, p.3). Mientras que la didáctica pretende mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, las ED pretenden apoyar este objetivo.

A continuación, se presentarán más de sus definiciones académicas, con el objetivo de ampliar su concepción desde otras miradas.

En el artículo “Escala de estrategias docentes para aprendizajes significativos: diseño y evaluación de sus propiedades psicométricas”, de los autores Méndez y Gonzáles (2011), se encuentran las siguientes definiciones:

Castañeda (2004) menciona que “las estrategias didácticas son un plan educacional de acción que organiza y diseña el proceso de aprendizaje de tal manera que pueda influir y guiar a un individuo a aprender” (2011, p.4). También se tiene que, según Burón (1997), las ED son “una forma de trabajar que mejora el rendimiento y evita el fracaso” (2011, p.4). Y, por último, Glazman y Figeroa (1996) comprenden las ED como las “formas de trabajo docente-alumno” (2011, p.4).

Por otro lado, los autores Díaz Barriga y Hernández, quienes entienden la educación desde la perspectiva constructivista⁶, ofrecen un aporte sobre la definición de las ED. Para

⁶ Corriente ideológica que manifiesta que el individuo construye sus conocimientos activamente a partir de su interacción con el medio que le rodea y experiencias previas (Carretero, 1993, como se cita en Díaz Barriga y Hernández, 2022).

ellos, éstas sugieren actividades planteadas por el instructor con las cuales se pretende acompañar al alumno al logro de aprendizajes significativos (como se cita en Méndez & Gonzáles, 2011, p.4). Resulta interesante mencionar que los autores no observan el proceso de enseñanza como un hecho pasivo y rígido, sino como uno dinámico y que requiere de un potente ejercicio reflexivo por parte del docente.

En concordancia con los autores mencionados, Mariela Ferreira (s.f.) comenta lo siguiente:

El proceso de enseñanza-aprendizaje ya no se concibe como algo fijo e invariable, a lo que todos deben adaptarse, sino como un sistema flexible y diferenciado, centrado en el estudiante, que se adapta a las características y necesidades propias de cada uno de ellos (p. 11).

Continuando con Díaz Barriga y Hernández, las estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje son ayudas en forma de procedimientos que se utilizan para favorecer la adquisición de conocimientos por parte de los aprendices. Quienes pueden utilizar estos procedimientos son tanto los docentes como el alumnado. Por esta razón, Díaz Barriga y Hernández consideran que las ED pueden subdividirse en dos tipos: estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de enseñanza son los procedimientos que los docentes, como actores fundamentales -planificadores estratégicos-, utilizan “de forma flexible y estratégica para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos en los alumnos” (Díaz Barriga & Hernández, 2002, como se cita en Méndez & Gonzáles, 2011, p.4); mientras que las estrategias de aprendizaje son los procedimientos u operaciones que el estudiante emplea intencional y conscientemente a fin de lograr un objetivo de aprendizaje.

Para fines de esta investigación, que se concentra en las estrategias que propone el docente más que en las que emplean los estudiantes, es pertinente prestar mayor atención a las denominadas “estrategias de enseñanza” por los autores mencionados líneas arriba.

En resumen, con base a las diferentes definiciones, se toma a las ED como procedimientos y conjunto de actividades que el docente -como estratega- elige, ordena y planifica reflexivamente para guiar el camino hacia el logro óptimo de un objetivo relacionado al proceso enseñanza-aprendizaje.

1.2.2.1. Recursos didácticos.

Dentro de las estrategias didácticas, se encuentran los recursos didácticos que tienen como objetivo apoyar y contribuir a que una actividad (o actividades) estratégica se realice de manera eficaz.

Según Inés Luján:

Un recurso didáctico es cualquier material que facilita al profesor su función: le ayuda a explicarse mejor para que los conocimientos lleguen de una forma más clara al alumno. Al poder ser cualquier material estamos hablando de videos, libros, gráficos, imágenes, actividades, películas, y cualquier elemento que se nos ocurra que pueda ayudar a la comprensión de una idea (como se cita en Universitat de València, s.f., párr. 1).

En el mismo orden de ideas, Inés Luján adiciona que las herramientas didácticas logran proporcionar información oportuna al alumnado, y sirven como una guía para su aprendizaje. Estas son un elemento fundamental para mantener el interés y la motivación del aprendiz.

Para finalizar, cabe mencionar que los recursos didácticos pueden ser de tres índoles: recursos conceptuales, recursos instrumentales y recursos metodológicos (M. Martínez comunicación personal, 2013). Las primeras, responden a la teoría o el discurso que sustenta

la definición conceptual de una idea que se pretende enseñar; las segundas, son los instrumentos, como aquellos recursos tangibles que se utilizan en una actividad para fomentar un óptimo aprendizaje; y las últimas, contemplan los pasos detallados a seguir para el desarrollo de una actividad, apunta al proceso metodológico y responde a la siguiente pregunta: “¿cómo se ejecutará la actividad?”.

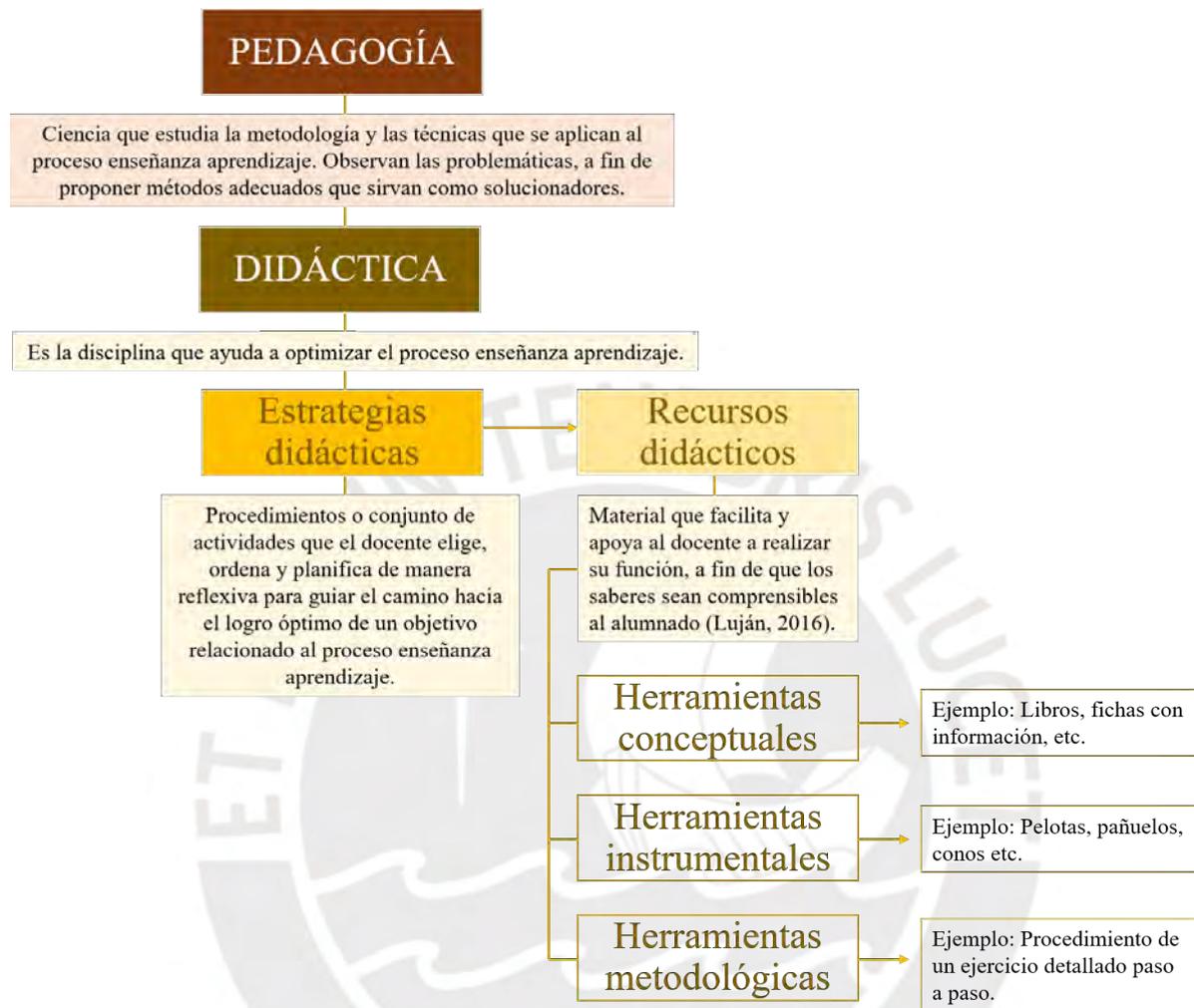
Tanto las estrategias didácticas como sus recursos encuentran un especial interés y aporte en la presente investigación, dado que las entrevistas a los docentes contienen vasta información sobre sus procesos metodológicos en clase.

A continuación, para una mayor comprensión, se presenta en la figura 1 los conceptos desarrollados anteriormente de manera resumida:



Figura 1

Conceptos claves en pedagogía



Nota. Elaboración propia. Resumen de conceptos pedagógicos.

Puesto que las ED son utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los distintos estilos de danza que imparten los docentes entrevistados en esa investigación; es importante conocer, en líneas generales, las definiciones y características de los géneros que son frecuentemente mencionados en este estudio. Entre ellos se encuentran la danza folklórica, la danza clásica, la danza creativa y la danza aplicada a procesos inclusivos.

1.2.3. Danza folklórica peruana

En primera instancia, se presentan tres definiciones acerca de lo que es la Danza Folklórica (DF) *per se*, contempladas por especialistas del campo. Luego, se comparte una definición propia apoyada en las ideas centrales de las expuestas anteriormente.

Posteriormente, una vez precisado el concepto deseado, se expone de manera detallada la DF en el contexto peruano; y esto, debido a que la presente investigación concentra en ella especial y frecuente atención.

Una primera definición es la planteada por la autora Analía Fontán (2019), quien asume a la DF como un terreno donde el lenguaje no verbal es necesario y frecuente; y en el cual se integra un entramado de memorias colectivas e históricas que trascienden a las nuevas generaciones. Su origen y desarrollo se encuentra en espacios populares y sociales, y en especial, “durante los momentos significativos para una comunidad” (Vizanti, 2015, como se cita en Fontán, 2019).

Una segunda definición es la ofrecida por la exdirectora de la Escuela Nacional Superior de Folklore José María Arguedas, quien precisa que la DF es “la expresión del movimiento rítmico-dinámico, cuya forma, mensaje, carácter y estilo permite reconocer los sentimientos y costumbres de una comunidad y puede generar sentimientos y actitudes de pertenencia e identificación” (Ahón, s.f., párr. 10).

Una última definición entiende a las danzas folklóricas como “aquellas manifestaciones rítmico cinéticas que forman parte del saber popular, de la tradición viva,

dentro de las cuales se podrían distinguir un amplio espectro de formas y significados” (Acuña & Acuña, 2011, párr. 9).

Con base a las tres definiciones expuestas, se logra concluir que la DF es una expresión orgánica y no verbal que recoge memorias, saberes, sentimientos, costumbres colectivas, y tradiciones vivas; que son trascendentes y pueden devenir en el fortalecimiento de la identidad y pertenencia de una comunidad.

Ahora bien, respecto a las danzas folklóricas peruanas, se considera necesario, en primer lugar, reconocer al Perú como un país con una rica cultura: Un país de múltiples “costumbres y tradiciones vivas, y sus danzas son las expresiones de esta cultura” (PromPerú, 2018, párr. 1).

Según el MINEDU, el número de danzas vigentes en el Perú pulula alrededor de dos mil. Y esto debido a que “existen 1.800 distritos en los que se albergan 5 mil comunidades campesinas e indígenas reconocidas, además de la dinámica cultural de los pequeños y grandes pueblos, de las instituciones o asociaciones culturales y de emigrantes en las grandes ciudades” (Chang et al., 2017, p. 9).

Sobre la gestación de estas, no se encuentra una data concreta para su aparición histórica; ya que “los pueblos peruanos, de la Costa, Sierra y Selva, han producido arte desde épocas inmemoriales y en sus múltiples formas: canto, música, danza, literatura oral, teatro, arte culinario, entre otras” (Chang et al., 2017, p. 5).

Sin embargo, lo que sí es posible observar es la manera en la cual estas manifestaciones artísticas se fueron desarrollando y consolidando en el tiempo. Su desarrollo dependía en gran medida de su contexto y del grado de interacción de las personas con su entorno animado o inanimado.

Un ejemplo contextual son las ceremonias rituales que, desde tiempos remotos, se practicaban haciendo uso de movimientos rítmicos, acompañados de música y

representaciones teatrales; con el fin de rendir culto y veneración al universo y la naturaleza (Chang et al., 2017). Un segundo ejemplo, son las fiestas conmemorativas. Estas se realizaban desde épocas prehispánicas; y, debido a la ausencia de escritura alfabética, se practicaban danzas que permitían la transferencia de conocimiento:

La transferencia de conocimientos se realizaba de diversas formas artísticas, entre ellas las fiestas en que se danzaba y se representaban historias como una manera de transmisión y preservación de la cultura; es decir, se teatralizaban mitos y leyendas por medio del canto y del baile (2017, p. 10).

Un siguiente ejemplo de contexto son las faenas diarias en las que se veían inmersos los peruanos de antaño. Éstas también eran representadas en danzas, donde los movimientos que se utilizaban simbolizaban “esfuerzos físicos requeridos para trabajos concretos, como trasladar pesos, labrar la tierra, desgranar cereales, etcétera” (Chang et al., p. 14). Un ejemplo de danza agrícola es la danza denominada “huaylas”.

Un último contexto en el cual se desarrollaron las danzas folklóricas es el ámbito social. Existen danzas que expresan situaciones específicas de relaciones humanas, familiares y afectivas. Como ejemplo de estas se encuentra la danza “tondero”.

Cabe señalar que, dentro del desarrollo de las danzas peruanas, se encuentran también las que surgieron a partir del amalgamiento con otras culturas, como la española o africana, y que tuvo su auge en el siglo XIX. Como ejemplo de estas se observa la danza de los Negritos.

Es pertinente señalar que un número considerable de danzas, en la actualidad, se han descontextualizado; ya que vienen siendo ejecutadas deliberadamente, en diferentes tiempos y circunstancias ajenas al propósito por el cual surgieron. Aunque es observable que se ha olvidado el sentido original de estas, se debe advertir que su planteamiento, en cuanto a pasos, ritmos, etc., no son fortuitos; sino que responden a una cosmovisión y a una cultura en particular.

Luego de una breve mirada contextual de las danzas folklóricas peruanas, se considera necesario comentar acerca de su importancia en cuanto a su enseñanza y práctica. La Escuela Nacional Superior de Folklore José María Arguedas (2021), señala, en primer lugar, que su importancia radica en que esta contribuye al desarrollo de “habilidades blandas, creatividad e inquietud artística” (párr. 2). Asimismo, comenta que su sentido de relevancia también se encuentra en que la práctica de estas danzas permite al ejecutante fortalecer su identidad y arraigo cultural; como también, desarrollar “nuevas potencialidades corporales, creativas y sociales” (párr. 7).

Para concluir, es bien conocido que, en la actualidad, las danzas folklóricas peruanas tienen importante protagonismo y han irrumpido en distintos espacios educativos y sociales; como lo son las escuelas, centros culturales, espacios de recreación, teatros, medios televisivos y virtuales, entre otros.

La población con síndrome de Down y con otros tipos de discapacidad, también las practican. Ejemplo de esto lo encontramos en las escuelas y talleres folklóricos inclusivos que ofrecen la enseñanza de este tipo de danza.

Álvaro Villanueva, profesional y maestro de danza folklórica peruana inclusiva, explica algunos resultados que brinda la danza y el movimiento a las personas con discapacidad intelectual. Algunos de estos resultados son, por ejemplo, la potencialización de sus talentos, el desarrollo de una expresividad genuina y auténtica (el mundo interior del estudiante plasmado en movimientos libres), el crecimiento en perseverancia y empatía, la mejora de sus habilidades sociales y el ser visibilizados en la sociedad (Redacción RPP, 2021).

1.2.4. Danza creativa

La Danza Creativa (DC) encontró su espacio protagónico en la historia de la danza a inicios del siglo XIX. Aportó a su gestación las diversificadas propuestas de talentosos y

destacados bailarines, maestros y creadores de la época que -en respuesta a la danza académica y su atrevido anhelo por quebrar con los patrones rígidos de su técnica- propusieron y divulgaron la ejecución de una danza nueva, libre, espontánea y al alcance de todos (Quispe, 2018).

1.2.4.1. Antecedentes: la expresión corporal.

Un hito importante a mencionar para comprender la concepción de la Danza Creativa (DC), es la gestación de su predecesora, la denominada *expresión corporal*.

A inicios de los años 50, la bailarina y pedagoga, Patricia Strokoe, inspirada en los artistas de vanguardia como Isadora Duncan, Kurt Joos y Rudolf Von Laban, crea en Argentina la denominada Expresión Corporal (EC), de la cual comenta:

Como actividad organizada, la E.C. es danza, pero no es un estilo de danza, porque no crea un código cerrado y repetible de secuencias de movimiento, sino que se define y diferencia por su enfoque, su concepto de trabajo, su filosofía y sus fundamentos (Kalmar, 2005, como se cita en Yutzis, 2010).

La visión de la danza de Patricia Strokoe era una que permitía y facilitaba expresar al ser humano todo lo que producía en su mundo interior la interacción con su entorno (Kalmar, 2003, como se cita en Coterón & Sánchez, 2012).

Según Strokoe, esta nueva concepción de la danza se valía del uso de un recurso fundamental e imprescindible: la creatividad, necesaria para la ejecución y creación de la misma. Al notar la versatilidad y potencial de dicho recurso, otras corrientes de danza comenzaron a explorar en ella y utilizarla como medio de creación para sus piezas.

La postura de los autores Coterón y Sánchez (2012) es que la danza creativa toma de la expresión corporal sus ideas, principios y planteamientos coreográficos (2012), y que a partir de ella se gesta. Y es por esta razón que la DC y la EC encuentran gran similitud, en cuanto a su contenido y elementos, como los son el uso de movimiento libre, el juego y la

experimentación a través de la improvisación y de la creatividad; así como el reconocimiento y descubrimiento de un lenguaje propio al hacer uso del cuerpo, estudiando, explorando y profundizando con él (Calvet & Ismael, 2011; Schinca, 2000).

Una vez observados los antecedentes de la DC, se presenta la mirada de distintos autores que permiten ahondar en el tema: Robinson (1979), Quispe (2018), Griño y Pérez-Testor (2015), y Coterón y Sánchez (2012).

Robinson (1979) cataloga a la DC como danza educativa; y, desde un enfoque pedagógico, la asume como una “formación básica con la finalidad de servir de guía de exploración y reflexión sobre la manera de hacer y concebir el movimiento” (Griño & Pérez-Testor, 2015, p. 167).

Para Quispe (2018), construye su definición apoyada por diversos autores. La investigadora llega a la conclusión que la DC es también educativa, ya que se constituye de procesos metodológicos que guían a sus participantes al logro de objetivos holísticos. La autora define a la DC como aquella danza que ayuda al aprendiz a descubrir, haciendo uso del cuerpo, todo su potencial creativo; y la que le permite guiar su proceso de aprendizaje, a fin de construir un producto natural, armonioso y equilibrado para él y su entorno.

En cuanto a los objetivos que persigue la DC, se hace necesario precisar que estos no solo giran en torno a lo técnico y corpóreo (como sucede con la danza clásica que, principalmente, ambiciona una pulcra ejecución de movimientos y técnica); sino que, además, pretenden trascender la esfera corporal y adentrarse al espacio sin límites del ser interior, buscando beneficiar de manera adecuada e integral a los ejecutantes.

Griño y Pérez-Testor (2015) aporta sobre los objetivos de la DC lo siguiente:

Sus objetivos principales son: impulsar la exploración de nuevos movimientos conservando viva la espontaneidad de los participantes, promover la toma de

conciencia de los movimientos tanto individuales como grupales y fomentar la expresión artística potenciando la expresión creativa (p. 167).

Siguiendo lo señalado previamente, se tiene que los beneficios de la DC apuntan a integrar los distintos aspectos del alumnado: aspectos físicos, cognitivos y socioemocionales. A través de la DC, el aprendiz tiene la oportunidad de reconocer y valorar sus propias emociones; como también, las ajenas. Además, con la práctica diligente de la misma, el sentido de la autovaloración y autopercepción se desarrollan y mejoran; esto redundará en un importante beneficio para la formación del ejecutante como persona (Griño y Pérez-Testor, 2015 & Quispe, 2018).

Sobre la forma en la cual se dirige el proceso de enseñanza aprendizaje en DC, Coterón y Sánchez (2012) mencionan que lo fundamental es la actitud de los aprendices hacia la exploración y la participación de toda la experiencia. En la DC no se enseñan patrones preestablecidos para el movimiento; por el contrario, se busca que la clase, en conjunto, participe del proceso de construcción de códigos que sirvan para la comunicación y devengan en un “lenguaje danzado” (2012, p. 97). Sin embargo, aunque lo que se pretende es la participación colectiva y libre, el docente debe considerar, cuidar y atender las individualidades y las características del grupo al que guía. Sobre este punto, Griño y Pérez-Testor (2015) plantean lo siguiente:

Lo ideal es trabajar con grupos de personas con características semejantes ya que sus preferencias y motivaciones, así como las indicaciones y contraindicaciones del ejercicio, suelen compartirse siempre sin olvidar que cada persona es única y difiere de los demás en su manera de utilizar y expresar el cuerpo (p. 167).

Por otro lado, sobre los elementos primordiales que componen la DC, se consideran los mencionados por Quispe (2018), complementados por las ideas de Calvet e Isamel (2011). Para los autores, los elementos básicos de la DC son los siguientes:

En primer lugar, el espacio, como aquel elemento físico, pero también simbólico, donde suceden eventos significativos. El cuerpo se irrumpe el espacio para entrar en una relación y conexión con él a través de los movimientos. El espacio puede ser diferenciado en dos tipos: el espacio próximo y el espacio general o lejano.

Así también, el tiempo. Este “está relacionado a la duración de las pausas que están en nuestro ritmo interior y exterior” (Dallal, 1998, como se cita en Quispe, 2018, p. 8). Así como las pulsaciones del corazón tienen una velocidad determinada, así también las piezas musicales o sonidos producidos en el entorno inmediato cuentan con un ritmo y pulsación definidos. Ambos tipos marcan el tiempo y pueden ser los que propicien y guíen la ejecución de movimientos.

Como siguiente elemento se encuentra el cuerpo, elemento que funciona, según Quispe (2018), como un facilitador que transmite y plasma en el espacio todo lo que el individuo piensa, siente y experimenta. Para hacer uso de este recurso fundamental y para crear movimiento, es necesario observar sus principales componentes: el cuerpo en conjunto con sus músculos, órganos, huesos y articulaciones; además de conocer su correcto funcionamiento y sus posibilidades.

Finalmente, el movimiento, observado por Quispe como el elemento que permite que “las personas puedan desplazarse, ubicarse en diversos espacios, descargar y ejercitar los sentidos como también sentir, coordinar y controlar su cuerpo” (2018, p.11). Añadido a esto, Calvet e Ismael (2011) subdividen el movimiento -o acciones- en dos tipos: acciones locomotoras y no locomotoras. Las primeras son las que permiten al cuerpo desplazarse en el espacio general; y las segundas, las que se generan sin necesidad de traslado.

Como punto adicional, sobre los recursos o materiales de los cuales se sirve la DC, se conoce de su vasta variedad. El docente tiene la facultad de ser cuán creativo posible desee ser y usar los implementos que se requieran, a fin de incentivar la participación de toda la clase, y explotar la creatividad. La elección de los recursos didácticos dependerá de las estrategias del docente y las actividades que plantee. Estas podrán ser desde el uso de la música, materiales diversos (pintura, globos, listones, sillas, entre otros); como también de elementos no tangibles, como el uso de la imaginación y la improvisación.

Hasta aquí, desde un enfoque pedagógico, la DC viene a ser un procedimiento para abordar el movimiento y guiar a la construcción consciente -individual o colectiva- de procesos y productos creativos. Su objetivo es la formación integral del aprendiz, buscando desarrollar su conciencia corporal, emocional y su potencial creativo. Para lograr lo mencionado, la DC hace uso de múltiples recursos tanto metodológicos como didácticos.

Finalmente, al conocer un poco más sobre la DC y las metas que persigue, cabe la interrogante cómo esta se relaciona o puede relacionarse con la población con síndrome de Down.

Danza Aptitude, organización que se dedica a generar espacios de profesionalización artística para personas con discapacidad intelectual, es un referente de la relación en cuestión; ya que esta organización brinda talleres de DC inclusiva en el país de México desde el año 1993 y ha sido acreedora de reconocimientos debido a los resultados de su programa en sus estudiantes.

En el portal Web de la fundación Inclúyeme, se encuentra el testimonio de Melissa Maradiaga, una joven con síndrome de Down quien fue invitada, en el 2013, a participar como miembro de Danza Aptitude. En este, se observa a mayor detalle cómo la danza y su práctica regular pudo beneficiar a Melissa. Su fundadora, Isela Saldaña, comenta que entre los resultados se encuentran: el desarrollo de habilidades corporales, el desarrollo del talento

del aprendiz, la visibilización del estudiante ante la sociedad, el aporte al cambio la visión sobre la discapacidad en los espectadores de piezas escénicas de danza inclusiva, entre otros (Inclúyeme, 2017).

Sumado a lo anterior, la maestra Saldaña es también una de las entrevistadas de esta investigación. Durante el desarrollo del encuentro, la docente aborda más la DC en relación con las personas con síndrome de Down. Siendo la DC una danza aplicada, una sin género específico y sin una estructura rígida, su contenido pedagógico lo aportan los mismos estudiantes; ya que lo que se pretende es fomentar la creatividad, trabajar la individualidad y abrir el panorama de movimientos y conocimientos. Por esta razón, Saldaña comenta que las sesiones de DC deben ser flexibles y dinámicas. Su aporte al público con la alteración congénita mencionada, se observa en mejoras de la concentración, postura, conciencia espacial propia y colectiva, y la sociabilización (comunicación personal, 14 de octubre de 2022).

1.2.5. Danza inclusiva

1.2.5.1. El significado de la inclusión.

El término “inclusión” proviene del latín inclusio, palabra que hace referencia a la acción de “poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto” (RAE, 2022).

En el sentido social, Adirón (2005) añade que la inclusión no supone que la persona incluida en un contexto debe ser igual a las otras. Por el contrario, una sociedad inclusiva valora la diversidad humana y las individualidades, y las acepta. Este tipo de sociedad convive y construye caminos de oportunidades para todos, sin que las diferencias presupongan un obstáculo.

Desde el marco educacional, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el enfoque inclusivo de la educación observa a la persona como poseedora de ciertas características, capacidades y necesidades

únicas en cuanto a su aprendizaje, como lo son las personas discapacitadas (2022). A la vez, la UNESCO plantea que estas diferencias no deberían promover la no participación y segregación; y que, por el contrario, debería conllevar a la búsqueda del logro de objetivos por igual, observado y considerando las particularidades, y eligiendo las herramientas adecuadas para ello.

1.2.5.2. Los antecedentes de la danza inclusiva.

En la investigación de Ángela Bernal (2016), titulada Percepciones sociales sobre la danza en la educación inclusiva, se encuentra brevemente descrito el contexto histórico en el cual surgió la Danza Inclusiva (DI):

La autora expone que esta danza encuentra sus bases en la gestación de la danza contemporánea. Esta última, surgió a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, y es catalogada por Bernal (2016) como una danza que fomenta el movimiento libre y expresivo y que es dirigida a todo tipo de público, “como un derecho de todos” (p. 37).

A partir del nacimiento de la danza contemporánea y su contundente ideal de promover la libertad de movimientos, surgen nuevas propuestas “que han determinado la inclusión en la expresión dancística” (p. 37).

Siguiendo la investigación de Bernal (2016), una de ellas fue el proyecto *DanceAbility*. El objetivo de este proyecto era atender, a través de la práctica dancística, a menores de edad con discapacidad.

Una siguiente propuesta que emerge a partir de la danza contemporánea es el *Contact Improvisation*, surgido en el periodo de los 60 y 70. Su creador, Steve Paxton, se basó en el contacto, la improvisación colectiva, y la interacción con diversidad de cuerpos y movimientos para su creación. Bernal (2016) añade que a esta manera de abordar la danza también se la conoció como *Danza Integrada*; ya que, “por la misma esencia de la danza contemporánea [en la cual encuentra sus orígenes] y los movimientos libres en su máxima

expresión del cuerpo [,] integra procesos mixtos de aprendizaje a diversas personas con o sin discapacidad o en cualquier condición social, cultural, religiosa, étnica, entre otros” (p. 37).

Bernal (2016) describe que la danza contemporánea integrada, como tal, se gesta en Estados Unidos e Inglaterra, a partir de los años 80. Desde la opinión de la autora, esta danza fomenta procesos novedosos, en torno a los creativo y artístico, dirigido a personas con y sin discapacidad: “Todos bailan y ejecutan movimientos dancísticos sin excluir a nadie y donde cada uno se expresa de acuerdo a su experiencia y percepción del cuerpo y el entorno” (p. 38).

Es así como, por las características novedosas presentadas de este tipo de danza, la propuesta de la danza integrada trascendió al plano internacional y tomó vigor en Latinoamérica; siendo, hasta el día de hoy, más conocida y acogida.

Para finalizar la exposición de los antecedentes históricos de la DI expuestos por Ángela Bernal, cabe precisar que -para la autora- la danza integrada puede catalogarse, también, como danza inclusiva de la cual concluye:

Todo esto conlleva a pensar en la danza integradora o inclusiva como un medio para superar las barreras personales y hacer de ella una fuente de motivación que a su vez cambie los paradigmas establecidos y permitan hacer entender a los demás que la danza puede y debe ser practicada por todos sin importar sus discapacidades elevando la autoestima y el amor propio (2016, p. 41)

Desde otro punto de vista, el intérprete, docente y creador José Marcos (2021), en una redacción titulada “La danza es diversidad: todos y todas podemos bailar”, también presenta posibles causales para la gestación de la DI. El autor expresa que ésta se debió a los diferentes procesos de exploración de maestros profesionales de danza, que buscaban las oportunidades para romper moldes escénicos y sociales.

A partir del siglo XIX, se empieza a observar y a utilizar la danza como un mecanismo de reivindicación para ciertos sectores de la población históricamente marginados. En este contexto, Marcos (2021) comenta lo siguiente:

Aparece la danza inclusiva fundamentalmente en Estados Unidos e Inglaterra, donde por primera vez la danza se convirtió en una herramienta que permitiese a las personas con diversidad funcional y personas en exclusión ser incluidas en la sociedad a través procesos dancísticos, manifestando y ejemplificando a través de sus cuerpos y mentes, la necesidad de construir una sociedad donde la diferencia se respetase y se considerase como un factor positivo (párr. 4).

Uno de los lugares donde, según comenta el autor, la danza aplicada a procesos inclusivos emergió vigorosamente fue en Estados Unidos, en el siglo XX, cuando los profesionales, Curtis y Ptashek, se adentraron al trabajo artístico con personas con discapacidad en contextos educativos especiales. Marcos (2021) hace una mención especial del artista Alito Alessi, de quien comenta que, alrededor de 1987, crea una propuesta metodológica propia llamada *DanceAbility* junto a su pareja de baile Karen Nelson. Lo interesante de este método es que visionaba a la práctica dancística como una “sin límites”. Alessi viajó por el mundo para impartir sus enseñanzas, capacitando y certificando a maestros con su innovador método.

Las novedosas propuestas pedagógicas de la danza inclusiva inspiraron a maestros y escuelas renombradas alrededor del mundo; y llegaron a propiciar la creación de nuevas escuelas de arte inclusivo y compañías compuestas por personas con discapacidad, o grupos mixtos de personas con y sin discapacidad.

Al conocer los antecedentes históricos de la DI, se tiene que ésta no tiene una larga trayectoria en el medio. Marcos (2021), describe lo siguiente acerca de esta reciente corriente artística:

Debido a su reciente creación y como ha ocurrido históricamente con cualquier corriente artística, la danza inclusiva se encuentra en proceso de exploración y desarrollo en términos metodológicos por parte de las entidades y artistas que la desarrollan y por ello, no existen todavía codificaciones académicas o especialidades como en la danza clásica, la danza española o la danza contemporánea. Codificar este arte en patrones estándar, iría en contra de su naturaleza, puesto que su metodología busca desarrollar habilidades dancísticas y humanas adaptadas y accesibles a todos/as, puesto que todos/as somos diferentes; su metodología se basa en la interacción personal y conjunta a través de proposiciones y no imposiciones ni patrones, a través de actividades cuyos objetivos (artísticos, educativos y sociales) consideren siempre la diferencia y la diversidad como factores positivos y donde es fundamental adaptar los contenidos, procesos y el espacio para todos/as los/as participantes (párr. 10).

1.2.5.3. La definición de la danza inclusiva.

Según el académico Neus Canalias (2013), la terminología que se utiliza para describir a la danza que invita a la participación de toda persona sin distinción, ha ido cambiando en el tiempo. Hasta el presente, se han utilizado sinónimos para este tipo de actividad, como lo son “danza integrada”, “danza democrática” y “danza para personas con capacidades diversas”, según el contexto en cual se abordaba.

Canalias (2013), prefiere utilizar la terminología “danza inclusiva” y diferenciarla de la denominada “danza integrada”; ya que, según su opinión, esta última hace referencia a una persona (o personas) con discapacidad siendo incorporada(s) en un grupo que no la tiene. Y, en cambio, la “inclusión” en la danza se traduce en la recepción, aceptación y promoción de la diversidad de cada individuo en los modelos artístico-educativo.

La DI, de acuerdo a expuesto anteriormente por José Marcos (2021), infiere que ésta no es un tipo de danza o técnica propiamente dicha; sino más bien una forma de ejecutarla y aplicarla a cualquier estilo; y que, además, puede ser enseñada y aprendida por todo grupo humano.

Una definición adicional de la DI que resulta interesante a considerar es la propuesta por De la Riva Agüero (2018), quien entiende como una variante de la danza en general; y que, por su misma naturaleza “inclusiva”, permite la participación de personas con y sin discapacidad. En un ambiente así, se evidencian, aceptan y reivindican las diferencias de movimiento y potencial creativo de cada uno de los participantes.

Para fines de esta investigación, al recapitular en los antecedentes, al reflexionar en las definiciones desarrolladas por académicos del campo y al sumar la manera en la cual los docentes entrevistados entienden la DI (tópico desarrollado en el siguiente capítulo), se opta por entenderla como una manera de aplicar procesos creativos o técnicos de la danza a cualquier grupo humano; con el fin de aceptar la diversidad y promover la inclusión. Al considerar su objetivo final, se entiende que puede ser aprendida e impartida a un grupo de personas con discapacidad, exclusivamente; o, a grupos conformados por personas con y sin discapacidad.

Según una perspectiva personal, ambos grupos podrían trabajar la DI; ya que en ambos se manifestaría la “inclusión” pero de maneras distintas. Por ejemplo, una clase abierta a público con y sin síndrome de Down, manifiesta la inclusión al propiciar un ambiente donde conviva y se abrace la diversidad. Así, también, una clase compuesta exclusivamente por estudiantes con discapacidad intelectual, en la cual se generen propuestas escénicas para ser llevadas a diversas plataformas; manifiesta la inclusión cuando el objetivo es hacer visible a las personas con síndrome de Down, enseñar a valorar y aceptar la diversidad, y llevar a la

audiencia a repensar en la discapacidad (caso de Pañuelos de Corazón, Danza Aptitude, el elenco de ENEA que se verán más adelante).



Capítulo 2. El camino de cinco docentes

Este apartado presenta, en primer lugar, los perfiles académicos de los docentes entrevistados y las circunstancias particulares que los motivaron a incursionar en el ámbito de la docencia de la danza orientada a desarrollar procesos inclusivos. Estos referentes, tal y como se señaló en la sección del diseño metodológico, fueron seleccionados debido a su trayectoria y experiencia en el rubro de la enseñanza de la danza -folklórica o creativa- dirigida a personas con síndrome de Down.

A continuación, se presentan los resultados de los conceptos que se expusieron en el marco conceptual, desarrollados desde la perspectiva de los docentes entrevistados. Estos son: síndrome de Down, estrategias didácticas, danza creativa y danza inclusiva. Con base en las entrevistas, se logra descubrir que cada uno de ellos tiene (o tuvo) relación, en mayor o menor medida, con dichos conceptos durante sus experiencias pedagógicas. Por tanto, se considera oportuno compartir cómo se refieren a estos a partir de sus contextos.

Es importante agregar que estas definiciones desarrolladas por los docentes se tornan interesantes; debido a que, al analizarlos, permiten descubrir cuál es su visión acerca de la enseñanza. Cabe precisar, que esta mirada se convierte en una importante influencia en la posterior toma de decisiones en torno a la selección o construcción de sus estrategias didácticas que, en el capítulo siguiente, será analizada con mayor detalle.

En seguida, se exhibe a grandes rasgos los perfiles y datos relevantes de los docentes entrevistados:

2.1. El perfil de los docentes

2.1.1. Dora Palomino Vicente

Figura 2

La docente Dora Palomino



Nota. Fotografía proporcionada por la docente Dora Palomino a la investigadora.

Dora Elizabeth Palomino Vicente (58 años) es docente de educación secundaria en el área de Arte y Cultura de una institución pública. En la actualidad reside en la provincia institucional del Callao, Perú.

Estudió Administración de Empresas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y, al culminar dicha especialidad, realizó estudios en danza folklórica en la Escuela Nacional Superior de Folklore, José María Arguedas.

La motivación de Dora Palomino para incursionar en la docencia inicia en los años 80, una “época de mucha actividad artística en danza música, teatro, poesía” (comunicación personal, 9 de setiembre de 2022), como ella describe.

En su época universitaria, la maestra Dora Palomino asistía a talleres artísticos, por las tardes, donde encontró en uno de sus maestros una importante influencia para su posterior decisión de incursionar en el ejercicio docente. Un discurso de aquel maestro que ella

recuerda y replica es el siguiente: “Todos podemos aprender, todos bailamos” (D. Palomino, comunicación personal, 9 de setiembre de 2022).

Al realizar sus prácticas profesionales, la docente Dora Palomino experimentó por primera vez, junto a una compañera, la labor de enseñanza-aprendizaje dirigido a personas con discapacidad. Se aventuró en este espacio con la expectativa de aprender y de ayudar a desarrollar las habilidades motrices de sus estudiantes. El primer grupo con cual laboró se encontraba conformado por alumnos diagnosticados con síndrome de Down, autismo y parálisis: “un mundo diverso, con estudiantes maravillosos” (D. Palomino, comunicación personal, 9 de setiembre de 2022).

Desde esa época hasta la actualidad, Dora Palomino ejerce como docente. La maestra cuenta con 15 años de experiencia en instituciones particulares, 5 años en el servicio educacional público y 5 años en la labor con estudiantes con discapacidad intelectual.

Si bien, la maestra Dora Palomino se encuentra laborando en la actualidad en el ámbito de la educación básica regular con personas sin discapacidad, sus experiencias pasadas en la danza inclusiva resultan de gran interés y aporte para esta investigación.

2.1.2. Álvaro Villanueva Orduña

Figura 3

El docente Álvaro Villanueva



Nota. Fotografía proporcionada por el docente Álvaro Villanueva a la investigadora.

Álvaro Roque Villanueva Ortuña (28 años), procedente de Lima, Perú. Estudió la carrera de Educación Artística en la Escuela Nacional Superior de Folklore, José María Arguedas, en la cual obtuvo el título profesional de licenciado en Educación Artística con especialidad en Danza Folklórica.

El interés del maestro Álvaro Villanueva por la docencia de la danza nace a partir de su deseo de poder transmitir sus propios saberes y movimientos hacia otras personas: sus estudiantes. El docente observa la enseñanza como una oportunidad de brindar más que un servicio. Para él, se trata de compartir conocimientos y recursos para la generación de nuevas y propias expresiones por parte de los aprendices.

El maestro ejerce formalmente la docencia desde el año 2019; sin embargo, sus primeras experiencias como docente las inició mientras cursaba la carrera de Educación Artística. En esta etapa de su formación, tuvo la oportunidad de realizar sus prácticas

profesionales en colegios de educación básica regular y en Centros de Educación Básica Especial⁷ (CEBE), durante el periodo de 3 años.

La Danza Movimiento Terapia fue la disciplina artística y terapéutica que el docente conoció, también, durante su etapa formativa. Esta disciplina fue la que sentó las bases para perfilar su enseñanza hacia una que aspire a ser de calidad y beneficio para sus estudiantes.

Desde el año 2015, Álvaro Villanueva incursiona en la enseñanza de la danza inclusiva, actividad que lo lleva a fundar y a dirigir la agrupación folklórica *Pañuelos de Corazón*; agrupación inclusiva dirigida a personas con síndrome de Down.

Esta agrupación se gesta a partir del interés de un grupo de padres y madres de familia que difícilmente tenían la oportunidad de inscribir a sus hijos e hijas con discapacidad en talleres artísticos, debido a los escasos recursos económicos. Por esta razón, para el año 2017, el maestro Villanueva toma la decisión de formar una agrupación de danza folklórica inclusiva que brinde talleres gratuitos para darles la oportunidad a niños, jóvenes y adultos a formarse artísticamente. Esta agrupación, en su trayectoria, ha tenido una cálida acogida en diversos espacios escénicos inclusivos a nivel local y nacional.

⁷ “Los Centros de Educación Básica especial (CEBE) atienden a estudiantes con discapacidad severa y multiscapacidad, a partir de los 3 años hasta los 20 años, teniendo como referente la edad normativa en los niveles de Inicial y Primaria con una flexibilidad de 2 años” (Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana, 2016).

2.1.3. *María Paz Zúñiga*

Figura 4

La docente María Paz



Nota. Fotografía proporcionada por la docente María Paz a la investigadora.

María Celinda Paz Zúñiga (36 años). Actualmente reside en Chiclayo, en el departamento de Lambayeque, Perú. Es administradora de empresas de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, con especialización en gestión cultural.

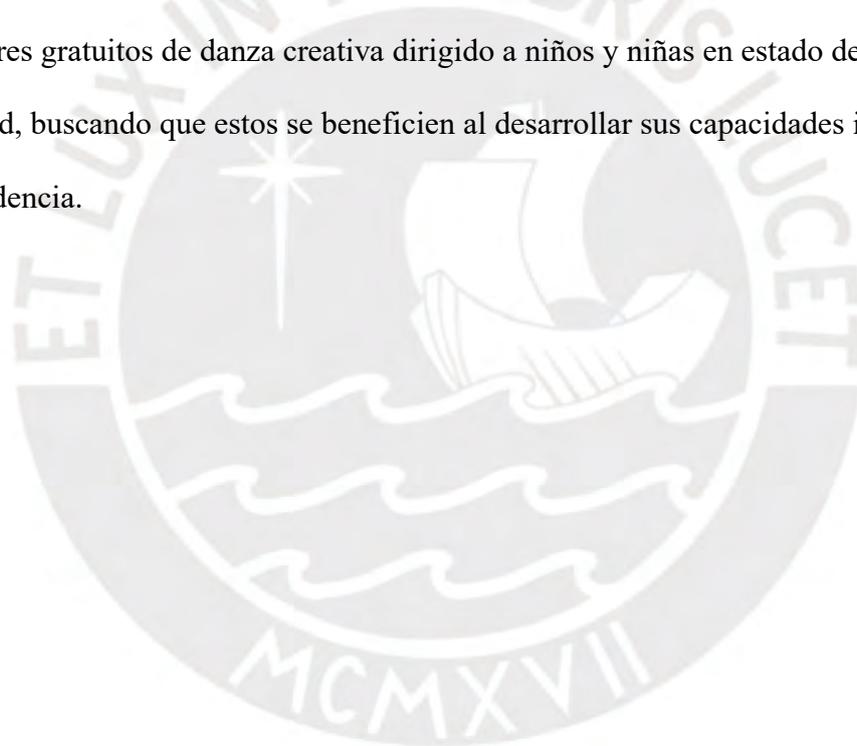
La profesora María Paz se inició artísticamente como bailarina de danza clásica. Sus estudios en ballet clásico los realizó en diversas academias de Chiclayo; y, durante un periodo de 8 años, durante una estancia en Lima, continuó su preparación en el Ballet de Maricarmen Silva, lugar donde actualmente lleva cursos en modalidad virtual. Este año, la maestra María Paz, culminó con éxito una capacitación en pedagogía en danza clásica de la Royal Ballet de Londres.

Su interés por la docencia encuentra su origen en su historial familiar, ya que ambos de sus padres se desempeñan como docentes. Y es así que, desde muy joven, la maestra María Paz, incursionó como profesora de ballet clásico dirigiendo clases a público infantil.

Una importante razón para la incursión de la docente en el mundo de la danza inclusiva fue la influencia de su madre, maestra de educación especial, a la que, desde joven, acompañó y apoyó en sus proyectos inclusivos.

Con 18 años ejerciendo como instructora en danza, la profesora María Paz continúa laborando en Lambayeque con personas con síndrome de Down y discapacidad auditiva en el proyecto colectivo denominado *Pies para Volar*.

El proyecto *Pies para Volar* es dirigido por cuatro especialistas, incluida la docente Paz; y ha sido reconocido y premiado por el Ministerio de Cultura, debido al importante aporte que sugiere para la promoción de la transformación social. Este proyecto consiste en impartir talleres gratuitos de danza creativa dirigido a niños y niñas en estado de vulnerabilidad, buscando que estos se beneficien al desarrollar sus capacidades imaginativas y su independencia.



2.1.4. Isela Saldaña

Figura 5

La docente Isela Saldaña



Nota. Fotografía proporcionada por la docente Isela Saldaña a la investigadora.

Isela Saldaña (49 años), bailarina clásica profesional procedente de Guadalajara, Jalisco; México. Se inició en el ámbito artístico con el ballet clásico, y actualmente es fundadora de Danza Aptitude Arte y Discapacidad Asociación Civil, un reconocido e importante centro de arte inclusivo en dicho país.

Sobre su formación en el ballet clásico, la maestra Isela Saldaña se inició en este género dancístico al llevar, desde temprana edad, cursos artísticos en Guadalajara. Luego, continuó su formación profesional en el centro Prodanza del Ballet Nacional de Cuba, en La Habana.

Ejerció como bailarina profesional intérprete durante 12 años en el Ballet Nacional de Monterrey, una compañía privada y una de las más importantes de México donde fue solista: “Mi carrera es artística cien por ciento” (comunicación personal, 14 de octubre de 2022), comenta la maestra Saldaña.

Sobre su incursión en la docencia de la danza inclusiva, la maestra Isela Saldaña explica que siempre tuvo la inquietud por el grupo de educación especial; pero fue en Cuba donde inició su labor con personas con discapacidad intelectual.

En el mencionado país, la docente tuvo un maestro quien fue uno de los precursores del psicoballet⁸. En el año 1993, Isela Saldaña dirigió un primer taller de verano junto a su maestro; y, desde entonces, viene impartiendo clases a personas con síndrome de Down y otros tipos de discapacidad.

Luego de su estadía en Cuba, la maestra Isela Saldaña regresó a Guadalajara, donde elaboró un proyecto de danzaterapia que fue aceptado como programa gubernamental. El programa encontró sus bases en la adaptación del psicoballet a la forma de la danza creativa y estuvo dirigido a personas con todo tipo de discapacidad. Los talleres que se impartían amalgamaban las bases de la danza clásica con distintos recursos dancísticos de diferentes géneros, y en especial, con los recursos fundamentales de la danza creativa: la improvisación y la creatividad.

Su programa educacional inclusivo, Danza Aptitude, ha sido exitoso en México y ha trascendido a otros países como Estados Unidos; esto, debido al perfil humanista e integrador del programa, el cual tiene como objetivo principal el “empoderar a las personas con discapacidad y abrirles el abanico de oportunidades en un ambiente normalizado de la danza, brindándoles derechos y beneficios como a cualquier artista” (comunicación personal, 14 de octubre de 2022). La maestra cumplirá para el 2023, 30 años en el medio artístico inclusivo.

⁸ Programa en danza aplicado a la discapacidad que tiene como objetivo el desarrollo psicosocial del aprendiz a través del ballet clásico y la psicología.

2.1.5. Giuliana Sánchez

Figura 6

La docente Giuliana Sánchez



Nota. Fotografía proporcionada por la docente Giuliana Sánchez a la investigadora.

Giuliana Sánchez Dávila (42 años) bailarina profesional de la expresión artística peruana: Marinera. Es procedente de Chiclayo, y actualmente reside en Lima. Es arquitecta de profesión de la Universidad Nacional de Ingeniería.

Su carrera artística la inició desde temprana edad, a los 6 años; para, años después, desempeñarse como instructora de marinera, labor que ejerce desde hace 12 años aproximadamente.

Giuliana incursionó en la docencia, debido a que algunos de sus contactos interesados en aprender marinera le consultaron si impartía clases, a lo que la artista aceptó a miras de obtener un ingreso adicional aparte. Aunque la arquitecta Giuliana Sánchez no cuenta con estudios de pedagogía en danza, su larga trayectoria como bailarina la condujo al ámbito de la enseñanza.

La artista se desempeña enseñando danzas folklóricas peruanas a personas con síndrome de Down desde el 2014, año en el que recibió una interesante propuesta de la directora de un reconocido centro especializado en personas con discapacidad para impartir clases de marinera al elenco de danza inclusiva de dicha institución.

A pesar de iniciar su ejercicio como profesora de manera empírica, su enseñanza resultó ser bien acogida, según menciona la docente.



2.2. Descripción de los conceptos claves desde la perspectiva de los docentes

El desarrollo de este agregado consiste en identificar cómo entienden, cada uno de los docentes, los conceptos claves ya antes mencionados como: síndrome de Down, estrategias didácticas, danzas folklóricas, danza creativa y danza inclusiva; según lo experimentado dentro de sus procesos de enseñanza aprendizaje.

2.2.1. Según los docentes, ¿qué es el síndrome de Down?

En primera instancia, se considera necesario recapitular que cada uno de los docentes entrevistados tuvo un interés particular, motivación u oportunidad de vida que los condujo a involucrarse en el mundo de la enseñanza; y en especial, en el ámbito de la danza inclusiva con personas con síndrome de Down. Por esta razón, es que una de las primeras interrogantes trata sobre lo que ellos comprenden por esta condición.

En la tarea pedagógica, desde una perspectiva personal, se considera vital el conocer quiénes son los estudiantes con los cuales se ha de laborar, cómo se desenvuelven y qué necesidades específicas presentan.

En la misma línea, al enseñar a personas con discapacidad intelectual, es fundamental conocer el tipo y grado de discapacidad que sus estudiantes poseen; así como sus características y en qué consisten sus necesidades principales- tanto físicas, como cognitivas y emocionales. Lo anterior, es una información importante que influye en la toma de decisiones en torno a qué caminos pedagógicos elegir, para el logro óptimo de los aprendizajes significativos.

A continuación, se presentan las definiciones de los docentes sobre esta primera interrogante, en la tabla 1:

Tabla 1

Descripción personal del concepto clave: síndrome de Down

Docentes	Respuestas
Dora Palomino	<p>Para la docente, el síndrome de Down es “una condición biológica. Son personas como cualquier otra con, como dice su nombre, con unas necesidades diferentes” (comunicación personal, 9 de setiembre de 2022).</p> <p>Respecto a las principales necesidades cognitivas y físicas, la maestra identificó, en su experiencia, que las personas que poseen esta condición tienen cierto grado de dificultad en mantener la atención y, debido a esto, se debe mantener la motivación y creatividad durante toda clase. Por otro lado, dado que sus sesiones incluían a personas con otro tipo de discapacidad (autismo, por ejemplo), pudo notar el retardo motriz en todo el grupo en general; pero que de alguna manera este devenía en la acción solidaria de los otros. La ayuda mutua estaba regularmente presente.</p>
Álvaro Villanueva	<p>El docente plantea que el síndrome de Down “es una condición genética en el cual cromosoma par 21, genera una alteración que se puede evidenciar a nivel físico y se expresa a nivel cognitivo; ya que hay un deterioro en el proceso aprendizaje” (comunicación personal, 29 de setiembre de 2022).</p> <p>Según Álvaro Villanueva, las principales necesidades físicas son aquellas dificultades en torno a la coordinación y el equilibrio. Y sobre las necesidades cognitivas; las dificultades y necesidades se presentan al momento de ordenar las ideas y crear esquemas de procesos de aprendizaje.</p>
María Paz	<p>Para la maestra, el síndrome de Down es “una alteración en el cromosoma que le da características diferentes” (comunicación personal, 4 de octubre de 2022) a quien la posee.</p> <p>Sobre las necesidades particulares de este grupo, María Paz considera que este alumnado necesita desarrollo corporal; el cual estima fundamental para la ejecución de otro tipo de actividades de diferentes índoles (no necesariamente las corporales) como lo son las actividades conductuales.</p>
Isela Saldaña	<p>“El síndrome de Down se da a causa de los cromosomas; sin embargo, no es propio como una enfermedad, como se conocía antes, sino como una condición de vida” (I. Saldaña, comunicación personal, 14 de octubre de 2022).</p> <p>La docente Isela Saldaña expresa que, en cuanto a sus principales necesidades tanto físicas como cognitivas, estas tienen que ver con el grado de estimulación que reciben desde temprana edad, llámense terapias o actividades complementarias artísticas, deportivas, etc.</p>
Giuliana Sánchez	<p>La licenciada Giuliana Sánchez (2022) considera el síndrome de Down como una condición clínica y como una limitación congénita.</p> <p>Sobre los aspectos físicos y cognitivos predominantes de este grupo humano, Sánchez reconoce la atrofia muscular que requiere de una actividad física continua para prevenirla; y la necesidad de las terapias de diferentes tipos. Una que menciona en especial es la terapia del lenguaje, que facilita la comunicación en ellos y les permite expresarse mejor y, por ende, ser más comprendidos.</p>

En cuanto a las semejanzas entre las opiniones de los docentes, se encuentra que, en su mayoría, entienden al síndrome de Down como una condición congénita o biológica, que evidencia ciertas alteraciones y características (corporales y mentales) peculiares.

Las diferencias se logran encontrar en lo que los docentes opinan acerca de las principales necesidades de esta población, como lo son el retardo motriz, la atrofia muscular, la escasa atención, el desarrollo del equilibrio y coordinación, y la dificultad en la comunicación y en el orden de esquemas mentales. Estas necesidades son consideradas como más urgentes a atender debido a lo observado y vivenciado en sus propias sesiones de clases.

2.2.2. ¿Qué son las estrategias didácticas para los docentes?

Desde un punto de vista personal, el docente, al encontrarse con un alumnado con características particulares y al conocer de cerca sus necesidades físicas y cognitivas, se dispone a diseñar y construir caminos que tomen en consideración lo anterior; por lo tanto, existe una necesidad de encontrar y diseñar ciertas actividades de manera estratégica que ayuden a un mejor desempeño del proceso enseñanza-aprendizaje.

En la tabla 2, se exponen, de manera concisa, las respuestas de los docentes a las interrogantes respecto a las actividades que proponen en clase para el logro de objetivos técnicos y creativos.

Tabla 2

Descripción personal del concepto clave: estrategias didácticas

Docentes	Respuestas
Dora Palomino	“Son técnicas que el docente emplea para que la sesión de clase pueda desarrollarse de la mejor manera” (comunicación personal, 29 de setiembre de 2022). Según la maestra, las estrategias didácticas dependen de la elección de cada docente. Son importantes si se quiere lograr un inicio de clases motivador, un desarrollo participativo y un cierre adecuado.
Álvaro Villanueva	“Son conjunto de procesos el cual está dirigido a un proceso de enseñanza, el cual se sustenta en bases teóricas” (comunicación personal, 29 de setiembre de 2022).

Docentes	Respuestas
	Según el docente Álvaro Villanueva, las estrategias didácticas son importantes debido a que derivan en la formación de diversos recursos didácticos que un docente emplea para lograr una enseñanza segura y precisa. El peligro de no considerarlas, sería el no cumplimiento eficaz de objetivos.
María Paz	Para la profesora María Paz, el uso de herramientas metodológicas tiene relación con el objetivo primordial de clase, que es el desarrollo de los sentidos y de las habilidades sociales. En clase, la docente comenta que trabaja con diferentes recursos: visuales, sensoriales, conceptuales, etc.
Isela Saldaña	Para la docente, estas forman parte de un esquema de trabajo claro y estructurado, que “son importantes para cualquier tipo de danza” (comunicación personal, 14 de octubre de 2022). La maestra Isela Saldaña expresa que, si un docente no tiene un fundamento metodológico claro, objetivos precisos y medibles, puede arriesgar a su alumnado de diferentes maneras: los puede exponer a lesiones, al aprendizaje inadecuado de una técnica, etc.
Giuliana Sánchez	La licenciada Giuliana Sánchez las identifica como los recursos que le ayudan a realizar una buena clase. Como ejemplos de estos precisó el uso de códigos verbales o sonoros para que su alumnado reconozca en qué momento de una canción deben realizar movimientos más enérgicos o ciertos cambios. También mencionó el uso de la repetición de frases de movimiento, la distribución asistida en el espacio y uso de materiales didácticos como conos de colores para ayudar a la identificación de ubicaciones, puntos de salida, etc.

En lo comentado acerca de las estrategias didácticas, se observa que los docentes coinciden en la descripción del propósito por el cual éstas se emplean. En mayoría, los maestros opinan que las estrategias didácticas son necesarias para lograr los objetivos primordiales de una clase de danza; ya que, apoyan al desarrollo de la misma y la conducen.

2.2.3. Según los docentes, ¿qué es la danza folklórica / creativa?

Los docentes entrevistados, se identifican, especializan e imparten en un estilo de danza en particular: danza creativa o danza folklórica peruana, como se manifiesta en la información extraída de sus entrevistas.

Se infiere que cada uno de ellos conoce el género el cual enseñan; sin embargo, cabe preguntarse si toman un sentido diferente para ellos al ser impartidas a personas con discapacidad intelectual.

En la presente tabla, se presenta, desde la perspectiva de los docentes, el concepto de estas danzas para ellos y el porqué es importante que las personas con síndrome de Down las aprendan y las practiquen con regularidad:

Tabla 3

Descripción personal del concepto clave: danza folklórica o danza creativa

Docentes	Respuestas
Dora Palomino	<p>Según la docente, la danza folklórica es parte de la cultura del Perú, además de ser “una forma de integrar: es integración, identidad, valoración, mirar al otro de otra manera” (comunicación personal, 29 de setiembre de 2022).</p> <p>Dora Palomino entiende que la importancia de que el alumnado con discapacidad intelectual aprenda este tipo de danza radica, en primer lugar, en el afianzamiento de la identidad. A través de estas danzas los aprendices aprenden “quiénes son, de donde vienen, cuál es su historia...” (2022). También, la docente observa cómo la parte corporal se ve beneficiada al desarrollar, mediante el ejercicio de estas danzas, las capacidades motrices, la atención, la lateralidad, el equilibrio, el dominio del espacio, entre otros.</p>
Álvaro Villanueva	<p>“La expresión de los pueblos originarios, que tiene un mensaje, un contenido. Poseen una historia previa” (A Villanueva, comunicación personal, 29 de setiembre de 2022).</p> <p>El docente Álvaro Villanueva reflexiona lo siguiente acerca de aprender este tipo de danza:</p> <p style="padding-left: 40px;">Aporta en su identidad cultural... Todos tenemos conocimiento previo de nuestra cultura en términos generales; y la danza, por el mismo contexto que tiene (político, histórico, cultural, etc.), puede ser un aporte significativo para ellos; ya que pueden usar la danza para conocer un poco más al Perú y sentirse identificados con su nación. Sentirse más incluidos dentro de la sociedad (2022).</p>
María Paz	<p>La danza creativa “es una metodología de trabajo que hace uso de una danza libre y espontánea” (comunicación personal, 4 de octubre de 2022).</p> <p>La docente comenta que esta danza no busca generar resultados rápidos, sino que es orgánica, de desarrollo paulatino y permite al alumnado encontrar distintas posibilidades al expresarse.</p>
Isela Saldaña	<p>Según la docente, la danza creativa no es ni implica necesariamente un género específico. Lo que se busca al ejecutarla es que el alumnado pueda ampliar su panorama de movimientos y conocimientos.</p> <p>La propuesta de la danza creativa, para Isela Saldaña, es amigable con los procesos de cada alumno y alumna; según sus necesidades, esta puede apuntar a desarrollar la parte emocional, la expresividad, la ejecución prolija de la técnica o simplemente el seguimiento de instrucciones.</p>
Giuliana Sánchez	<p>La artista Giuliana Sánchez considera a la danza folklórica peruana como aquella que se ejecuta en base a las tradiciones. Para ella, es necesario que las personas sepan lo mínimo en cuanto a su folklore; y el público con síndrome de Down no es ajeno a esto. El interés por aprender de esta danza puede nacer de ellos, para luego ser apoyado por el núcleo familiar.</p>

Las definiciones que brindan los docentes, acerca de la danza folklórica peruana y la danza creativa, se resumen de la siguiente manera:

El docente Álvaro Villanueva y la docente Dora Palomino, maestros de danza folklórica, comentan que las danzas folklóricas son parte de la cultura del Perú; y que, al poseer una historia, permiten el aporte a la identidad, valoración y conocimiento cultural. La docente Giuliana Sánchez, por su parte, comenta que este tipo de danza forma parte de las tradiciones como nación.

Las maestras Isela Saldaña y María Paz, profesoras de danza creativa, encuentran semejanza en sus opiniones al comentar que ésta propicia la exploración a diversas maneras de expresarse y moverse. Para ambas, además, la danza creativa es más un proceso, un acercamiento o una metodología para abordar la danza; y no un estilo o técnica en particular.

2.2.4. ¿Qué es la danza inclusiva para los docentes?

Entendiéndose la danza inclusiva como aquel procedimiento para acercarse a la danza que permite la participación de todo público (Marcos, 2021), es pertinente conocer lo que cada docente entrevistado entiende sobre ella, puesto que la aplica y la vivencia.

En la siguiente tabla se plasman, de manera resumida, sus respuestas:

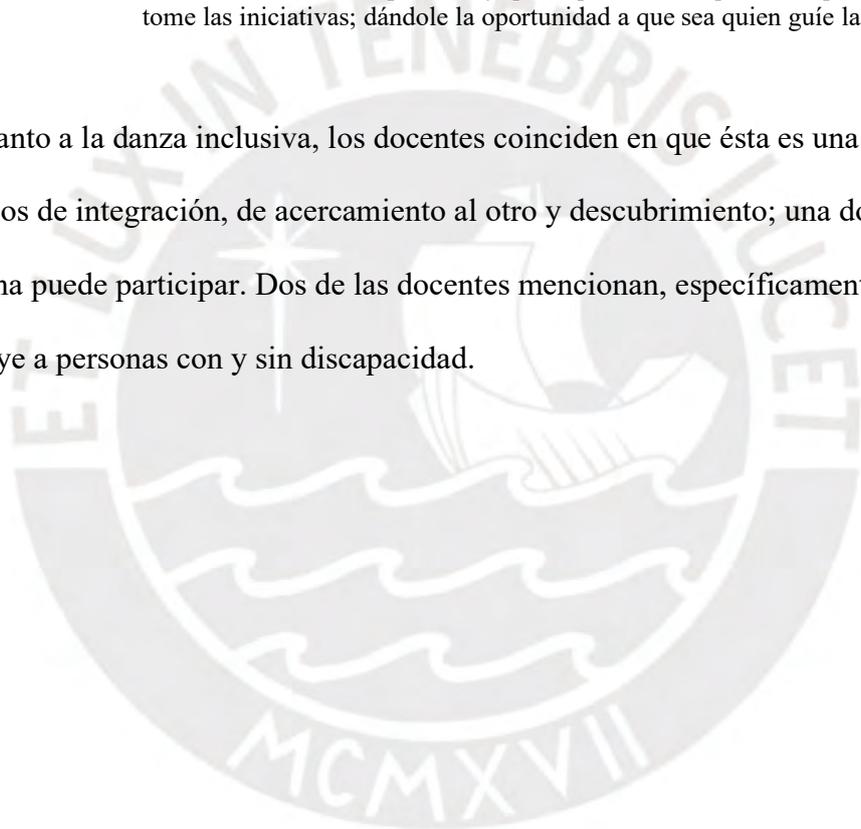
Tabla 4

Descripción personal del concepto clave: danza inclusiva

Docentes	Respuestas
Dora Palomino	“El arte es una de las formas culturales más inclusivas, todas las personas tienen el derecho del arte y de su cultura ¿por qué dejar de lado a este sector de la población (personas con síndrome de Down)? Si tienen igual capacidad de desarrollar su arte. La danza es el lenguaje artístico del cuerpo. Cuando escuchan la música activan sus sensores auditivos y corporales. El movimiento es una necesidad ¿Qué mejor que la danza?” (comunicación personal, 29 de setiembre de 2022).
Álvaro Villanueva	Para el maestro, la danza inclusiva es “una danza para todos. Una forma en la cual utilizas mecanismos para que todos puedan utilizar la danza como medio de

Docentes	Respuestas
	expresión sin importar la condición o el género” (comunicación personal, 29 de setiembre de 2022).
María Paz	“La danza inclusiva es una donde participan chicos y chicas, con y sin discapacidad” (M. Paz, comunicación personal, 4 de octubre de 2022).
Isela Saldaña	La docente, expresa que la danza inclusiva es “la oportunidad para todos con cualquier condición puedan gozar de los beneficios de la danza, sin tener arquetipos tan específicos de una coreografía o de cierta estética corporal. Es poder incluir a todos” (comunicación personal, 14 de octubre de 2022).
Giuliana Sánchez	Según la maestra, la danza inclusiva implica que una persona con discapacidad baile con otra sin discapacidad; y que la primera sea quien marque la pauta y tome las iniciativas; dándole la oportunidad a que sea quien guíe la pieza.

En cuanto a la danza inclusiva, los docentes coinciden en que ésta es una danza que genera espacios de integración, de acercamiento al otro y descubrimiento; una donde todo tipo de persona puede participar. Dos de las docentes mencionan, específicamente, que este espacio incluye a personas con y sin discapacidad.



Capítulo 3. Reconociendo las aportaciones de los docentes al campo de la danza inclusiva

A fin de reconocer los aportes más significativos de los cinco docentes al campo de la danza inclusiva, el desarrollo del presente capítulo se basa en parte de la información ofrecida en las entrevistas y que, parte de ella, se encuentra plasmada en el capítulo anterior.

En general, este apartado inicia con información sobre la visión de la enseñanza-aprendizaje de los cinco docentes. Se pretende responder a la interrogante: ¿Cómo los docentes comprenden la enseñanza? Este punto se considera importante, ya que esta visión puede influenciar directamente sobre la toma de decisiones respecto a las estrategias didácticas a implementar y demás decisiones pedagógicas.

Luego, se describe acerca de actividades y aspectos esenciales que los docentes desarrollan en sus clases de danza inclusiva. Esta información se presenta en un cuadro comparativo, a fin de facilitar su posterior análisis y el hallazgo de aportes significativos al campo de la danza inclusiva.

3.1. ¿Cómo los docentes comprenden la enseñanza-aprendizaje?

Durante el desarrollo de las entrevistas, los docentes brindaron información, explícita o implícitamente, acerca de su misión de vida como profesionales o acerca de la misión del proyecto, agrupación o academia que dirigen. Esta información, aunado a los conceptos claves que aplican en sus clases (síndrome de Down, danza folklórica o danza creativa, estrategias didácticas y danza inclusiva) y a algunas vivencias en clases que les resultaron significativas, permite reconocer cómo cada uno de ellos comprende la enseñanza.

A continuación, se presenta una breve descripción de sus miradas hacia la enseñanza-aprendizaje:

3.1.1. La mirada hacia la enseñanza de la docente Dora Palomino

Figura 7

Encuentro virtual con la docente Dora Palomino



Nota. Encuentro realizado a través de la plataforma digital Zoom.

A partir de la información brindada en la entrevista, se advirtió que la maestra Dora Palomino observaba a sus estudiantes por igual, sin que sus condiciones individuales sean razón para contemplarlos de manera diferente. Para la docente, toda persona tiene derecho a disfrutar del arte; por ende, las personas con SD, también: “Para mí son personas comunes y corrientes que tienen derecho a disfrutar del arte” (comunicación personal, 29 de setiembre de 2022).

Cuando la docente manifestó que el arte puede disfrutarse por toda persona, surgió la interrogante de cómo ella observaba la disciplina artística que impartía, danzas folklóricas peruanas. Su comprensión de ésta resultó interesante, ya que la describió como una herramienta para la integración, para mirar al otro, y para generar identidad y valoración en quién la aprende y la ejecuta. Para lograr estos propósitos, la docente considera a las estrategias didácticas como fundamentales, y las entiende como técnicas necesarias para el buen desenvolvimiento y el logro óptimo de objetivos.

Por otro lado, se observó que Dora Palomino valora la conexión docente-estudiante dentro y fuera del espacio de clases. Por ejemplo, una experiencia que ella relató con estima fue el de un encuentro que tuvo con uno de sus alumnos en la vía pública, donde éste fue se

aproximó hacia la docente manifestando alegría y la presentó con sus acompañantes. De esta experiencia se infiere la calidez de la docente, su compromiso y la conexión que logró con su alumnado: “Que me reconozcan en la calle, eso es genial. Desde lejos, desde una esquina... Me jalan y me presentan (a sus familiares). Se acuerdan de ti, has significado algo” (comunicación personal 29 de setiembre de 2022).

3.1.2. La mirada hacia la enseñanza del docente Álvaro Villanueva

Figura 7

Encuentro virtual con el docente Álvaro Villanueva



Nota. Encuentro realizado a través de la plataforma digital Zoom.

En los comentarios del docente Álvaro Villanueva sobre los conceptos claves de la presente investigación, relució su compromiso con la inclusión. Para el docente, la especialidad y disciplina que imparte -danzas folklóricas peruanas- permite a los participantes sentirse identificados con su cultura y nación y, por ende, a sentirse más incluidos dentro de la sociedad.

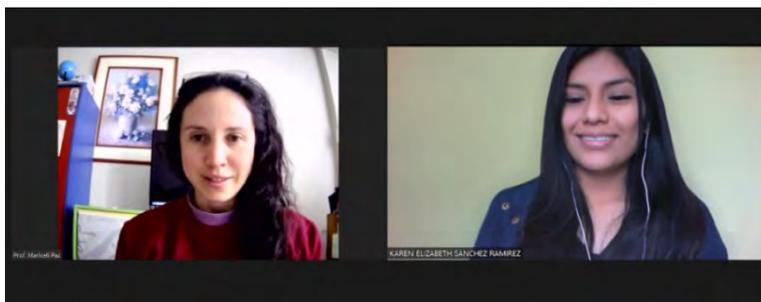
Asimismo, el docente expresó que en sus clases de danza inclusiva la herramienta preponderante es el movimiento, el cual lo entiende como un medio de expresión que sus estudiantes, sin ser relevante su condición, implementan para poder difundir un mensaje de inclusión. Este punto se encuentra alineado con el propósito de su agrupación *Pañuelos de Corazón* y de su ejercicio docente, el cual encuentra su sentido en impartir abiertamente el mensaje en promoción de la inclusión: la importancia que las personas con síndrome de Down, como cualquier otra, puedan conocer su potencial y habilidades, y puedan ser

admiradas por otros. El docente comenta que sus estudiantes, a través de la danza pueden expresarse libremente y sin prejuicios; y que, además, como cualquier otro artista, pueden llegar a desenvolverse de una manera profesional (comunicación personal, 29 de setiembre de 2022).

3.1.3. La mirada hacia la enseñanza de la docente María Paz

Figura 8

Encuentro virtual con la docente María Paz



Nota. Encuentro realizado a través de la plataforma digital Zoom.

Según la información extraída de la entrevista realizada a la maestra María Paz, se observó que ella espera que su enseñanza afecte de manera positiva a sus estudiantes al darles la oportunidad de adquirir nuevas capacidades; a miras de que logren conducirse a un desarrollo integral y a un desenvolvimiento óptimo en la vida. Por ejemplo, la misión de su colectivo *Pies para Volar* es que sus estudiantes “puedan encaminarse a un desarrollo completo, emocional, social, conductual...” (comunicación personal, 4 de octubre de 2022).

Las nuevas capacidades adquiridas a través de la danza, según la docente, tiene relación con el descubrimiento de nuevas formas de expresarse. Esto se daría a través de los recursos que emplea la danza creativa – disciplina que imparte-, como lo son la imaginación, la creatividad, la improvisación, entre otros. Sus estudiantes, al encontrar nuevas maneras de expresarse y, a la vez, permitirse participar de sesiones de danza inclusiva con personas con y sin discapacidad, pueden encontrar beneficio y desarrollo en sus diferentes áreas de la vida:

Al aprender a acercarse y conectar con otras personas, al desarrollar sus capacidades motrices, y al mejorar en su desenvolvimiento en cualquier espacio social.

De todo lo mencionado, se logra observar que la docente María Paz tiene una mirada integral hacia la enseñanza de la danza.

3.1.4. La mirada hacia la enseñanza de la docente Isela Saldaña

Figura 9

Encuentro virtual con la docente Isela Saldaña



Nota. Encuentro realizado a través de la plataforma digital *Zoom*.

La Isela maestra Saldaña manifestó, durante su entrevista, su compromiso con la misión de su programa educacional Danza Aptitude; el cual consiste en empoderar a las personas con discapacidad y ofrecerles oportunidades de realización en un ambiente normalizado de la danza.

Para la docente, las personas con discapacidad “son artistas por naturaleza, expresivos, musicales...” (comunicación personal, 14 de octubre de 2022). Por ello, la disciplina que imparte -danza creativa- la entiende como un arte que les genera beneficios al otorgarles la oportunidad de ampliar sus panoramas de movimientos y conocimientos corporales. Para lograr esto, la docente procura que el proceso de enseñanza sea uno amigable y disfrutable por sus estudiantes.

De la manera en cómo la docente observa los conceptos claves y de cómo encamina su programa de artes, se deduce que ella observa el bienestar como principio sobre el cual

basa su enseñanza; ya que a través de ella pretende que sus estudiantes disfruten y se beneficien de la práctica de la danza, de la manera más orgánica y amistosa posible.

3.1.5. La mirada del mundo de la docente Giuliana Sánchez

Figura 10

Encuentro virtual con la docente Giuliana Sánchez



Nota. Encuentro realizado a través de la plataforma digital *Zoom*.

La docente Giuliana Sánchez como bailarina, según la información brindada, busca implementar lo aprendido durante su trayectoria artística a sus clases de danza. La maestra enfoca y basa su enseñanza al logro de objetivos; como, por ejemplo, la correcta ejecución de una pieza coreográfica.

La profesora no limita ni minimiza a sus estudiantes con síndrome de Down porque comprende la vasta capacidad que tienen. Ella los reconoce como capaces de desenvolverse en el arte peruano de las danzas folklóricas, de manera óptima. También, la relación y trato de maestra-estudiante no varía entre su alumnado con o sin discapacidad. Además, Giuliana Sánchez, entiende la inclusión como un espacio para la interacción regular de toda persona, cualquiera que sea su condición. Por ejemplo, durante el desarrollo de la entrevista, la docente comentó acerca de un evento donde participó y en el cual asistieron diversos artistas del medio nacional peruano. Uno de los artistas invitó a bailar una pieza de marinera a una persona con discapacidad, de lo cual la docente expresa: “Esa es la idea. Que vayas a un evento y saques a bailar a una persona con discapacidad. No tiene nada de malo. Te va a

seguir o hasta te puede enseñar. No hay que minimizarla o considerarla menos que tú”

(Comunicación personal, 15 de octubre de 2022).

3.2. Decisiones pedagógicas de los cinco docentes

Al tener una idea más cercana acerca de la forma en la cual los docentes conciben la enseñanza y el aprendizaje en personas con síndrome de Down, se hace posible comprender el porqué de sus decisiones pedagógicas.

Estas últimas se logran identificar a partir de la información brindada en las entrevistas y giran en torno a tópicos generales de una clase de danza inclusiva; como lo son la metodología de enseñanza, aspectos importantes para la planificación de una sesión de clase, aspectos importantes para el inicio de sesión, aspectos importantes para el cierre de sesión, dificultades encontradas en clase, retos del docente, evaluaciones, ambiente de aprendizaje, acompañamiento docente, perfil del docente inclusivo, y la interacción entre docentes inclusivos.

A continuación, en la tabla 5, se presentan las respuestas de los docentes acerca de los *ítems* antes mencionados. Cabe mencionar que la exposición de las mismas se encuentra en una tabla comparativa, a fin de facilitar la lectura y la identificación entre las similitudes y diferencias entre los componentes generales de las sesiones de clases de los cinco docentes. La tabla muestra dos colores: El celeste, para la identificación de las similitudes y el naranja, para la identificación de las diferencias.

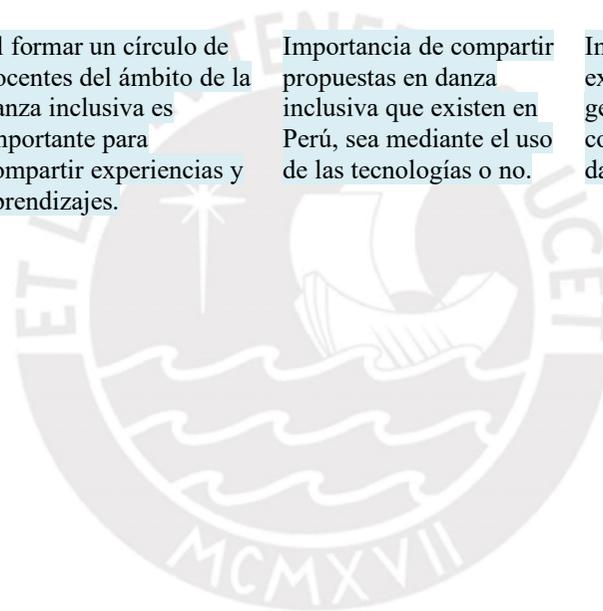
Tabla 5

Resumen de similitudes y diferencias entre los componentes de clase de danza inclusiva

Tópicos de procesos de clase	Dora Palomino	Álvaro Villanueva	Mariceli Paz	Isela Saldaña	Giuliana Sánchez
Metodología de enseñanza	Aprendizaje por descubrimiento.	Aprendizaje por observación, imitación y modelado. Utilización de técnica sensorial: el contacto	Danza libre y espontánea como metodología de trabajo corpóreo. Uso de técnicas sensoriales: el contacto.	Metodología propia, creada y utilizada desde el 2011: “Danza Aptitude”.	Aprendizaje por seguimiento de instrucciones.
Aspectos importantes para la planificación de clase	Conocer nombres, edades y condiciones específicas del grupo.	Conocer nombres, edades, observar dificultades, y concretar elementos que lleven a mantener el foco de atención del grupo durante toda la clase.	Conocer número de participantes, edades, sus discapacidades, edades, el centro educativo donde estudian y el espacio donde se realizarán las clases.	Comprender la necesidad de ser flexibles a los cambios que puedan suceder en la planificación debido a las condiciones externas o internas durante el desarrollo de las clases.	Planificar las sesiones en base a las fechas de presentación escénica.
Aspectos importantes para inicio de una sesión de clase	Que el cuerpo se encuentre acondicionado mediante un calentamiento general.	Que el grupo inicie el calentamiento motivado y permanezca de la misma manera hasta el cierre.	Que los miembros del grupo se reconozcan entre sí, además de recordar y reforzar las normas de conducta.	Iniciar con un ritual de calentamiento y concentración.	Identificar el rendimiento del grupo mediante un baile libre, seguido de ejercicios de calentamiento corporal.
Aspectos importantes para el cierre de una sesión de clase	Que el cuerpo pase a una condición de reposo mediante estiramientos y ejercicios de respiración consciente.	Concluir identificando si la información coreográfica brindada por el docente ha sido captada.	Cerrar con ejercicios de estiramiento estáticos y dinámicos.	Cerrar con un bloque creativo donde se utilice y explore con diversos materiales didácticos.	Que los mismos alumnos y alumnas evalúen su progreso al observarse en un video donde se encuentren danzando.

Tópicos de procesos de clase	Dora Palomino	Álvaro Villanueva	Mariceli Paz	Isela Saldaña	Giuliana Sánchez
Dificultades encontradas en una sesión de clase	Cuando los alumnos y alumnas con síndrome de Down presentaban otras condiciones o comorbilidades.	Cuando existen temas que afectan emocionalmente al alumnado. Ejemplo: situaciones familiares.	Cuando los alumnos no tienen conductas adecuadas y obstaculizan el aprendizaje.	Cuando se presentan condiciones externas que afectan el estado de ánimo de los aprendices. Ejemplo: el clima.	Cuando eventualmente un alumno o alumna falta a clases y los demás se tienden a desubicar espacialmente.
Retos del docente	Encontrar las maneras adecuadas de comunicarse con su alumnado.	Buscar técnicas innovadoras que atiendan a necesidades y características peculiares de sus estudiantes.	Mantener el foco de atención en todo el grupo. Aprender a predecir lo que pueda suceder en el desarrollo de una clase.	Crear la consciencia del trabajo grupal en los estudiantes, y no afectarse emocionalmente por los imprevistos que sucedan en clase.	Aprender a ser paciente y tolerante, reconociendo que existen eventualidades en clase que deben superarse.
Ambiente de aprendizaje	Acondicionado y seguro para las necesidades del alumnado.	Espacio abierto y amplio, con acústica adecuada y seguro.	Ambiente iluminado. Descargado a nivel de distractores visuales, seguro.	Ambiente sin distractores, limpio de elementos, seguro, ventilado e iluminado.	Espacio seguro, limpio de objetos peligrosos. Sin espejos.
Evaluaciones	Observación de todo el proceso y producto final.	Por implementar.	Al inicio y cierre del ciclo, para evaluar el logro de ciertas capacidades.	Llevados como reporte básico de psicomotricidad para los padres.	No se emplean.
Acompañamiento docente	Grupal en primera instancia y, luego, individualizado.	Enseñanza individualizada y apoyada por la intervención familiar y terapéutica.	Individualizado conforme se desarrollan las clases.	Docente y aprendices conectados. Acompañamiento individualizado.	Acompañamiento cercano y paulatino, conforme se conoce al alumnado y sus familiares.

Tópicos de procesos de clase	Dora Palomino	Álvaro Villanueva	Mariceli Paz	Isela Saldaña	Giuliana Sánchez
Perfil del docente inclusivo	Persona paciente y empática, coherente y dialogante, que procura conocer los diagnósticos de su alumnado y busca estar capacitado en temas de diversidad.	Persona con vocación. Perseverante paciente, y que confie en la capacidad de sus alumnos y alumnas,	Persona paciente, que desee y le agrade enseñar.	Persona sensible, perceptiva, empática, paciente, extremadamente disciplinada, respetuosa y comprometida.	Persona paciente y tolerante, que trate a cada uno de sus alumnos y alumnas por igual, con la misma exigencia.
Interacción entre docentes inclusivos	Ejercicio importante para compartir experiencias y entender la diversidad de condiciones.	El formar un círculo de docentes del ámbito de la danza inclusiva es importante para compartir experiencias y aprendizajes.	Importancia de compartir propuestas en danza inclusiva que existen en Perú, sea mediante el uso de las tecnologías o no.	Importante para aportar experiencias docentes y para generar un mayor conocimiento acerca de la danza y la diversidad.	Importante para evaluar metodologías de trabajo y ser reflexionar si existe o no una técnica especial.



Según la información plasmada en la Tabla 5, se logra notar interesantes similitudes y diferencias en las decisiones pedagógicas respecto a los componentes de una clase de danza inclusiva.

3.2.1. Metodología de enseñanza

Sobre este punto, el docente Álvaro Villanueva comentó que su principal método de trabajo sugiere los procedimientos de la observación y el modelado; además de emplear técnicas sensoriales, como el contacto, para que los estudiantes puedan reconocer ciertas partes de su cuerpo. Un ejemplo de esto, brindado por el docente, es la utilización de las palmas de las manos o el dedo para indicar alguna parte de sus propios cuerpos.

Una docente que utiliza también esta última técnica es María Paz. Ella expresó que, en ciertos momentos de la clase, dirige a los estudiantes a poder tener contacto entre ellos, a fin de conocerse y poder conectarse a nivel grupal. Sin embargo, la principal metodología de clase que implementa la docente es la metodología lúdica, de movimientos y expresión libre, propia de la danza creativa, danza que imparte.

Por el lado de las docentes Isela Saldaña, Dora Palomino y Giuliana Sánchez, se observa la utilización de diferentes técnicas entre sí. Isela Saldaña, comentó que utiliza una metodología propia y creada por ella misma, llamada Danza Aptitude, que encuentra sus bases en la danza creativa y el psicoballet. Dora Palomino utilizó el aprendizaje por descubrimiento como metodología primordial para la realización de sus actividades en clase. Según la docente, realizar preguntas en diferentes partes de la sesión, permite la captación de la atención de sus estudiantes, aspecto que ella considera fundamental lograr. Por último, la metodología implementada por Giuliana Sánchez es la del seguimiento de instrucciones a través de asignaciones claras.

3.2.2. Aspectos importantes para la planificación de una sesión de clase

Respecto a los aspectos importantes para la planificación de una sesión de danza inclusiva, tres de los docentes resaltaron la importancia de conocer detalles acerca del grupo con el cual han de convivir. Detalles como los nombres de los estudiantes, sus edades, sus condiciones, grado de discapacidad y particularidades.

El docente Álvaro Villanueva, adiciona a lo antes mencionado, la importancia de conectar con su alumnado a través de actividades que fomenten la concentración de inicio a fin.

María Paz, debido a la particular forma de trabajo sin fines de lucro y apoyada por entidades públicas, considera importante conocer de manera anticipada el espacio donde se desarrollarán sus clases, ya que este elemento no depende de ella ni de su equipo. Para la docente Isela Saldaña, es necesario evaluar las fortalezas de sus estudiantes de manera individual y grupal; para, en base a ello, proponer las demás actividades. La maestra resalta la actitud del docente de estar presto a cambios y ser flexibles; ya que la enseñanza de la danza aplicada a procesos inclusivos la plantean los mismos estudiantes. Por último, la docente Giuliana Sánchez enfatiza en el hecho de conocer el cronograma de presentaciones escénicas para iniciar los talleres y la enseñanza de ciertas coreografías, en base a éste.

3.2.3. Aspectos importantes para el inicio de una sesión de clase

En su mayoría, los profesionales que trabajan el cuerpo en movimiento inician una sesión de clase con un calentamiento, una rutina de ejercicios de leve o mediano impacto que prepara al cuerpo para ejercicios, y rutinas de mayor complejidad y exigencia.

Cuatro de los docentes entrevistados consideran que el calentamiento es un aspecto de gran importancia para iniciar una sesión de clase.

Para la docente María Paz los ejercicios de reconocimiento e cordialidad entre los estudiantes son esenciales, ya que permite reforzar el respeto y las normas de conducta, las cuales considera necesarias para el desarrollo fluido de la clase.

Tres de los docentes comparten la idea de lo fundamental que es que el grupo inicie la clase concentrado y motivado. Para ello, al inicio de la misma y aparte del calentamiento, realizan ejercicios que incentiven la concentración; como ronda de preguntas, ejercicios dinámicos y creativos donde los alumnos propongan, entre otros.

La docente Giuliana Sánchez, por su parte, propone una actividad diferente para iniciar sus sesiones de clase, la cual consiste en dar comienzo con un baile libre y espontáneo que permita identificar el nivel y rendimiento del grupo, y, posterior a esto, poder iniciar con una rutina de calentamiento adecuada.

Finalizando este punto, cabe señalar que todos los docentes coinciden que la parte introductoria de la sesión es un espacio ideal para realizar un diagnóstico de cómo se encuentran los estudiantes el cuanto al ánimo, la disposición a aprender o alguna dolencia física que pueda presentar.

3.2.4. Aspectos importantes para el cierre de una sesión de clase

Sobre este tópico, las docentes Dora Palomino y María Paz coinciden en la importancia de brindar un espacio para los ejercicios de estiramiento. Por su lado, el docente Álvaro Villanueva, propone concluir su sesión evaluando a sus estudiantes, en lo que respecta a la captación de lo aprendido. Para esto, propone la realización completa de una coreografía enseñada en clase, sin su directriz.

Similar a lo anterior, la docente Giuliana Sánchez, utiliza un recurso peculiar: una cámara de video, con la cual graba a sus estudiantes (con el permiso respectivo de sus tutores) realizando la coreográfica aprendida en clase, al finalizar la sesión. Este recurso tiene como propósito que los mismos estudiantes puedan observarse y auto evaluarse.

La docente Isela, en cambio, prefiere culminar la clase con un bloque creativo donde los estudiantes se expresen libremente utilizando diversos materiales didácticos.

3.2.5. Dificultades encontradas en una sesión de clase

En cuanto a las dificultades que los docentes encontraron en sus sesiones de clases, cada uno de ellos comentó acerca de una dificultad distinta.

La docente Dora Palomino manifestó que encontró dificultades cuando su clase estaba compuesta por personas con comorbilidades y condiciones distintas a la del síndrome de Down, Condiciones como el Autismo, déficit de atención, ceguera, entre otras. Ella expresó que, en algunas oportunidades, no se vio a sí misma preparada para afrontar las necesidades particulares de cada una de estas condiciones.

El docente Álvaro Villanueva halla una dificultad cuando sus estudiantes se ven afectados emocionalmente debido situaciones que suceden en el entorno familiar y asisten internamente removidos a la clase.

La docente María Paz resalta a la falta de disciplina en la clase como una importante dificultad. En este punto es necesario precisar lo que se entiende como indisciplina, de manera formal. Mujica-Sequera comenta, al respecto, lo siguiente:

Básicamente la indisciplina es un desorden de la conducta y existen dos tipos principales: activa y pasiva. El mal comportamiento activo, es aquel que conlleva interrupciones verbales, distracción de compañeros, moverse de un lado a otro en el aula sin cesar, dirigirse al docente o a los compañeros de manera irrespetuosa, e incluso puede derivar en agresiones físicas. El pasivo es aquel que conlleva la falta de atención, soñar despierto, no realizar las asignaciones (Docentes 2.0, 2016).

La docente Saldaña, por su lado, comenta que existen algunas situaciones externas que pueden afectar, en mayor o en menor medida, el estado de ánimo de los estudiantes y redundar en una dificultad; como, por ejemplo, el clima, el ruido, la ventilación, entre otros.

Para la docente Giuliana Sánchez, debido al objetivo que persigue sus sesiones (la realización de piezas coreográficas), una dificultad viene a ser la inasistencia de los estudiantes; ya que sin el número total de participantes asistiendo a clases, se dificulta la memorización de ubicaciones y la orientación espacial del grupo se ve afectada. Esto, según comenta la docente, desemboca en el retraso del aprendizaje de una coreografía completa.

3.2.6. Retos del docente

Respecto a los retos para los docentes, la profesora Dora Palomino propone a la búsqueda de maneras adecuadas para comunicarse con el alumnado con síndrome de Down como uno a necesario considerar; ya que, según lo observado en sus clases, a los estudiantes les cuesta verbalizar ciertas palabras y comprender las indicaciones.

El maestro Álvaro Villanueva señala que el buscar técnicas innovadoras para atender las necesidades puntuales de sus estudiantes resulta en un gran reto; ya que, observa en sus clases que cada uno de ellos tiene características particulares en sus diferentes aspectos: corporales, emocionales, psicológicos.

La docente María Paz, expresa que mantener la atención del grupo es un reto considerable. La docente Isela Saldaña encuentra un reto cuando se propone a crear la atmósfera de grupo; es decir, la consciencia del trabajo en equipo.

Finalmente, para la docente Giuliana Sánchez, el reto se encuentra en un aspecto más interno del docente: enseñar con paciencia y tolerancia.

Adicional a lo mencionado, se observó que tres de las docentes coinciden en que actuar con temple cuando se suscitan inconvenientes o imprevistos que afectan el desarrollo adecuado de sus sesiones de clases, es un importante reto.

3.2.7. Ambientes de aprendizaje

En cuanto al ambiente de aprendizaje, los cinco docentes concuerdan en que un ambiente adecuado se caracteriza por ser seguro para los estudiantes, sin objetos peligrosos al alcance. Dos de las docentes prefieren ambientes descargados de distractores visuales. La docente Giuliana Sánchez, por ejemplo, expresa que un ambiente sin espejos beneficia el trabajo grupal. Esto, debido a que evita que los estudiantes observen a sí mismos de manera reiterativa, dejando de prestar atención a los otros.

El docente Álvaro Villanueva, por su lado, considera importante la acústica para un ambiente de aprendizaje adecuado. El docente considera al cuidado de la emisión y recepción del sonido de la música como un elemento importante a considerar.

3.2.8. Evaluaciones

En torno a las evaluaciones, los cinco docentes tienen opiniones variadas.

La docente Dora Palomino, por ejemplo, prefiere una evaluación más integral y prolongada. Ella evalúa el proceso, clase a clase, en mayor medida que el producto final de una muestra escénica. El docente Álvaro Villanueva, en cambio, no emplea evaluaciones metódicas; sin embargo, sí evalúa el proceso y fomenta la retroalimentación esporádica con los familiares y acompañantes. La docente María Paz, emplea evaluaciones al inicio y cierre de ciclo, con miras a corroborar si los estudiantes lograron ciertas capacidades deseadas. Por otro lado, el trabajo de evaluaciones de la profesora Isela Saldaña se realiza directamente con los padres, como un símil a un reporte de psicomotricidad básica. Por último, la profesora Giuliana Sánchez, prefiere no emplear evaluaciones de ningún tipo.

3.2.9. Acompañamiento docente

Sobre la manera en la cual el docente acompaña al estudiante en todo su proceso de enseñanza-aprendizaje, cuatro de los docentes comentan que este debe realizarse de manera individualizada.

La docente Dora Palomino indica que, al inicio de sus talleres, la enseñanza la enfocaba de manera grupal y, luego, con el paso de las sesiones de clase, procedía a individualizarla.

3.2.10. Perfil del docente inclusivo

Para los cinco docentes, es necesario que la persona que ejerce o desea incursionar en el ámbito de la pedagogía de la danza inclusiva sea una persona que ejercite la paciencia y la empatía. Este punto resulta interesante cuando se comprende el significado de la paciencia. Según Christian Mestanza, la paciencia es una virtud la cual permite a la persona que la posee a mantener su temple en cualquier situación, así esta sea complicada; además de capacitarla para esperar de una manera particular: prolongada y con resistencia (El Comercio, 2020).

Es conocido que la labor docente requiere el desarrollo esta virtud con cualquier grupo humano, con o sin discapacidad; ya que el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje es variable en cada estudiante. En el caso de las personas con síndrome de Down, según lo expuesto en el marco teórico, se observa que presentan un proceso más prolongado en cuanto al tiempo de aprendizaje, y esto implica que el docente pueda ejercer la paciencia al esperar con ánimo y persistencia el progreso y logro óptimo de aprendizajes.

Continuado sobre el tópico del perfil del docente inclusivo, la maestra Dora Palomino añade que un maestro inclusivo debe, continuamente, capacitarse en temas de diversidad. Por su parte, el docente Álvaro Villanueva añade que el aspirante a docente inclusivo de ser una persona con vocación. La docente María Paz e Isela Saldaña, siguen esta misma línea. A la vez, esta última menciona que los maestros deben ser disciplinados y comprometidos en su labor. Y, finalmente, la docente Giuliana Sánchez menciona que el trato de este maestro debe ser igual y equitativo con todo su alumnado, verlos como iguales y ser tolerante.

3.2.11. Interacción entre docentes inclusivos

Por último, sobre la interacción con una comunidad de docentes de la danza inclusiva, los cinco docentes coinciden en que esta sería de gran ayuda y aporte para ellos. Cuatro de los docentes manifestaron que no se encuentran dentro de una red de maestros con este perfil. La docente María Paz, sin embargo, comentó que su programa *Pies Para Volar* -además de generar espacios educativos de la danza creativa inclusivos- propicia la comunicación con otros artistas y gestores culturales que trabajan con propuestas para personas con discapacidad física e intelectual. Ella comentó un beneficio importante que trae consigo esta interacción: enriquecimiento a través de las experiencias en clases que se desarrollan en diferentes partes del Perú.

3.3. Estrategias didácticas utilizadas por los cinco docentes

En esta sección se encuentra la parte medular de esta pesquisa: las Estrategias Didácticas (ED) utilizadas por los cinco docentes en sus sesiones de clases de danza inclusiva.

Antes de profundizar en el análisis de las mismas, se considera necesario recapitular lo que son las ED. Luego de indagar sobre los conceptos formales brindados por diversos autores, expuestos en el marco teórico, se concluyó que las ED son aquellas actividades, planes de acción o ayudas en forma de procedimiento que el docente planifica de manera consciente y reflexiva, y que apoyan el objetivo de mejorar un proceso de enseñanza-aprendizaje particular. Los recursos didácticos de los cuales se vale cada estrategia pueden ser teóricos (discursos conceptuales), metodológicos (el paso a paso del procedimiento) o instrumentales (materiales tangibles).

Los docentes, manifestaron entender las ED como las actividades que plantean para el logro de ciertos objetivos en clase; ya que, al ser interrogados sobre cuáles son las estrategias que regularmente utilizan (o utilizaron) en sus sesiones de danza con estudiantes con

síndrome de Down, brindaron múltiples ejemplos de procedimientos y ejercicios que realizan en sus clases.

Estos ejemplos de actividades son descritos a detalle en el presente apartado; los cuales, para un mejor orden, tuvieron que pasar por las siguientes de organización:

Primero, se identificaron las ED según los objetivos específicos que estas persiguen. Los objetivos que se lograron registrar son los siguientes: Reforzar aspectos motrices, promover la concentración e interés en la clase, aprender una coreografía, desarrollar la autonomía, impulsar la creatividad y la espontaneidad, favorecer la retención de la información, lograr la interacción grupal y fortalecer la autovaloración.

Segundo, se desglosaron para analizar sus procedimientos y se redactaron a modo de encuentro y diálogo para encontrar sus diferencias y similitudes.

Tercero, se organizaron en una tabla descriptiva y comparativa, donde se observan de manera resumida y donde se logran diferenciar ciertos detalles que presentan. Dichos detalles responden a interrogantes como: ¿Qué objetivo persigue? ¿Qué docente implementa la estrategia? ¿Cuál es el rol del docente y cuál del estudiante? ¿En qué recurso didáctico se apoya? ¿Cuáles son sus resultados, logró el objetivo?

Cuarto y último, se formularon sus hallazgos significativos.

A continuación, se presentan las ED de los docentes, en su primera y segunda fase, a modo de redacción:

3.3.1. Estrategias didácticas para reforzar aspectos motrices

La docente Dora Palomino resalta lo necesario que es trabajar la lateralidad en sus estudiantes. Para el desarrollo de este aspecto, la docente propuso una estrategia que consistía en la utilización de dos pañuelos de colores que los participantes debían sujetar con ambas manos. Luego de la indicación de la docente, ellos movían el brazo según el color señalado. De esta manera, ellos aprendían a reconocer su lateralidad: su lado derecho e izquierdo.

En la misma línea, el docente Álvaro Villanueva, quien también considera importante el desarrollo del aspecto mencionado, detalló un ejemplo de actividad llamada “Circuito motor”. Para la realización de este circuito es necesario contar con distintos recursos instrumentales como conos, varillas para saltar, salta sogas y bandas elásticas. El proceso metodológico de esta estrategia se desarrolla de la siguiente manera:

El docente inicia brindando instrucciones claras sobre dónde inicia y concluye el recorrido; además les indica cuáles son los movimientos y cuántas veces deben realizarlos al pasar por cada elemento que encuentren en el camino. Luego, a la indicación del docente, cada estudiante transita por el circuito motor. Se precisa que el docente también realiza el circuito a modo de ejemplo y para brindarles seguridad a los estudiantes.

El docente, considera que estos circuitos no solo logran reforzar la lateralidad, sino también otros aspectos como la resistencia, la coordinación y la hipotonía muscular.

Figura 11

Alumnos del elenco Pañuelos de Corazón realizando el circuito motor



Nota. Fotografía de autoría personal tomada de un encuentro presencial en el centro de labores del docente Álvaro Villanueva.

Un punto interesante que el docente evalúa sobre el desarrollo del aspecto motor, es que cualquier actividad sugerida debe adaptarse a las posibilidades del estudiante. Por

ejemplo, una actividad que el docente emplea para mejorar la coordinación consta de la ejecución de ciertos de movimientos con materiales didácticos que sirvan de ayuda.

La actividad inicia con el participante elevando un pañuelo con el brazo cómodamente, sin forzar su rango de movimiento. El docente explica que no es relevante si la elevación del brazo se realiza solo hasta una mediana distancia; ya que, aprecia como más importante que el estudiante pueda disfrutar del movimiento y que no llegue al estado de frustración por realizarlo hasta un punto que le resulte incómodo. Para el docente, “sus movimientos (del alumno) dirigen a la danza y no al revés” (comunicación personal, 29 de setiembre de 2022).

Figura 12

Alumnos del elenco Pañuelos de Corazón realizando una danza tradicional peruana



Nota. Fotografía de autoría personal tomada de un encuentro presencial en el centro de labores del docente Álvaro Villanueva.

Por el lado de la docente Isela Saldaña, ella explica que las actividades que desarrolla en sus sesiones de clases pretenden reforzar, en primera instancia, los aspectos motrices de “la postura y la conciencia corporal, para luego avanzar a moverse un poco más” (comunicación personal, 14 de octubre de 2022).

La docente se apoya de la metodología lúdica para realizar ejercicios que trabajen diferentes partes del cuerpo. Dicha metodología es aplicada por la docente en diferentes

momentos de su clase. Ella detalla que, dependiendo la edad de los estudiantes, se pueden proponer más o menos ejercicios lúdicos donde se empleen diferentes materiales didácticos. Si la clase está compuesta por adultos, por ejemplo, se opta por la realización de la misma de una manera más cercana a una clase de danza regular: calentamiento, ejercicios de piso, ejercicios de centro, coreografía, improvisación y cierre.

3.3.2. Estrategias didácticas para promover la concentración e interés

La mayoría de los docentes coinciden en que es de suma importancia lograr el objetivo de reforzar la concentración e interés en la clase; ya que, según opinan, la realización óptima de la misma se basa en mantener la atención del grupo de inicio a fin, evitando las interferencias innecesarias.

La docente Dora Palomino comenta una simpática actividad donde se hacía uso de un particular recurso didáctico instrumental: una vestimenta de la danza regional que le correspondía enseñar. La docente se colocaba esta indumentaria y con esta acción lograba captar la atención de sus estudiantes, y se propiciaba una plataforma ideal para la realización de interrogantes. La docente, observaba cómo sus estudiantes iban descubriendo por medio de la indagación más datos sobre la danza a aprender, conforme formulaban preguntas, una tras otra.

El profesor Álvaro Villanueva brinda un interesante ejemplo de actividad para captar la atención del grupo:

Cuando se inicia la sesión estamos en una ronda y yo estoy con un cajón. Llamo a cada uno de ellos, dicen su nombre al ritmo del cajón y voy utilizando su nombre para darle indicaciones y para que pueda bailar... De esa manera se vuelven artistas por unos momentos y es ahí donde... mantengo el foco de atención durante toda la sesión (comunicación personal, 29 de setiembre de 2022).

El recurso instrumental más predominante en la actividad propuesta es el cajón peruano, el cual es maniobrado por el docente.

Tanto el docente Álvaro Villanueva y como la docente Isela Salda, consideran esencial determinar la duración de su sesión de clase para lograr una mejor atención del grupo.

Para Álvaro Villanueva, su clase puede tener una duración de cuarenta minutos a una hora y media, dependiendo si el grupo se encuentra disperso o no. Para la docente Isela Saldaña, una sesión de clase debe ser cien por ciento dinámica, según expresó en su entrevista; por esta razón, sus clases tienen una duración de cuarenta y cinco minutos divididos en bloques de quince minutos cada uno, en los cuales se realizan actividades diferentes con el propósito de no agotar la atención del grupo. Ella comenta que lo importante es que sus estudiantes disfruten de cada bloque y se mantengan expectantes a las actividades que restan.

Por otro lado, es interesante observar la opinión diferente de la docente Giuliana Sánchez, respecto a la duración de una clase. Ella explica en su entrevista que sus sesiones pueden prolongarse hasta tres horas. En este tiempo la docente pretende que sus estudiantes aprendan y repasen una cantidad importante de danzas folklóricas del repertorio del elenco para sus próximas presentaciones. Por ello, la cantidad de horas de práctica. No obstante, la docente precisa que no toda su sesión es de ensayo. Giuliana utiliza media hora de clase, aproximadamente, para el calentamiento general y para despejar el cuerpo.

Para esto último, la docente Giuliana Sánchez apuesta por una actividad la cual consiste en utilizar una canción moderna para que los estudiantes bailen, se expresen a su manera y se sientan a gusto. La docente detalla que esta actividad permite al grupo entrar de buen ánimo y concentrados a la parte medular de la clase.

3.3.3. Estrategias didácticas para el aprendizaje de una coreografía

Para este punto, los docentes consideran importante potenciar diversos aspectos en torno a lo físico. Sin embargo, cabe señalar que en el aprendizaje de una pieza coreográfica también se ocupan aspectos cognitivos como la concentración, memorización, trabajo en equipo, entre otros.

La docente Dora Palomino, para que sus estudiantes aprendan una coreografía de danza peruana, apostó por la utilización de códigos verbales para la ejecución de ciertos pasos: “Les colocaba un nombre que les llame la atención como el paso de Juanita o el paso de Carlitos” (comunicación personal, 9 de setiembre de 2022). De esta forma, la docente comenta que los estudiantes al escuchar el nombre del movimiento, recordaban inmediatamente cómo debían de realizarlo y procedían con su práctica.

Otro ejemplo de actividad propuesta por la misma docente fue el “juego del trencito”. Esta actividad lúdica, consistía en realizar correctamente la figura grupal de una columna. Si ésta era correctamente ejecutada, sería luego implementada en la coreografía de la danza folklórica del Carnaval, además de avanzar en el aprendizaje de figuras coreográficas más complejas.

Figura 13

La docente Palomino y sus alumnos realizando la danza Festejo



Nota. Captura realizada a un video proporcionado por la maestra Dora Palomino a la investigadora.

Como un último ejemplo brindado por la docente Dora Palomino, se encuentra el uso de diversos recursos didácticos, como cintas de colores y conos, para el aprendizaje de una correcta ubicación espacial. La docente colocaba los materiales en ciertos puntos estratégicos del espacio, los cuales servían como códigos visuales para que el estudiante pueda recordar dónde debían estar ubicados.

La docente Isela Saldaña enfatiza en que, para lograr que los alumnos aprendan y realicen una coreografía, es necesario que esta se enseñe por fragmentos pequeños. Clase a clase, éstos se adicionan y el aprendizaje coreográfico se completa de manera sutil.

Es interesante lo que la maestra Isela Saldaña comenta respecto a su propuesta: “si se enseña (la coreografía) de forma tradicional, la respuesta siempre va a ser de negación porque se dan cuenta que no pueden realizar tal o cual paso; y así, llegan sentimientos de frustración” (comunicación personal, 14 de octubre de 2022).

En el caso de la docente María Paz, ella explica que en sus clases de danza creativa “no se habla de coreografía dirigida por un profesor, sino que son ellos mismos (los alumnos) quienes crean su mini coreografía, primero de forma individual... y luego en grupos más grandes” (comunicación personal, 4 de octubre de 2022). Para la docente, esta forma de proceder es la esencia de la danza creativa: cuando los estudiantes son quienes proponen, crean, resuelven y se organizan a nivel grupal para diseñar secuencias coreográficas creativas. Con esto, se puede identificar que el objetivo al que apunta María Paz no es netamente técnico o físico, sino que se encuentra más relacionado a aspectos cognitivos como el desarrollo de la creatividad.

3.3.4. Estrategias didácticas para desarrollar la autonomía

La docente Dora Palomino explicó una de las estrategias que emplea en sus clases y que permitió que sus estudiantes se desenvuelvan con cierto grado de independencia.

Su propuesta consistía en comisionar a uno de los participantes para que realice ejercicios sencillos durante el bloque de calentamiento de la clase. Caso similar a un ejemplo brindado por el docente Álvaro Villanueva, quien también opta por elegir a uno de sus estudiantes como líder de grupo para que realice la activación corporal. Con esto, se le otorgaba al estudiante la oportunidad de desenvolverse con independencia, aunque, por momentos, podía contar con la compañía y orientación sutil del docente, en caso de algunos imprevistos.

Figura 14

Alumnos del elenco de Pañuelos de Corazón realizando ejercicios de estiramiento



Nota. Fotografía de autoría personal tomada de un encuentro presencial en el centro de labores del docente Álvaro Villanueva.

La docente María Paz, por su lado, procura que los alumnos ingresen a las clases sin familiares o acompañantes. Con esto, se pretende que la intervención de externos a la clase sea mínima o nula. El objetivo de la propuesta es no desviar la atención del grupo y evitar que influyan (aun de manera indirecta) en sus decisiones.

Similar a lo propuesto por María Paz, la docente Isela Saldaña, apuesta por la estrategia de enseñar a sus estudiantes la manera en la cual se desenvuelve un artista profesional de la danza: “Ellos saben perfectamente que, cuando hay un espectáculo, ellos

son responsables de su vestuario, de conocer a qué hora le toca bailar o después de quién” (comunicación personal, 14 de octubre de 2022).

Esta estrategia permite que sus estudiantes puedan resolver por sí mismos las dificultades y eventualidades que se presenten al momento de su preparación previa, durante y post presentación escénica; además de ser conscientes de que se están formando para ser artistas.

Un último e interesante aporte para el desarrollo de la autonomía, es la estrategia utilizada por la docente Giuliana Sánchez. Su propuesta consiste en captar algunas espontaneidades corporales de los estudiantes, espontaneidades que pueden propiciarse en cualquier momento de la clase; para, luego, adicionarla a una pieza coreografía. Según la docente, esta acción de parte suya genera sentimientos de motivación y aceptación en el aprendiz; ya que éste observa su aporte como recibido, aceptado y propagado.

3.3.5. Estrategias didácticas para impulsar la creatividad y espontaneidad

Para desarrollar este punto, el docente Álvaro Villanueva permite a sus estudiantes quebrar con ciertos esquemas coreográficos preestablecidos de alguna coreografía de danza folklórica ya aprendida; a fin de promover la exploración en movimiento libre y las propuestas creativas. De esta manera, se incentiva la creatividad y la espontaneidad individual y colectiva.

La maestra Dora Palomino comenta una propuesta similar al del docente Álvaro Villanueva. Ella detalla cómo la creatividad se incentivaba cuando sus alumnos danzaban en conjunto la coreografía final ya avanzada y aprendida, y se les permitía hacer uso de movimientos libres y espontáneos en el momento que ellos eligieran. Esta actividad, según la docente, propiciaba que los estudiantes se sintieran a gusto por la oportunidad de expresarse libremente como eran, sin pautas restrictivas.

Por su parte, la profesora Isela Saldaña, también brinda un espacio a sus estudiantes para que exploren sus movimientos libres; pero este se da en el bloque final de la clase. La actividad propuesta consiste en la utilización de diversos materiales didácticos la exploración del movimiento: “telas, aros, pelotas, panderos, lo que sea para fomentar la creatividad en la forma de moverse y la improvisación” (comunicación personal, 14 de octubre de 2022).

Figura 15

Alumnos de Danza Aptitude realizando movimientos con pelotas



Nota. Adaptado de *Taller de sensibilización y acercamiento a la danza para personas con discapacidad* [Video], por Danza Aptitude, 2022, <https://www.youtube.com/watch?v=NOvJF3HPZM8>.

Cerca a lo que la maestra Isela Saldaña implementa como estrategia, se encuentran las actividades propuestas por la profesora María Paz, donde también se utilizan recursos conceptuales e instrumentales variados, todos cuantos sean posibles.

El propósito de emplear múltiples recursos es que sus estudiantes puedan descubrir, mediante procedimientos sensoriales, nuevas formas de moverse y expresarse: “Utilizamos fichas léxicas, papelotes, papeles, crayolas, telas, cintas, elásticos, pelotitas, alcohol en gel... porque les da una sensación de frío... Diferentes texturas, pastito, fideos, lanitas” (M. Paz comunicación personal, 4 de octubre de 2022).

3.3.6. Estrategias didácticas para favorecer la retención de información

La maestra Isela Saldaña, a fin de que sus alumnos puedan retener información coreográfica importante a largo plazo, opta por la utilización de medios audiovisuales.

Por ejemplo, en sus sesiones de clase, la profesora proyecta videos de ciertas coreografías, con el fin de que sus alumnos observen el producto final y tengan una idea de cómo debe ser ejecutada. Esta ayuda visual, según la docente, permite que se absorban los conceptos coreográficos necesarios con anticipación y que se observen detalles, para luego implementarlos en la ejecución corporal de los mismos.

En la misma línea, el profesor Álvaro Villanueva detalla en su entrevista que, durante el periodo de confinamiento que inició en el año 2020, se valió de la proyección a distancia de videos para compartir datos históricos importantes acerca de las danzas que enseñaba.

Una siguiente estrategia del docente para la retención de ciertos movimientos consiste en colocar nombres específicos a ciertos movimientos, para que los alumnos puedan recordarlos fácilmente en sus esquemas mentales.

Una tercera estrategia que el docente propone es la realización de una rutina coreográfica completa a modo de repaso al cerrar la sesión de clase, sin ninguna directriz de su parte. Similar a esta actividad, la docente Giuliana Sánchez detalla que también brinda un tiempo considerable para que sus alumnos repasen por sí mismos las secuencias coreográficas del repertorio que ya tienen aprendidas.

La maestra Dora Palomino, quien también utilizó el repaso como estrategia para la retención de información; detalla que no solo compartía con sus alumnos información práctica, sino también conocimientos teóricos sobre las danzas que les impartía.

Por ejemplo, al enseñar acerca del contexto histórico de una danza folklórica peruana, la docente iniciaba narrando un cuento sencillo y corto sobre la misma, valiéndose de ciertos recursos conceptuales como videos y proyecciones que contenían importante información

teórica. Asimismo, hacía uso de figuras, como mapas y recortes de animales, que colocaba en la pizarra para luego explicarlos y relacionarlos con la danza a aprender.

Otra actividad interesante que Dora Palomino implementó fue la realización de un plato típico de la misma región de la cual provenía la danza que se encontraba enseñando. Al compartirlo con el grupo, en una mesa, se generaba un grato ambiente donde los datos históricos que iba brindando eran recibidos con mayor interés.

3.3.7. Estrategias didácticas para lograr la interacción grupal

Los docentes coinciden en que las personas con síndrome de Down tienden a ser sociables y que no son necesarios grandes esfuerzos para que interactúen entre sí.

La docente Dora Palomino recuerda alegremente un evento donde uno de sus alumnos, a quien le gustaba el género musical urbano y que asistía a las clases con vestimenta particular de la cultura urbana, se colocaba al centro del espacio para mostrar los nuevos pasos que había aprendido fuera del contexto de clase. Esta acción devenía en comentarios alegres del resto del alumnado. Para Dora Palomino, este estado de bienestar, generaba una grata atmósfera que permitía la interacción fluida entre ellos.

Por su lado, el maestro Álvaro Villanueva observa a aquellos estudiantes que van manifestando logros en su proceso de aprendizaje para ser puestos, luego, como líderes o guías de una coreografía grupal. Esta acción permite, según el docente, que el estudiante se sienta parte del proceso y reconocido por los demás.

Figura 16

Alumnos del elenco de Pañuelos de Corazón repasando una coreografía



Nota. Fotografía de autoría personal tomada de un encuentro presencial en el centro de labores del docente Álvaro Villanueva.

La docente María Paz, para el logro de la interacción grupal, propone una actividad diferente que se desarrolla mediante el contacto; específicamente, mediante los abrazos: “Para mí es muy importante que se toquen, que se abracen, que sientan sus cuerpos con mucho respeto, que no se agredan, que se cuiden. Todas las dinámicas son cuidadas y de contención” (comunicación personal, 4 de octubre de 2022).

Además de lo mencionado, la docente emplea, como parte de sus recursos metodológicos, ejercicios de socialización y cordialidad: la comunicación directa al despedirse o saludarse, el pedir permiso para retirarse del salón de danza, entre otras dinámicas.

La maestra Isela Saldaña, por otro lado, observa el tema de la interacción como una que se da de manera natural entre los participantes de una clase, incluso con personas ajenas al grupo de estudiantes con discapacidad. Para esto, la profesora Saldaña permite el ingreso de familiares que deseen ingresar y participar. Para ella: “Se trata de hacer el grupo lo más inclusivo posible” (comunicación personal, 14 de octubre de 2022).

3.3.8. Estrategias didácticas para fortalecer la autovaloración

Un procedimiento en común que los profesores utilizan (o utilizaron) para fortalecer la autoestima de los participantes es el trabajo colectivo en las puestas en escena. Llevar la coreografía que aprenden en clase a una plataforma escénica puede fortalecer su sentido de autovaloración, según explican los docentes.

Por ejemplo, para la docente María Paz, las muestras de los procesos de clase tienen el objetivo de hacer más visibles a los estudiantes al compartir el desarrollo progresivo de sus competencias y esfuerzos. La profesora Isela Saldaña coincide bien en este punto al comentar que “mientras (los alumnos) están arriba de un escenario, más van a querer ser artísticamente... pueden, cada vez, tener más confianza y ser mejores bailarines” (comunicación personal, 14 de octubre de 2022).

Para el docente Álvaro Villanueva, también resultan esenciales las puestas en escena; ya que estas evidencian lo aprendido, según comenta; y porque, además, son espacios donde sus estudiantes pueden crecer y fortalecer el trabajo en equipo, fortalecer la autoestima, y sentirse seguros y motivados al recibir felicitaciones del público que los observa.

Lo mismo sucede con la docente Dora Palomino, quien observa las muestras de clase como una forma en la cual sus estudiantes pueden recibir valoración por sus logros.

Para la docente Giuliana Sánchez, en cambio, el que sus alumnos del elenco se encuentren continuamente frente a un público e, incluso, en tarimas internacionales; puede devenir en excesivos sentimientos de autoconfianza resultando así en una debilidad como equipo.

A continuación, se presenta la Tabla 6 como ayuda visual donde se encuentran resumidas y organizadas las estrategias didácticas utilizadas por los docentes:

Tabla 6

Tabla resumen con estrategias didácticas utilizadas por los cinco docentes entrevistados

Objetivo	Docente	Estrategia didáctica / Actividad	Recurso didáctico	Resultados
ED para reforzar aspectos motrices	Dora Palomino	Utilizar pañuelos de colores en ambas manos	Música, dos pañuelos de colores	Aprendizaje del lado derecho e izquierdo
	Álvaro Villanueva	Realizar un circuito motor	Música, conos, varillas para saltar, salta sogas y bandas elásticas	Desarrollo de la resistencia coordinación e hipotonía muscular
	Álvaro Villanueva	Realizar movimientos con los brazos levantando pañuelos	Música, dos pañuelos	Desarrollo de la coordinación y tonicidad
	Isela Saldaña	Realizar ejercicios lúdicos donde se utilice todo el cuerpo y se utilice diversos materiales didácticos	Música, diversos materiales didácticos	Desarrollo de postura y conciencia corporal
ED para promover la concentración e interés	Dora Palomino	Utilizar una vestimenta de danza regional por parte de la docente	Vestimenta de danza regional	Interés por aprender más acerca de una danza en particular
	Álvaro Villanueva	Realizar una ronda musical espontánea al inicio de la clase	Cajón peruano	Interés por la clase
	Giuliana Sánchez	Realizar movimientos libres al ritmo de una canción moderna	Música	Buen ánimo para la clase
ED para el aprendizaje de una coreografía	Dora Palomino	Colocar nombres creativos a cada movimiento: “El paso de Juanita”	Música	Memorización de movimientos
	Dora Palomino	Realizar ejercicios lúdicos creativos: “El juego del trencito”	Música	Memorización de movimientos. Estudiantes mejorar su ubicación espacial

Objetivo	Docente	Estrategia didáctica / Actividad	Recurso didáctico	Resultados
	Dora Palomino	Ubicar estratégicamente los materiales didácticos en el espacio de clase	Cintas de colores y conos	Memorización de puntos en el espacio. Estudiantes mejorar su ubicación espacial
	Isela Saldaña	Realizar cortos fragmentos de una coreografía, clase a clase	Música	Aprendizaje de una coreografía
	María Paz	Incluir espacios de improvisación y creatividad en la sesión de clase	Diversos materiales didácticos	Creación de una coreografía
ED para desarrollar la autonomía	Dora Palomino y Álvaro Villanueva	Dotar de liderazgo a uno de los estudiantes	Música	Desarrollo de liderazgo y desenvolvimiento independiente
	Isela Saldaña	Propiciar un espacio de reflexión a los estudiantes: “¿Cómo se comporta un bailarín(a)?”	No precisa	Desenvolvimiento independiente
	Giuliana Sánchez	Propiciar un espacio para los movimientos espontáneos y creativos	Música	Motivación y sentimientos de aceptación
ED para impulsar la creatividad y espontaneidad	Álvaro Villanueva y Dora Palomino	Propiciar un espacio para romper con esquemas coreográficos predeterminados	Música	Desarrollo de propuestas creativas individuales y colectivas
	Isela Saldaña y María Paz	Brindar espacios para la creatividad y movimiento libre, haciendo uso de múltiples materiales didácticos	Diversos materiales didácticos	Desarrollo de libre expresión de movimientos
ED para favorecer la retención de la información	Isela Saldaña	Utilización de videos de danza	Videos	Absorción de conceptos coreográficos
	Álvaro Villanueva	Utilización de videos informativos, plataformas virtuales	Videos	Retención de información teórica

Objetivo	Docente	Estrategia didáctica / Actividad	Recurso didáctico	Resultados
	Giuliana Sánchez, Dora Palomino y Álvaro Villanueva	Finalizar de la clase realizando la coreografía aprendida sin asistencia del docente	Música	Retención de información práctica
ED para lograr la interacción grupal	Dora Palomino	Espacios para que lo estudiantes expresen aprendizajes y destrezas físicas adquiridas fuera del círculo de clase	No precisa	Interacción fluida en el grupo
	Álvaro Villanueva	Proponer a estudiantes como líderes o guías de grupos	Música	Sentimientos de reconocimiento ante los demás
	María Paz	Realizar dinámicas de contacto mediante los abrazos	No precisa	Mejoras en la interacción grupal
	María Paz	Realizar dinámicas de socialización y cordialidad: saludo, despedida, solicitud de permisos	No precisa	Mejoras en la interacción grupal
	Isela Saldaña	Fomentar espacios para que los estudiantes interactúen corporalmente con personas sin discapacidad	No precisa	Mejoras en la interacción e integración
ED para fortalecer la autovaloración	Dora Palomino, Álvaro Villanueva e Isela Saldaña	Realizar coreografías en plataformas escénicas, frente a un público	Música y diversos materiales didácticos	Mejoras en la autopercepción y estima propia

Según lo observado en la Tabla 6, se tiene un número total de 33 ejemplos de actividades que los docentes realizan en las clases de danza inclusiva que dirigen, teniendo algunas de ellas gran similitud entre sí; y otras, presentando considerables diferencias.

Con lo expuesto hasta este punto, se ha procurado dar respuesta a las dos primeras preguntas específicas de este estudio, identificando y organizando a las ED brindadas por los docentes; así como también, redactándolas a modo de encuentro y diálogo, con el propósito de comparar sus diferencias y similitudes.

Hasta este punto, entonces, es posible plantear algunos hallazgos significativos; y responder, así, la pregunta general de investigación.

3.4. Hallazgos significativos

En primer lugar, en cuanto a las ED planteadas para reforzar aspectos motrices, se observa que todos los docentes entrevistados consideran este aspecto como fundamental a desarrollar en sus estudiantes con discapacidad. Los ejemplos específicos que brindan en sus entrevistas son, principalmente, los que refuerzan la coordinación, lateralidad, postura y el equilibrio. Además, se tiene que los docentes se apoyan de uno o más materiales didácticos para la realización de las actividades motrices.

Luego, respecto a las ED para promover la concentración e interés por la clase, los cinco docentes afirman que, para el desarrollo máximo y provechoso de una clase, es de vital importancia captar la atención del grupo y desarrollar actividades que los mantengan, desde un inicio, motivados. Según expresan los docentes, lograr la continuidad de una clase depende de estos necesarios factores.

En este punto, los docentes resaltan lo vital que es considerar el tiempo, en relación a la duración de sus clases. La propuesta es que las sesiones no sean diseñadas para ser prolongadas; ya que, según las opiniones de dos de los docentes, la atención del alumnado puede menguar y esto resultaría perjudicial para el desarrollo de la sesión. Tres de los

docentes coinciden en que una duración adecuada de clases de danza oscila entre una hora a una hora y media. Nuevamente, se enfatiza que la finalidad de esta decisión es el no agotar la retención de los aprendices, ni promover su desgano en la ejecución de las actividades restantes.

En cuanto a los ejemplos de ED para el aprendizaje de una coreografía, se observa que cada docente apuesta por actividades diferentes para lograr este objetivo; sin embargo, en su mayoría, utilizan un procedimiento metodológico conocido y tradicional en las clases de danza: la repetición.

Por otro lado, según lo observado, los docentes optan por lo que mejor funcione para el grupo al cual enseñan. Dos de las docentes eligen no saturar a sus estudiantes con la enseñanza de coreografías extensas, por lo tediosa de aprender que puede llegar a ser para ellos. Por esta razón, ambas optan por enseñar un fragmento corto de una pieza coreográfica en cada clase; para luego, en las siguientes sesiones, enlazarlas y -finalmente- aprenderlas de manera completa. Una de las docentes propuso una actividad que estimulaba la memoria a través de códigos verbales y visuales. Según expresó la docente, esta metodología se adecua a los procesos de aprendizaje de las personas con síndrome de Down; ya que, a través de estos estímulos sensoriales, los estudiantes logran recordar los movimientos de una coreografía con mayor facilidad. Un docente, en cambio, implementa el juego de roles para el aprendizaje de una pieza coreográfica: Un estudiante es dotado de liderazgo, como si fuera un instructor, para que dirija el repaso de la coreografía aprendida. Esta actividad, no solo le permite al alumnado recordar movimientos de ciertas danzas; sino que les brinda, también, un estímulo para responder de manera positiva a las indicaciones de la clase.

En este punto, resulta interesante señalar la manera en la cual se desarrolla la sesión de una de las docentes, en lo que respecta a la composición de coreografías. En sus clases, los

estudiantes son los que generen propuestas de movimiento, no la docente; y esto deviene, luego, en la creación y consolidación de una coreografía.

Los aportes que se extraen de las ED que desarrollan la autonomía, se manifiestan, en primer lugar, en la desmitificación de que los jóvenes con síndrome de Down no pueden desenvolverse sin la ayuda de otra persona que los esté asistiendo.

Por ejemplo, una de las docentes mencionó que antes de enseñar a estudiantes con la condición mencionada, pensaba que estos se encontraban destinados a vivir dependientes de alguien más; sin embargo, a través de sus clases, ha observado lo contrario.

En este punto, la mayoría de los docentes manifestó que el desarrollo de la autonomía en sus estudiantes se facilita a través de brindarles tareas y responsabilidades. Por ejemplo, cuando un docente faculta a algún estudiante para dirigir ciertos ejercicios en un momento particular de la clase, le otorga la oportunidad de desenvolverse, resolver problemas y tomar de decisiones de manera independiente.

En el mismo orden de ideas, dos de las docentes coinciden en lo necesario que es que los estudiantes aprendan a ejercer su independencia, sin esperar la asistencia de alguna figura familiar, de conocidos o de los mismos instructores. Esto los impulsa, también, a desenvolverse por sí mismos, a tomar decisiones prontas e, incluso, a aprender de sus errores.

Sobre los aportes que se extraen de las ED utilizadas para impulsar la creatividad en los estudiantes con síndrome de Down, se observa que es provechoso tener en cada clase un espacio para sus despliegues espontáneos (sin descuidar el objetivo de dicha permisividad). Dos de los docentes comentaron lo oportuno que resulta permitir que los estudiantes quiebren con ciertos esquemas coreográficos -en un momento determinado y pauteado por el instructor-, ya que desafía y estimula su creatividad.

Por otro lado, en las sesiones de danza creativa que imparten dos de las docentes entrevistadas, es usual que se cuente con un espacio pensado para la exploración corporal; en el cual, se les permite la utilización de múltiples materiales didácticos.

En cuanto a las ED para favorecer la retención de la información, se evidencia, a través de los testimonios de los docentes, la utilización de dispositivos tecnológicos. Los docentes se apoyan en ella para enseñar tanto información teórica, como corpórea. Al parecer, este recurso se hizo más popular y necesario a raíz del confinamiento; donde los estudiantes se vieron en la obligación de quedarse aislados y, desde sus hogares o espacios cerrados, continuar con su aprendizaje.

El recurso tecnológico por su funcionalidad, continuó siendo utilizado por los docentes al retornar a la presencialidad. A partir de esto, se infiere que los jóvenes con síndrome de Down tampoco se encuentran ajenos a estas tecnologías; sino que las entienden y utilizan.

Por otro lado, desde una perspectiva personal, el procedimiento metodológico de la repetición es utilizado en la mayoría de clases de danza, en las que ha sido utilizado con el fin de lograr memorizar frases de movimiento o una pieza coreográfica completa.

Lo anterior puede corroborarse con la información brindada por los docentes en sus entrevistas, quienes manifestaron emplear la repetición para lograr la retención de movimientos en sus estudiantes. Algunos, la utilizan al término de su sesión de clase, donde realizan alrededor de cuatro a cinco repeticiones de una coreografía. Una docente, en cambio, repasa de dos a tres veces las coreografías aprendidas, al inicio de su sesión de clase. Y una última docente opta por tomar más tiempo de su clase para repasar el considerable número de danzas del repertorio que maneja su alumnado.

A lo expuesto, se observa que la repetición es un procedimiento generalmente utilizado y que logra funcionar en las clases de danza dirigidas a personas con discapacidad

intelectual. Sin embargo, se estima pertinente realizar una evaluación del grupo para decidir la forma adecuada de emplear las repeticiones, el número de éstas y el momento de la clase en el cual se realizarán.

Respecto a las ED para lograr la interacción grupal, la estrategia que les ha resultado positiva, según los docentes, es la de contar con un espacio creativo en la sesión de clase donde los estudiantes puedan expresar corporalmente sus personalidades a través de movimientos espontáneos. Esto tiene un gran significado para ellos; ya que, los visibiliza frente a todo el grupo permitiendo que se identifiquen y se reconozca entre sí, lo que genera sentimientos de confianza que redundan en una cómoda base para la interacción.

Sobre el mismo punto, una docente propone al contacto como un procedimiento con alto grado de funcionalidad para la interacción. La docente propone a dinámicas cordiales de saludos y abrazos. Para ella, que los estudiantes reconozcan de manera cercana, los rostros y cuerpos de los otros, con respeto y guía adecuada, manifiesta buenos frutos de socialización.

Un último aporte sobre las ED para lograr la interacción grupal, se encuentra la propuesta de una docente cuya visión de la interacción se denota más amplia; ya que no solo contempla que esta deba lograrse entre el círculo de estudiantes con síndrome de Down, sino también con personas ajenas a la clase y sin discapacidad. Para esto, la docente invita a acompañantes, familiares y amistades del alumnado a participar de sus sesiones de clase inclusiva.

En cuanto a las ED dirigidas al fortalecimiento de la autovaloración, los docentes concuerdan en la importancia de llevar a un espacio escénico todos los esfuerzos y propuestas creativas de sus estudiantes. Su relevancia radica en que estos escenarios les brindan un lugar visible ante otros; así como también, les permite reflexionar y autoevaluar su arduo trabajo. Los cinco docentes entrevistados, coinciden que este procedimiento trabaja considerablemente la autoconfianza; además de la automotivación y el trabajo en equipo.

Para finalizar este apartado, una vez analizadas las ED para el logro de los objetivos mencionados, se estima interesante plasmar los aportes significativos en torno al proceder del docente; es decir, a su manera de dirigir sus sesiones de clase.

Primero, se observa en los docentes la disposición a los cambios y a ser flexibles en sus decisiones y consignas. En varios ejemplos, se pudo notar que los docentes tuvieron que modificar y hasta quebrar ciertos esquemas elaborados para sus sesiones por las premuras que se presentaron en sus clases.

También, se resalta su alta capacidad creativa, al emplear múltiples materiales didácticos e, incluso, situaciones para aportar a la clase.

Se remarca, además, la disposición del docente a estar atento y conducir con serenidad ciertas reacciones inesperadas de alguno de sus estudiantes; como pueden ser los impulsos, las rabietas y molestias, propias de la condición de la persona con síndrome de Down (Cunningham, 2011). Como una de las docentes manifestó en su entrevista, el ser docente de danza inclusiva implica ir “un paso adelante”, previendo y observando soluciones.

Finalmente, resulta interesante notar la manera en la cual los docentes manifiestan empatía y calidez con el grupo humano con el cual tratan. Ellos expresaron brindarles una especial y dedicada atención, sin que esto implique una subestimación a sus capacidades.

Capítulo 4. Experiencias sensibles del proceso

En el trabajo docente con personas con síndrome de Down, las experiencias sensibles suceden con frecuencia. Experiencias que, según comentan los entrevistados, los llevan a autoexaminarse como profesionales -y también como personas-, y a repensar sobre la discapacidad y sobre ciertas áreas emocionales importantes para ellos.

Como ejemplo de lo anterior, los docentes comentaron acerca cómo sus conceptos acerca del síndrome de Down se vieron transformados por las mismas vivencias en las clases y la interacción constante con sus estudiantes. La mirada hacia la discapacidad, para la mayoría de ellos, no fue la misma luego de laborar por un tiempo en este campo de la diversidad. Al respecto, el docente Álvaro Villanueva reflexiona:

Me hace pensar mucho en el inicio que tuve, porque cuando uno dirige a las aulas generalmente tiene una sesión de aprendizaje con todas las pautas de lo que va a hacer. Cuando asistí a unas sesiones que tuve con los chicos con discapacidad, no hice absolutamente nada de eso (plan de clase) ... Rompieron todo tipo de esquemas. Hicimos otros tipos de actividades. La creatividad entró en juego y puse a prueba todo mi proceso previo de conocimiento relacionado a la danza. Y siempre en cada clase es una experiencia nueva. Recuerdo con mucho afecto las primeras sesiones, porque me hizo cambiar el panorama. Fue como un hito... (comunicación personal, 29 de setiembre de 2022).

En el presente capítulo, se comparten diversas experiencias que denotan lo sensible de los procesos al laborar con personas con síndrome de Down. Las reflexiones se encuentran expuestas de la siguiente manera:

Las primeras apreciaciones son de los docentes; enseguida, se plasman las experiencias personales de la investigadora; y, finalmente, las de dos madres de familia quienes tuvieron a sus jóvenes hijas inscritas en talleres de danza.

Todo lo anterior, para comprender cómo las prácticas de enseñanza trascienden a la técnica.

4.1. Indagando sobre las experiencias personales de los docentes

4.1.1. En sus clases, ¿qué dificultades encuentran?

La profesora Giuliana Sánchez y la maestra Dora Palomino describen en sus entrevistas sobre una realidad presente en el ámbito de la enseñanza de la danza: Iniciar la tarea docente de manera empírica. Para ellas, empezar a enseñar de esta manera sugiere el resolver situaciones sin seguir, necesariamente, una metodología precisa: “Inicié empíricamente, utilizando lo que tenía o podía, pero no tuve un conocimiento básico de guía como docente. Hubiera sido mejor una especialidad” (D. Palomino comunicación personal, 9 de setiembre de 2022).

La maestra Isela Saldaña, por su lado, observa que las dificultades que puede experimentar un docente, se desencadenan cuando este se deja “llevar por la parte emocional, o porque (un estudiante) no lo quiere hacer, o porque hizo berrinche, o porque no me hace caso” (comunicación personal, 14 de octubre de 2022).

Sobre el reto que la docente expone, Cunningham (2011) menciona que las personas con síndrome de Down presentan habitualmente problemas de conducta. De esto, se infiere que el manejo del aspecto emocional del docente es un reto importante que debe enfrentar continuamente; y que, en el mejor de los casos, debería contar con herramientas para la gestión de emociones, a fin de mantener la calma y guiar al grupo de la manera más óptima.

Respecto al aspecto emocional por parte de los estudiantes, el profesor Álvaro Villanueva narra un caso conmovedor que manifiesta el grado de resiliencia que puede poseer

una persona con síndrome de Down; y el significado importante que le da a sus clases de danza, a su grupo y a su maestro:

De uno de los jovencitos (alumno) su papá estuvo hospitalizado. Luego, al día siguiente, su mamá entró a hospitalización por la impresión. A pesar de eso, él asistió el lunes a su ensayo, e hizo los movimientos bailando y llorando, pero lo hacía. *Pañuelos de Corazón* significa mucho para ellos... (comunicación personal, 29 de setiembre de 2022).

Desde una perspectiva personal, los docentes enfrentan desafíos y retos a diario; puesto que laboran con seres humanos, cada uno con un mundo interno, personalidad y vivencias únicas. Por ello, cada persona puede accionar de manera impredecible en cualquier situación. Estas maneras de actuar pueden darse debido vivencias conmovedoras, transformadoras, difíciles o complejas, que finalmente conducen a la persona a manifestar reacciones emocionales y conductas inesperadas. El compromiso docente es alto para atender cuestiones técnicas y académicas; pero también humanas.

Los docentes entrevistados brindan información interesante acerca de cómo el trabajo con el grupo humano en cuestión los confronta.

La maestra Dora Palomino, se auto evalúa y se pregunta: “¿Cómo lo puedo hacer? ¿Resultó o no resultó?” (comunicación personal, 29 de setiembre de 2022). Para ella, un docente inclusivo debe buscar continuamente ser creativo, auto examinar sus prácticas y tener siempre curiosidad.

Para el profesor Álvaro Villanueva, el reto se encuentra en la búsqueda continua de estrategias innovadoras que atiendan adecuadamente a las necesidades de sus estudiantes, a sus requerimientos; para que puedan “generar un impacto en ellos” (comunicación personal, 29 de setiembre de 2022).

Para la profesora Giuliana Sánchez, el trabajo con personas con discapacidad intelectual le ha implicado ejercitar la paciencia. Ella comenta ser una persona competitiva que, si observa que algo no resulta como debe o se había considerado, puede llegar al grado de frustración. Sin embargo, la profesora expresa su sorpresa de verse cada vez con más temple y más tolerante.

4.1.2. ¿Qué importancia tienen los familiares y acompañantes del alumnado con síndrome de Down?

Los docentes presentan opiniones variadas respecto al apoyo y compañía de los padres, madres y tutores de las personas con síndrome de Down.

Para la profesora Giuliana Sánchez la familia es vital, ya que son quienes asisten y acompañan a los jóvenes a sus centros de estudios y sus talleres artísticos: “Si los padres se ausentaran, los chicos no podrían ir a ensayar” (comunicación personal, 15 de octubre de 2022).

La profesora Dora Palomino presenta una opinión similar a la expuesta. Ella presenta el caso de uno de sus alumnos a quien varios familiares lo solían esperar con gran entusiasmo luego al finalizar sus clases de danza. La docente manifiesta que, en general, “era difícil encontrar a un joven con síndrome de Down que no esté acompañado” (comunicación personal, 29 de setiembre de 2022). Y si no lo estaba, su desarrollo social podría verse afectado.

El profesor Álvaro Villanueva tiene una opinión diferente al respecto. En su entrevista, él reflexiona acerca del escaso apoyo hacia sus estudiantes y profesores por parte de algunos tutores.

El docente llega a la conclusión de lo necesario e importante que es que el maestro “pueda sentir el apoyo o afinidad con el padre de familia para que juntos puedan brindar un aporte significativo en los estudiantes” (comunicación personal, 29 de setiembre de 2022).

La profesora María Paz, en cambio, nota el apoyo de los familiares desde el principio: Cuando éstos -con iniciativa- se interesan, buscan e inscriben a sus hijos en talleres artísticos. El llevarlos y ser constante en ello, expresa, según la docente, soporte y un alto grado de confianza hacia los participantes.

Por último, la maestra Isela Saldaña, comparte que los familiares y tutores también se adentran, junto con los estudiantes, a un aprendizaje continuo:

“Esa interacción es difícil dentro del trabajo, poder ganarnos la confianza como maestros de que sus hijos están en un lugar donde van a desarrollarse y crecer en su autonomía. Les cuesta mucho trabajo el poderlos dejar en un salón de clases, o dejarlos entrar solos al teatro, sin ellos. Es un proceso de aprendizaje, pero los resultados se disfrutan en conjunto... Están poniendo de su parte y gracias a ellos, sus hijos están ahí...” (comunicación personal, 14 de octubre de 2022).

4.1.3. ¿Cómo cambió su perspectiva sobre las personas con síndrome de Down después de un tiempo laborando como docente inclusivo?

Resulta interesante conocer cuál era la perspectiva de los docentes antes de su ingreso al mundo de la danza y la diversidad; y cómo, a lo largo del tiempo, sus conceptos y la manera de dirigirse a sus estudiantes se fueron transformando.

Algunos de los docentes reconocen cambios sustanciosos en su manera de mirar a las personas con síndrome de Down; en otros, en cambio, no hubo mayor modificación en su perspectiva, dado que estuvieron inmersos en el canal de la inclusión desde tiempo atrás, incluso antes de iniciar su carrera profesional.

Como ejemplo se expone el caso de la maestra Isela Saldaña. Ella detalla en su entrevista su parentesco con una persona con la alteración congénita del síndrome de Down, de la cual su padre le relataba con cariño. Por esta razón, no le resultó poco conocido el

trabajo con las personas con discapacidad: “Era algo familiar” (comunicación personal, 14 de octubre de 2022).

Un punto adicional e interesante que abordó la maestra en su entrevista, fue acerca del renovado interés de las nuevas generaciones por temas de diversidad y danza. Para ella, la misma entrevista que se le realizó -con fines de esta investigación- es prueba de ello. El saber que se continúan buscando y abriendo más oportunidades para este sector, le resulta importante.

Por otro lado, un maestro que sí observó una transformación considerable en su mirada hacia este grupo humano, es el Álvaro Villanueva, quien manifiesta que antes de su ingreso a la labor docente con personas con síndrome de Down, los observaba como un grupo que “quizás no podían realizar muchos movimientos. O, quizás, no podían comprender vasta información coreográfica. O, quizás, no podían llegar a un nivel semiprofesional” (comunicación personal, 29 de setiembre de 2022). Sin embargo, luego de ingresar a la esfera de la danza inclusiva y de las experiencias generadas desde su propia agrupación, observó que se encontraba equivocado.

En la actualidad, el docente reconoce que sí es posible que las personas con síndrome de Down se desenvuelvan en la danza, aun de manera profesional. Con el tiempo y de manera paulatina, ha conocido y comprobado el potencial, perseverancia y capacidad de su alumnado, además de su genuino interés por el movimiento.

La carrera docente del maestro Álvaro Villanueva fue impactada. Él detalla en su entrevista que el lado más humano y sensible de su ejercicio como maestro fue impactado de forma positiva: Su capacidad de adaptación y flexibilidad fueron fortalecidos, como persona y como docente. Por ello, hoy en día se encuentra comprometido con sus estudiantes e involucrando grandes esfuerzos para beneficiarlos mediante una enseñanza de calidad.

Esto último encuentra similitud con lo expuesto por la maestra Dora Palomino, quien comenta en su entrevista que el trabajo de enseñanza con jóvenes con síndrome de Down le permitió notar que recibe más de lo que da: “Lo que yo he recibido es mucho más de lo que yo he dado... Recibimos mucha humanidad, cariño y energía. Eso motiva a continuar” (Comunicación personal, 29 de setiembre de 2022).

4.1.4. ¿Qué áreas afectivas ha trabajado en usted la interacción constante con personas con síndrome de Down?

En este punto, tres docentes coinciden en que su labor inclusiva les ha permitido trabajar su tolerancia, entendida como un valor que implica la aceptación hacia las diferencias desde un marco de respeto. Tanto el profesor Álvaro Villanueva como la maestra María Paz y la profesora Giuliana Sánchez, opinan que han interiorizado aún más en este valor.

En la misma línea, la profesora Giuliana Sánchez comenta en su entrevista lo asombrada que se encuentra por la capacidad que tiene ahora de ser más paciente. Además, afirma el grato aprendizaje que resulta para ella el observar a sus estudiantes con síndrome de Down desenvolverse con fuerza e ímpetu para salir adelante pese a las dificultades.

Esto último resulta también resaltante para la maestra Isela Saldaña, quien comenta de la siguiente manera su aprendizaje personal: “La fuerza o entereza para salir adelante a pesar de las cosas que nos puedan pasar día a día, pues lo estoy viendo y me lo están demostrando, y eso también se contagia... Creo que esa parte de entereza y de ser felices es donde más ha impactado a mi vida” (comunicación personal, 14 de octubre de 2022).

4.1.5. ¿Cuál ha sido su recuerdo más significativo?

Ante este cuestionamiento, la docente Isela Saldaña, expresa que los momentos significativos suceden cada día: “Un momento no existe, es todos los días. El convivir con los chicos todos los días... para los que estamos cerca impacta, su manera de ver y relacionarse

con el mundo, de admirarse por cosas simples” (comunicación personal, 14 de octubre de 2022).

La profesora María Paz en cambio, comparte un acontecimiento puntual acerca del fallecimiento de algunos de sus alumnos. Ella reconoce que este desenlace es posible y esperado dado las comorbilidades u otras afecciones que las personas con discapacidad intelectual pueden presentar, y que resulta en un momento lamentable y complicado para los maestros.

Por su parte, la profesora Giuliana Sánchez comenta en su entrevista acerca de un evento especial, desarrollado en una provincia del Perú, donde sus alumnos participaron con una pieza de danza folklórica la cual la ejecutaron de manera sobresaliente. La profesora detalla lo admirada que se encontraba de sus estudiantes y, a la vez, del esmerado trabajo que logró: “Cuando piensas en todo lo que has logrado, te llena el corazón” (comunicación personal, 15 de octubre de 2022).

A todo lo anterior, se suma lo ya mencionado en el capítulo dos: La experiencia de la docente Dora Palomino cuando sus estudiantes la reconocieron y saludaron con alegría en la vía pública. Lo mismo para el docente Álvaro Villanueva, cuando, gracias a sus primeras sesiones, hicieron que sus juicios de valor hacia la discapacidad se transformen.

4.2. Experiencia personal

Como un ejercicio de reconocer diversos caminos pedagógicos, se suma en este apartado una mirada personal en relación a las experiencias pedagógicas y actividades didácticas con la de los docentes entrevistados:

Mis primeras experiencias en la enseñanza de la danza sucedieron desde temprana edad. Desde aquel tiempo, se hacía evidente no solo mi apego al arte en general y al movimiento; sino también, mi demarcado interés por transmitir a otros mis aprendizajes.

Entre las experiencias más rememoradas, se encuentran las primeras clases “inclusivas” que tuve la oportunidad de dirigir. Considero que estas clases pueden, hoy en día, catalogarse como “inclusivas”, debido a que dentro de ellas se encontraban involucradas e interactuando personas con y sin discapacidad.

Estas primigenias experiencias me condujeron gradualmente a iniciar una labor de enseñanza de danza con un grupo exclusivo de personas con síndrome de Down. El grupo se gestó e inició con otro docente pensando en la posterior creación de un elenco de danzas folklóricas peruanas de personas con esta condición; con el objetivo de difundir la idea de que las personas con discapacidad intelectual pueden desenvolverse, con sus talentos, tan igual como cualquier otra persona. Con el paso del tiempo, el grupo que inició quedó sin maestro y me contactaron para continuar con su dirección y objetivos.

En este grupo se encontraban participantes jóvenes y adultos, desde los veintidós hasta los treinta y cuatro años de edad. En su mayoría, la alteración congénita que presentaban los participantes era la del síndrome de Down; aunque un reducido porcentaje, presentaba otros tipos de condiciones como el autismo.

Inicié el primer taller sin tener un conocimiento previo y concreto acerca de las implicancias generales del síndrome de Down; por lo que me propuse a indagar acerca de sus necesidades físicas más puntuales y sobre su psicología. Indagué en videos, libros y artículos académicos. La finalidad de mi apremiada búsqueda fue encontrar las bases fundamentales para el diseño de un adecuado plan de clases y la construcción de ambientes de aprendizaje que ayuden a una conducta más armónica en el grupo.

Sobre lo mencionado, encuentro similitud en la forma en la cual iniciaron las profesoras Dora Palomino y Giuliana Sánchez, quienes en sus entrevistas comentan acerca de sus aproximaciones empíricas a la enseñanza de la danza.

La maestra Dora Palomino, al remontarse a sus primeras sesiones, llega a la conclusión de que una preparación o especialidad desde que inició su ejercicio docente hubiera ayudado a tener un mejor proceder con este tipo de público.

A pesar de contar con cierta experiencia en la enseñanza de la danza, sobre todo con un público infantil en los géneros de folklore, clásico y creativo; fue, tiempo después que inicié con el grupo de personas con discapacidad, que entendí la importancia de una preparación sustancial y previa en los temas de arte, enseñanza y discapacidad intelectual.

Figura 17

La investigadora y sus estudiantes realizando ejercicios de calentamiento



Nota. Captura de pantalla realizada a una video bitácora de la investigadora.

Respecto a la metodología utilizada en los procesos de clases, incluí las mismas actividades que implementaba en mis otros talleres de danza folklórica y creativa dirigido a personas sin discapacidad. Algunas funcionaron; sin embargo, la mayoría de éstas tuvieron que ser totalmente redefinidas y modificadas, debido a que no necesariamente se aplicaban con eficacia en la enseñanza a personas con síndrome de Down.

Conforme se continuaban desarrollando las sesiones de clases, tomé consciencia acerca del ritmo pausado de aprendizaje de mis estudiantes. Al principio, me imaginé que les resultaba tedioso o difícil aprender un paso o seguir una pauta, y que por esa razón lo

realizaban a un ritmo lento. Al final, comprendí que sí disfrutaban del aprendizaje, a su modo y tiempo, y que era una cuestión de buscar desarrollar y reforzar la ritmicidad en ellos.

Estas experiencias conllevaron a un reajuste en los tiempos de cada actividad; así como, también, otras diferentes variables fueron observadas para los posibles replanteos de las actividades. Reflexionaba sobre algunas interrogantes como las siguientes: ¿Cuál es el grado de concentración del grupo el día hoy? ¿Esta actividad les resulta compleja y se hace necesario tomar más tiempo para su repetición y memorización? ¿Alguna actitud de frustración de algún estudiante está mermando los esfuerzos de los demás?

Al profundizar en dichas interrogantes, comprendí que las actividades programadas debían ser flexibles; a fin de que el proceso de aprendizaje sea del todo amigable para el grupo en conjunto, y lo encamine adecuadamente al logro de objetivos.

Mis sesiones de clases, regularmente, iniciaban con un diagnóstico del estado de ánimo del alumnado. Este diagnóstico se realizaba de forma simultánea con la primera actividad: el calentamiento dinámico. Esta última consistía en la utilización de una música alegre y agradable para el grupo mientras se realizaban ejercicios sencillos para acondicionar el cuerpo, empezando por la zona de la cabeza hasta concluir por los pies. En el desarrollo del mismo, prestaba atención a los gestos de los estudiantes. Si estos bostezaban o tenían la mirada desviada, intuía que esa sesión iba a necesitar una mayor fluidez al pasar de una actividad a otra. Si desde un inicio se mostraban a gusto, y hasta coreaban algunas canciones, notaba que mantenerlos atentos y concentrados no iba a resultar en un trabajo complicado.

Por lo antes expuesto, se hace necesario señalar que estas reflexiones acerca de la enseñanza se pueden aplicar a cualquier grupo humano. Desde una perspectiva personal, una clase de danza con estudiantes con o sin discapacidad debe ser formulada desde la observación y consideración de las particularidades del grupo: cómo se encuentra, qué necesita, cómo es su ritmo de aprendizaje, entre otras importantes cuestiones.

Otro aspecto interesante sobre las actividades propuestas para la clase aborda la cuestión: ¿Qué parte de la sesión, los estudiantes con síndrome de Down, disfrutaban más?

Los docentes entrevistados, en su mayoría, coinciden en que una de las actividades más disfrutables es la ejecución de la coreografía final avanzada y completa. En lo personal, observé que el ritual de calentamiento era el más preferido por el grupo; ya que se realizaban con un acompañamiento musical rítmico y de su agrado, además de ejercicios de flexibilidad que, por la misma hiperlaxitud que presentan en mayor porcentaje las personas con síndrome de Down, les resultaba fácil de realizar y divertido. Los estudiantes tomaban provecho de este espacio para demostrar sus destrezas, mostrando con gusto hasta dónde podían llegar en un ejercicio de flexibilidad.

Continuando con las actividades que realicé en las sesiones de danza folklórica que impartí, se encuentra una siguiente que fue pensada el desarrollo de la musicalidad.

Esta actividad consistía en colocarles una música instrumental de merengue u otro género latino con tiempos reconocibles y demarcados para trabajar la marcha en el sitio, haciendo especial énfasis en uno de los pies como el guía, sea derecha o izquierda. De esta forma, aprendían a entrar en el tiempo musical de manera adecuada. Este sencillo ejercicio se replicaba luego con diferentes partes del cuerpo: movilización de la cabeza, hombros, manos, codos, etc.

Figura 18

Alumnos ejecutando pasos básicos de una danza folklórica



Nota. Captura de pantalla realizada a una video bitácora de la investigadora.

La tercera actividad pretendía continuar incrementando el ritmo de las pulsaciones cardíacas. Empezaba por colocar una corta mezcla de dos o tres canciones peruanas populares para que realicen, en sus lugares, pasos repetitivos y sencillos propios del género musical que se venía reproduciendo.

Seguidamente, continuábamos con una cuarta actividad, en la cual se iniciaba con el aprendizaje de los pasos básicos de una danza tradicional peruana. La selección de esta danza era pensada según la próxima presentación que iban a realizar. Tanto los pasos de esta como el diseño espacial y figuras coreográficas eran del todo sencillas. Como maestra, lo principal a considerar era evaluar la intención, el esfuerzo, la concentración e, incluso, el disfrute con el que realizaban los pasos de la danza cada uno de los estudiantes, más que considerar una ejecución técnicamente impecable.

En concordancia a lo que describe el profesor Álvaro Villanueva en su entrevista sobre el punto mencionado, en el caso particular de los estudiantes con síndrome de Down, los pasos básicos de la danza son las que se deben adaptar a sus posibilidades de ejecución y no de manera contraria; ya que las mejoras técnicas irán sucediendo paulatinamente, pero lo

primordial es que el grupo pueda disfrutar de lo que realizan y verse desafiados a esforzarse cada vez más.

Utilizaba, además, materiales didácticos como aros, conos, cintas, pañuelos, diversos elementos en el bloque de aprendizaje de pasos básicos, tal igual como los utilizados por los cinco docentes entrevistados. Noté que, a nivel visual, el uso de estos los ayudaba a distinguir correctamente el espacio y a tener conciencia de su propia ubicación para no invadir el espacio del otro.

Además de lo expuesto, estos materiales didácticos eran de gran aporte al momento de ejecutar la coreografía final a modo de repaso, donde les resultaba fácil recordar los códigos verbales como “el paso del aro”, “paseo alrededor del cono”, “sacudida de pañuelo”, etc. Tanto los códigos verbales y visuales funcionaron notoriamente.

Figura 19

Estudiantes realizando pasos básicos apoyados en aros



Nota. Captura de pantalla realizada a una video bitácora de la investigadora.

Es oportuno señalar que, durante el desarrollo de las clases, tal como sucede o sucedió con la profesora Dora Palomino y el docente Álvaro Villanueva, me vi en la necesidad de continuar desarrollando y utilizando mi creatividad de manera frecuente. Asimismo, como bien lo expresa la maestra Isela Saldaña en su entrevista, acerca de los desafíos en el trabajo con personas con síndrome de Down, se torna esencial aprender a resolver situaciones

inesperadas y a no dejarme llevar emocionalmente por conductas imprevistas por parte de los aprendices. Me fue necesario crecer en temple y serenidad.

Una penúltima actividad consistía en el aprendizaje progresivo de una coreografía básica. Sesión tras sesión, se planteaba el aprendizaje y memorización de una corta sección de la coreografía. Las docentes Isela Saldaña y Giuliana Sánchez, según detallan en sus entrevistas, emplean el mismo mecanismo de enseñanza paulatina a sus grupos con síndrome de Down.

La profesora Isela Saldaña ahonda en este punto al explicar en su entrevista que, al enseñar una pieza coreográfica, procura no emplear frases de movimiento complejas ni extensas, sino cortas; para que, al enseñarlas, no se perciba como una propuesta coreográfica tediosa de aprender. Esto último lo implementé considerando mis experiencias al enseñar a niñas de edad preescolar. Al conocer de su breve tiempo de concentración, era primordial que la duración del bloque de aprendizaje de una coreografía no se extienda más de lo necesario.

Una vez enseñado el fragmento corto de la pieza coreográfica, consideraba necesario evaluar si la información había sido retenida; por ello, sin ayuda ni directrices de mi parte, el grupo debía de realizar toda la secuencia por sí mismo. Y es así como en cada clase se iba incrementando frases más elaboradas y dando el tiempo pertinente para repasar las antes aprendidas. Así como el docente Álvaro Villanueva, quien detalla en su entrevista una actividad similar en la cual brinda el espacio para la realización la coreografía aprendida en clase sin su ayuda como maestro.

Figura 20

Dos estudiantes con síndrome de Down realizando bailando Marinera Norteña



Nota. Captura de pantalla realizada a una video bitácora de la investigadora.

Cabe detallar que el grupo también era solicitado para realizar presentaciones patrocinadas por empresas privadas con perfil social. Para esto, se contaba con una agenda de presentaciones, similar a lo expuesto por la docente Sánchez, quien prepara a sus estudiantes para presentaciones y concursos.

El grupo disfrutaba de estos eventos. Al colocarse un traje típico, emergía en ellos un sentimiento de valor y significación. Por ello, concuerdo con los docentes sobre las puestas escénicas y su aporte al sentido de autovaloración y aprecio por sus esfuerzos.

Figura 21

Estudiantes danzando en un evento corporativo



Nota. Captura de pantalla realizada a una video bitácora de la investigadora.

Luego del añadido, retomo la actividad final. Esta última consistía en volver al estado de quietud mediante ejercicios de elongación, automasajes y respiración. Cada sesión de clase se variaba. Estos ejercicios eran acompañados de una música relajante y atmosférica.

La consigna era que el alumno o la alumna retenga el ejercicio mientras respiraba adecuada e intencionalmente. Los ejercicios de automasajes fueron los últimos que implementé. Encontré en el contacto una herramienta clave, puesto que permitía la concentración grupal y el observarse unos a otros con respeto. La propuesta que ellos mismos se toquen ciertas partes de su cuerpo con delicadeza, les resultó novedosa y atractiva. Así como la docente María Paz, quien comenta en su entrevista que sus alumnos encuentran en los abrazos un ejercicio a disfrutar y que, a la vez, les resulta beneficioso en el fortalecimiento de la tolerancia.

Al final de la sesión, todos se aplaudían entre sí y se felicitaban por el trabajo realizado. En la mayoría de sesiones, al concluir la clase, mis estudiantes se acercaban agradecidos por la clase y lo expresaban con un abrazo, relatándome alguna confidencia o regalándome algún detalle.

4.3. Testimonios de dos madres de familia de jóvenes con síndrome de Down

A continuación, se exponen los testimonios de las madres de Nataly de treinta y seis años, y de Suzanne de veintiún años, quienes formaron parte del alumnado de un taller de danza dirigido por quién precede la presente investigación. La primera de ellas participó de un taller de danzas folklóricas peruanas por un periodo de un año y ocho meses; mientras la segunda, participó de un taller de danza clásica donde se utilizaron una gran cantidad de herramientas de la danza creativa por un periodo de ocho meses, aproximadamente.

En los testimonios extraídos de las entrevistas, las madres desarrollan interrogantes sobre diversos temas: ¿Cuál fue la motivación para inscribir a su hija en un taller de danza? ¿En qué aspectos considera que ha sido beneficiada su hija a través de la práctica constante

de la danza? ¿Cómo es la interacción de su hija en clases con el resto del grupo? ¿Cómo y cuán importante es el acompañamiento hacia su hija en su proceso de aprendizaje? ¿Cómo y cuán necesaria es su relación con los familiares y tutores de los demás alumnos y alumnas? ¿Qué cualidades resalta y aprecia de un docente de danza inclusiva? ¿Qué recuerdos significativos almacena en su memoria de los talleres de danza a los que su hija participó? ¿Qué dificultades encuentra en las instituciones o escuelas donde, en alguna oportunidad, quiso inscribir o inscribió a su hija?

Cabe enfatizar, una vez más, lo interesante que resulta contar con las experiencias de estas madres de familia; puesto que mediante ellas se reflexiona sobre la importancia que puede tener la práctica regular de la danza en las personas jóvenes con síndrome de Down. Además, si las estrategias metodológicas y procesos pedagógicos empleados por la docente, resultaron adecuadas.

4.3.1. Susana Valle Maita y Nora Rueda Pajuelo

Figura 22

Alumnas con síndrome de Down y sus madres



Nota. Fotografías adaptadas y brindadas por Susana Valle y Nora Rueda a la investigadora. En el lado izquierdo se aprecia a Susana con su hija Suzanne; y al lado derecho, a Nora Rueda y su hija Nataly.

Susana Valle Maita es la madre de una joven con síndrome de Down de 23 años llamada Suzanne. Susana tiene 44 años, y es docente de Educación Física de nivel primario en una institución de educación básica regular. Actualmente reside en el distrito de San Martín de Porres, en Lima Metropolitana, Perú. A su hija, Suzanne, le agrada la música moderna y, usualmente, acompaña a su hermana menor a clases extracurriculares de arte, deporte y danza.

Nora Rueda Pajuelo tiene 62, y reside actualmente en el distrito de San Miguel en Lima, Perú. Es traductora de profesión y se desempeña como profesora de idiomas dando clases particulares presenciales y a distancia; además, es madre de Nataly, una joven con síndrome de Down de 36 años. Nataly es descrita por su madre como una joven que disfruta la música, el baile y que se esfuerza por aprender cualquier disciplina artística y deportiva.

La hija de Nora Rueda, Nataly, estudió danzas folklóricas peruanas en un taller exclusivo para personas con síndrome de Down y Autismo; mientras que Suzanne estudió un taller de danza clásica, para personas con y sin discapacidad, donde se utilizaron recursos propios de la danza creativa como parte fundamental de su metodología.

Los motivos de ambas madres tuvieron para inscribir a sus hijas en talleres de danza fueron distintos. En el caso de Nataly, su madre notó la necesidad de su hija de aprender a articular mejor sus movimientos y mejorar su coordinación; ya que, a la edad de 21 años Nataly fue diagnosticada con artritis, y es así que, desde esa edad, viene practicando la danza como disciplina adicional a sus demás labores y responsabilidades.

Para Susana Valle, lo que la motivó a inscribir a su hija en un taller de danza fue el observar en su hija una especial afinidad por el movimiento y el baile: “A ella le gusta bailar, tiene ritmo, aprende coreografías mirando videos” (comunicación personal, 12 de octubre de 2022).

Respecto a las mejoras obtenidas mediante la práctica de la danza que las mencionadas madres observaron en sus hijas, ambas coinciden en el notable desarrollo de su motricidad, específicamente en la coordinación. Nora Rueda comenta lo siguiente: “Antes, en una fiesta, ella solo movía los brazos, sus piernas las tenía tíasas. Con el taller ella ha aprendido a coordinar los pies y los brazos a la vez” (comunicación personal, 5 de octubre de 2022). Situación similar fue la que experimentó Suzanne. Su madre detalla: “Ha aprendido muy bien. Ella ha mejorado en su coordinación y esto la ha ayudado en otros deportes y talleres” (comunicación personal, 12 de octubre de 2022).

Un aspecto más que resultó beneficiado en ambas estudiantes, fue el socioafectivo. Nora Rueda comenta que, en el caso de su hija, Nataly, el tener más contacto con otras personas le permitió tener más espacios para dialogar y compartir intereses, como también, a sentirse parte de un grupo: “Ya no estaba aislada y bailando solita, sino en grupo y se sociabilizó. Ella es un poco tímida y cuando encuentra un grupo en el que ella es aceptada, entonces participa y se comunica” (comunicación personal, 5 de octubre de 2022).

Nora Rueda también notó en su hija notables mejoras en su concentración y empeño: “Naty ponía mucho de su parte, intentaba seguir a la profesora, prestaba mucha atención y lo intentaba” (comunicación personal, 5 de octubre de 2022).

Así también, para Suzanne, los talleres de danza resultaron de aporte y beneficio, ya que la ayudaron en su manejo de emociones, al interactuar con estudiantes sin discapacidad. Al respecto, su madre comenta: “le ayudaron a incluirse y que los demás conozcan el tipo de persona que es un síndrome de Down, para que aprendan a tratarlos y respetarlos” (comunicación personal, 12 de octubre de 2022).

Sobre el punto mencionado, es importante añadir respecto a lo difícil que aún resulta para Susana Valle que su hija con discapacidad logre hacer amistad con otros alumnos que no poseen su misma condición:

Los otros niños no le hablan. Si ella encuentra a una niña como ella, veo que sí funciona. Ella sí trabaja con otros niños (sin síndrome de Down), pero todavía no veo esa conexión. Con otro niño especial sí le ayuda, corrige, lo forma; y ellos le prestan atención. Falta hacer amistad con cualquier persona (S. Valle comunicación personal, 12 de octubre de 2022).

Por otro lado, es importante mencionar que las madres también vivenciaron ciertos obstáculos al intentar inscribir a sus hijas en algún taller artístico extracurricular. Un ejemplo de esto fue cuando a Nataly le negaron el ingreso en un servicio público municipal: “Pensaban que ella no podía bailar. No la aceptaron por discriminación. No había un grupo de chicos especiales... Aunque sea la hubieran evaluado para decir que no puede. Fue el único obstáculo que he tenido” (Comunicación personal, 5 de octubre de 2022).

En el caso de Suzanne, su madre comenta que en algunos lugares le “decían que la iban a probar y luego que hacían una clase con ella, la profesora me decía que no le podía enseñar” (S. Valle comunicación personal, 12 de octubre de 2022). Sin embargo, “en otras (academias) sí la atendieron, pero era muy lejos. Tenía que llevarla muy lejos de casa” (2022).

En otro punto, respecto el acompañamiento que Nora Rueda tuvo con su hija, en todo su proceso de aprendizaje, ella comenta que fue cercano; pero sin quitarle el espacio para que desarrolle su independencia. Por su parte, Susana Valle explica que el acompañamiento que ofrece a su hija depende de la edad y etapa en la que se encuentra: “Cuando era pequeña tenía que estar en la puerta parada para que no se escape” (comunicación personal, 12 de octubre de 2022). En la actualidad, la madre de Suzanne detalla que no está al pendiente todo el tiempo de ella; ya que procura su independencia. Y si algo no quiere o no lo agrada, no la obliga; a fin de no generar en ella rechazo hacia alguna actividad.

En otro orden de ideas, Susana Valle y Nora Rueda comentan que las características que resaltan y valoran de un docente inclusivo son la paciencia, empatía y tolerancia, seguido de la capacidad de reconocer el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, además de la habilidad para integrar a cada miembro del grupo (sin dejar a ninguno de lado), así su proceso de adaptación fuera más pausado que del resto.

Ambas madres opinan que sus hijas han tenido buenos docentes, diligentes; como, también, algunos que realizaban sus sesiones de clases sin las atenciones necesarias. Por ejemplo, Nora Rueda comenta una experiencia con una docente quien no asistía a sus estudiantes, no los acompañaba en la realización los movimientos, sino que dirigía sentada. Susana, por su parte, recuerda a una maestra que se dirigía a sus estudiantes en un tono poco adecuado.

En oposición, Susana Valle comenta que la experiencia en el taller que su hija experimentó con la autora de esta investigación le agradó. Para ella, fue grato que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar por igual, que se respeten sus tiempos, que todos pasen por el mismo ejercicio y que lo intenten.

Respecto a la importancia de la interacción y relación entre los padres, madres, acompañantes y tutores de los estudiantes, ambas madres coinciden en que esto resulta de vital importancia. Para Nora Rueda es fundamental que los familiares y tutores participen de los procesos de aprendizajes; ya que juntos observan logros, se desafían y se comparten las alegrías de ver los avances de todo el grupo.

Por parte de Susana Valle, observa que en una clase dirigida a estudiantes con o sin discapacidad, uno puede encontrar a padres y madres que piensan que una persona con síndrome de Down está enferma. Esto podría ser un obstáculo para la correcta relación entre acompañantes:

Y cuando ven a uno así (estudiante con síndrome de Down) como que no quieren. Yo lo he vivido en todo lugar. No quieren estar con alguien así de buenas a primeras; porque no hay conciencia ni sensibilización hacia los padres en general, y a los estudiantes... Al principio es rechazo, siempre están mirando. En algunos es ignorancia. Otros padres sí conocen del tema. Cuando yo conozco a los demás padres trato de explicarles y sensibilizarles. Igual a los alumnos, yo como maestra les explico sobre la condición ..., porque es necesario y todo profesor debe hacerlo (comunicación personal, 15 de octubre de 2022).

Continuando con el mismo tópico, tanto la madre de Nataly como la madre de Suzanne, cuando tienen oportunidad de dar consejos a otros padres y madres de jóvenes o niños con discapacidad intelectual, los animan a que inscriban y acompañen a sus hijos a un taller de danza. Además, les aconsejan a que sean constantes y pacientes. Les enfatizan que sus procesos son largos; pero que, con dedicación, verán los resultados positivos que beneficiarán a su desenvolvimiento y a las otras esferas de sus vidas.

Otro punto que Nora Rueda comparte son los pocos espacios de danza inclusiva en Lima. Ella opina que estos deberían ir en aumento; ya que brindar oportunidades a los jóvenes con síndrome de Down en esta área aporta a su desarrollo integral. La opinión de Susana Valle es similar. Ella opina que los espacios especializados que ofrecen la enseñanza de la danza inclusiva deben incrementar, siendo promovidos por los municipios y que resulten en una política.

Finalmente, respecto a las experiencias más significativas en clases, un grato recuerdo de la madre de Nataly es la participación de su hija en eventos sociales y corporativos, donde se mostraba la evidencia de toda la disciplina, el gran esfuerzo y todos los saberes adquiridos en sus clases. En los recuerdos más valiosos de Susana Valle se encuentran las veces en las que su hija, Suzanne, lograba sus metas:

Tengo bonitos recuerdos, como cuando ha logrado su objetivo, su meta al igual que los demás (estudiantes). No a la perfección, pero es muy valioso saber que lo ha logrado. Otras personas ven cómo lo logra y eso es muy bonito, muy gratificante (comunicación personal, 12 de octubre de 2022).

Las experiencias narradas hasta este punto, permiten observar un panorama más amplio respecto al proceso de enseñanza aprendizaje de la danza que, según los testimonios, trasciende el plano corporal.

Si bien, el aspecto físico del estudiante es evidentemente afectado -de manera positiva- por la práctica de la danza, las áreas socioafectivas, importantes para el desarrollo de la persona, también resultan beneficiadas; y no solo en los estudiantes con síndrome de Down, sino también en los docentes y todos los que acompañan de cerca el proceso.

Estos impactos positivos, desde un punto de vista personal, se observan en diferentes hechos: Cuando el autoconcepto del estudiante se ve fortalecido al brindarle iguales oportunidades para desarrollar su arte en base a sus capacidades, descubrir nuevas formas de expresarse y evidenciar sus logros ante un público. En los maestros, cuando el trabajo con un grupo diverso los confronta y los conduce a seguir indagando y capacitándose, a fin de ser mejores profesionales que comprendan y vivencien mejor la diversidad. En el grupo de participantes de una clase de danza inclusiva, cuando la mirada hacia al otro se transforma, y se torna más humana y respetuosa. En los familiares, cuando no toman su rol de guías y acompañantes con resignación, sino con espíritu de servicio y como una oportunidad para su propio aprendizaje y crecimiento. Y, en la sociedad, cuando se hacen evidentes los vacíos respecto a los espacios que se proponen para la inclusión de las personas con discapacidad intelectual, y esto resulta en un campo de cosecha para profesionales de la danza que deseen aportar en pro de una sociedad más inclusiva.

Reflexiones

A continuación, se presentan las reflexiones finales, donde se abordan los temas pedagógicos generales que se desarrollaron en esta investigación:

Una primera reflexión propone meditar sobre los saberes en torno a la enseñanza de la danza inclusiva que ofrecieron los cinco docentes en sus entrevistas. Resulta interesante notar que estos saberes se fueron acumulando y consolidando en el tiempo. Por ello, éstos son considerados como únicos; debido a que nacen a partir de la experiencia en el mismo campo, de grandes esfuerzos, de momentos particulares como “el ensayo y el error”, además de otros procesos que se vivencian desde la misma práctica. Por lo tanto, estas experiencias compartidas por los docentes, sus desaciertos, aportes y decisiones resultan enriquecedoras para todo lector inmerso en la enseñanza de la danza inclusiva.

Un siguiente tema que invita a la reflexión trata sobre la manera en cómo los docentes de danza inclusiva entrevistados iniciaron su labor de enseñanza.

Como se detalla en capítulos anteriores, algunos de ellos iniciaron su ejercicio docente de manera empírica, descubriendo en el camino cómo interactuar y desenvolverse con sus estudiantes con síndrome de Down, y cómo planificar y dirigir sus sesiones de clase.

Esta situación, desde una perspectiva personal, tiene aspectos tanto positivos como negativos. Por ejemplo, si el docente -sin conocimientos formales de educación de la danza- se aventura a dirigir una clase a alumnado con síndrome de Down, y se propone a construir nuevos caminos de enseñanza a partir de los recursos que tiene, ejercitándose así en la resolución de problemas y toma de decisiones; entonces resultaría en un punto positivo y beneficioso tanto para el docente como para el aprendiz. En cuanto al aspecto negativo, se considera a la improvisación (recurso que en ocasiones se emplea para “salvar” situaciones y que conlleva a una débil gestión del tiempo debido a las constantes pruebas del tipo “ensayo-error”) en la cual pueden caer los docentes.

Por otro lado, es también interesante notar que el grupo de docentes que inició su labor de enseñanza inclusiva con conocimientos previos y formales en educación de la danza, expresó lo novedoso y retador que les resultó el adentrarse al mundo de la pedagogía de la danza inclusiva. Su nueva labor, según sus narraciones, les implicó una mayor preparación en temas de diversidad y un continuo ejercicio de investigación.

Bajo la idea anterior, estos mismos docentes con una formación en educación previa, contaban con ciertos conocimientos sobre estrategias didácticas aplicables a una clase de danza dirigida a alumnos sin discapacidad. Sin embargo, al intentar aplicarlas a sus estudiantes con síndrome de Down, observaron que éstas no necesariamente se adecuaban al proceso del grupo. Esto sucede por múltiples razones: las preferencias del grupo, su ritmo de aprendizaje, sus capacidades físicas, y demás necesidades particulares. Por ello, sus decisiones pedagógicas y sus estrategias tuvieron que ser replanteadas hasta llegar a ser funcionales para el grupo.

De lo mencionado se extrae que, aunque un docente cuente con conocimiento y recursos previos sobre pedagogía, es necesario conocer y comprender la discapacidad que poseen sus estudiantes.

Algunos de los docentes entrevistados manifestaron que en algún punto de su ejercicio docente se adentraron a la búsqueda intencional de mayor información sobre las implicancias de la condición congénita del síndrome de Down. Los docentes comentaron que, si bien, algunas de las particularidades físicas y de comportamiento de su alumnado se fueron evidenciando en el transcurrir de las sesiones; existen patologías y ciertas condiciones cognitivas que resultan convenientes conocerlas de manera previa, a fin de tener un mejor manejo de eventualidades.

Una siguiente reflexión observa el hecho de que son pocos los docentes en danza que optan por laborar con estudiantes con síndrome de Down. Según la información brindada por

los entrevistados, la causa de esto es variada. Algunos docentes manifestaron que sus colegas no se adentran a la enseñanza de danza inclusiva por miedo a lo desconocido, por la falta de preparación en el tema, o por no tener conocimiento sobre dónde encontrar recursos de ayuda adecuados (como una guía pedagógica aplicable para este público), entre otras razones.

Un siguiente tópico interesante por reflexionar parte del cuestionamiento sobre cuál sería la motivación de los familiares o tutores de estudiantes diagnosticados con síndrome de Down para inscribirlos en un taller de danza.

Desde la experiencia personal, he observado que los apoderados o acompañantes de estudiantes sin discapacidad buscan con altas expectativas que éstos, a partir de los talleres, evidencien notables y rápidos resultados técnicos; incluso sin haber pasado por los procesos necesarios de aprendizaje de la danza. Asimismo, esperan con entusiasmo que los estudiantes se desenvuelvan en una plataforma escénica, aunque solo cuenten con unos pocos meses de preparación.

Sin embargo, a partir de este estudio, de los testimonios de los docentes y de las madres entrevistadas, se identificó que no necesariamente se espera, en primera instancia, logros técnicos. Por el contrario, sus expectativas giran en torno a los procesos de aprendizaje, principalmente. Las madres, por ejemplo, detallan que ellas esperan que cada clase resulte beneficiosa para sus hijas. En primer lugar, en los aspectos que consideran principales y urgentes a atender, como lo son los socioemocionales: la integración e interacción con los demás estudiantes de la clase. Así, también, en los aspectos físicos: la coordinación, postura y fuerza. Y, además, en los cognitivos: el desarrollo de su concentración y autonomía. Finalmente, añaden que los talleres también aportan a su disfrute y recreación.

Un asunto más por reflexionar es sobre el demarcado gusto de los jóvenes con la condición congénita mencionada por el movimiento, la danza y la música.

Los docentes explicaron que, en general, aunque toda persona, con o sin discapacidad, encuentra natural al movimiento por ser una necesidad básica que se manifiesta desde temprana edad; el público de estudio manifiesta un gusto particular y pronunciado por la danza. Según sus opiniones, esto se debe a lo rítmicos que son. Su preferencia por la danza encuentra su razón de ser en su necesidad de expresarse y su habilidad por identificar rápidamente el compás de una canción.

Otro aspecto en el que se puede meditar, aborda las características afectivas y capacidades que se aprecian y esperan de un docente de danza que labore con personas con discapacidad intelectual. Los docentes entrevistados coinciden en que la paciencia, tolerancia y perseverancia son fundamentales para su labor.

Desde una perspectiva personal y según lo evaluado a partir de este estudio, al listado mencionado se le puede sumar la determinación, temple, creatividad, carisma, empatía y vocación de servicio. Se concluye en esto en base a los testimonios brindados que expresan que, a pesar de los contratiempos que surgen en las sesiones de clase, los docentes continúan decidiendo atender con gran dedicación a su grupo.

Se torna interesante, también, conocer la forma en la cual algunos docentes experimentados toman decisiones pedagógicas. A partir de la información recopilada, se puede notar que estas decisiones fueron tomadas a partir de las perspectivas personales que tienen sobre la enseñanza. Por otra parte, se observa, además, que estas decisiones no fueron tomadas con ligereza, sino con una profunda reflexión acerca de las consecuencias que pueden traer su aplicación para sus estudiantes con discapacidad. Estas decisiones no solo suceden antes de iniciar una sesión de clase; sino también durante y después de la misma. Según manifestaron los docentes, el ejercicio reflexivo es constante, dinámico y los lleva a seguir indagando.

En cuanto al diseño de una clase para personas con síndrome de Down, resulta oportuno notar que cada elemento que los docentes deciden utilizar dentro de esta es pensada y diseñada para ser flexible y adaptable para el grupo con el cual laboran.

Según lo investigado, la danza inclusiva aplica procesos que se adaptan al ejecutante, a sus capacidades y a su ritmo de aprendizaje; ya que comprende al cuerpo como único, y que cada proceso de aprendizaje es distinto de acuerdo a cada persona. La enseñanza inclusiva impartida por los docentes entrevistados, al parecer, tendría estas características de adaptabilidad y flexibilidad; además de tener un enfoque más social, humanista y educativo.

Respecto a las estrategias didácticas, se observa que algunos docentes, las construyeron a partir de sus conocimientos de educación previos, como se mencionó con anterioridad; o, a partir, de algún tipo de metodología de danza específica con la cual se identificaban. Por ejemplo, el psicoballet, en el caso de la maestra Isela Saldaña; la danzaterapia, en el caso del maestro Álvaro Villanueva; y la danza creativa, entendido como un proceso metodológico por la docente María Paz.

Otros docentes, en cambio, fueron descubriendo y elaborando sus estrategias didácticas en el hacer; incluso, explorando con algunas que conocieron previamente desde su formación o rehaciéndolas.

Por última reflexión, se aborda el tema de la inclusión en la enseñanza de la danza. A partir de lo investigado, este concepto se puede entender desde diferentes aristas. Si se pretende observar la danza inclusiva bajo el significado formal del término “inclusión”, lo ideal sería pensarla como una clase donde uno o más participantes con discapacidad interactúan y se involucran en procesos de enseñanza-aprendizaje con personas sin discapacidad. En esta propuesta se hace claramente visible la inclusión, como tal.

Sin embargo, al ahondar en las experiencias y propuestas de los docentes entrevistados -y demás información recopilada en este estudio-, se tiene que la inclusión

puede notarse, también, en un grupo exclusivo de estudiantes con discapacidad; siempre que la motivación no sea separarlos de una clase de danza “normal” para brindarles una enseñanza aparte por sus supuestas “limitaciones”.

En la presente investigación se ha evidenciado el punto anterior: La inclusión en el elenco de jóvenes con síndrome de Down *Pañuelos de Corazón*, se hace notoria cuando, en cada presentación, buscan mostrar al público sus habilidades y destrezas; a fin de llevarlos al ejercicio de re evaluar sus conceptos sobre discapacidad. La inclusión en el centro de formación artística Escuela Nacional Especial de Artes, puede notarse, también, cuando la institución reúne grandes esfuerzos para que sus estudiantes -a través del aprendizaje de la danza aplicada u otras artes- puedan adquirir nuevas capacidades y potenciar fortalezas en aspectos distintos a lo físico (como lo emocional o lo intelectual); a miras de que sean un puente para su inserción social en cualquier esfera de la vida: laboral, familiar, entre otras. Un tercer ejemplo, son las clases dirigidas a personas con síndrome de Down que imparte el programa *Danza Aptitude*, donde se generan oportunidades para que sus acompañantes, familiares y conocidos sin discapacidad puedan sumergirse con ellos en sus procesos creativos y puedan aprender, también, a disfrutar de sus ingenio, creatividad y particularidades.

Estos son tres ejemplos que invitan a pensar en la danza inclusiva fuera de su concepción formal. En todas ellas se observa la fomentación de la aceptación y convivencia con la diversidad.

Aun con esto, y como lo ha evidenciado esta investigación, sigue siendo necesario el desarrollo de más y nuevos espacios de enseñanza de la danza, donde se fomente la integración e inclusión en sus distintas maneras.

Conclusiones

Las conclusiones principales de la presente investigación, pueden resumirse en los siguientes puntos:

1. Las estrategias didácticas utilizadas por los docentes entrevistados forman parte de ese acopio de saberes únicos que fueron adquiridos a través de la experiencia práctica. Se observa que se requiere de formas de rescatar esta valiosa información de una manera formal y práctica, a miras de que sirva de apoyo a aspirantes a la docencia de la danza inclusiva o para docentes en ejercicio que necesiten de una guía adecuada. Para esto, se propone la creación de un manual académico o bitácora que recoja más información de docentes de danza inclusiva respecto a los temas tratados en las entrevistas de esta investigación, y en especial sobre las estrategias didácticas aplicables al público de estudio. Este material de guía puede generarse a partir de entrevistas, mesas de diálogo, encuentros virtuales y conferencias.
2. Para la elaboración de estrategias didácticas, los docentes manifestaron intención e iniciativa en conocer a sus estudiantes, las implicancias de su condición congénita y sus características de comportamiento más comunes. No es desconocido que las personas con síndrome de Down poseen ciertos rasgos corporales y cognitivos que se tornan necesarios comprender, a fin de cuidar la ligereza en el diseño de clases; ya que esto devendría en perjuicio en la salud (emocional, física y psicológica) y práctica dancística del estudiante. Por ello, es necesario que el docente que aspira incursionar con este público evalúe con sinceridad su conocimiento sobre las afecciones particulares de sus aprendices. Al realizar dicha evaluación, se espera que esta sirva de guía y motivación para la continua preparación e investigación del docente sobre el tema. Esto último le permitirá plantear procesos metodológicos orgánicos, adecuados y saludables para sus estudiantes. La propuesta ante esta necesidad, es que las

instituciones que forman profesionales en la danza con enfoque educativo, puedan brindar mayores capacitaciones en temas como la danza y la discapacidad, y los procesos inclusivos aplicables a las clases para el perfil en cuestión. Estos estudios pueden presentarse como especializaciones, cursos regulares incluidos dentro de la malla curricular, cursos extracurriculares, ponencias, conferencias, entre otros.

3. Esta investigación evidencia que un porcentaje de docentes de danza, en el contexto peruano, no opta por laborar con personas con discapacidad intelectual, debido a múltiples razones. Algunas de ellas, son el temor, el escaso conocimiento y preparación sobre la condición congénita, y la falta de una guía metodológica aplicable a este grupo humano. Ante esto se enfatiza, una vez más, en lo necesario de contar con una guía práctica para el docente inclusivo iniciado. Según lo investigado, en países como México y España se invierten grandes esfuerzos en pesquisas y proyectos prácticos sobre el tema de la educación en la danza y las poblaciones diversas. Se puede, entonces, proponer la creación de comunidades internacionales de docentes de danza inclusiva (virtuales y presenciales) como espacios permanentes de encuentros e intercambio de experiencias pedagógicas donde se comparta información actualizada sobre metodología aplicable a estudiantes con síndrome de Down.
4. A partir de la investigación, se refleja que las propuestas educativas y espacios de enseñanza de la danza inclusiva en el Perú son escasos, tanto los espacios pensados exclusivamente para la enseñanza dirigida a personas con síndrome de Down, como los dirigidos a público con y sin discapacidad.

Ante lo expuesto, resultaría interesante que las academias e instituciones de danza que imparten clases a personas con discapacidad de manera exclusiva, exploren con talleres donde participen familiares, amistades y conocidos de los estudiantes con discapacidad; no como actores pasivos (siendo solo espectadores de sus procesos),

sino como activos, que experimenten y se involucren en procesos creativos e inclusivos junto con ellos, enriqueciéndose así al reconocer nuevas formas y capacidades de movimiento y expresión.

Las reflexiones y conclusiones de esta pesquisa académica conducen a nuevas interrogantes que pueden ser abordadas desde otras líneas de investigación:

Desde la línea social: ¿De qué manera un taller de danza dirigido a un grupo de personas con síndrome de Down puede fomentar el fortalecimiento de su identidad y valoración de sus propias diferencias, a fin de que les sean útiles para su desenvolvimiento en otros ámbitos sociales?

Desde la línea educativa: ¿Cuáles son los aspectos que se deben considerar al pretender formar a un estudiante con síndrome de Down para que este se desempeñe como docente de danza?

Desde la línea artística: ¿Qué reflexiones, en torno a la composición coreográfica, resultan de una pieza escénica creada por bailarines con síndrome de Down?

Desde la línea psicológica: ¿De qué manera los talleres de danza inclusiva sugieren un soporte emocional a los familiares y tutores de personas con discapacidad intelectual?

Referencias bibliográficas

- Acuña, Á. & Acuña, E. (2011). Bases teórico-metodológicas para el estudio semiológico y contextual de la danza folclórica. *Gazeta de Antropología*, 27(2), artículo 28.
<http://www.gazeta-antropologia.es/?p=1418>
- Adirón, F. (2005). *¿Qué es la inclusión? La diversidad como valor*. Ministerio de Educación.
https://educacioninclusivacholula.weebly.com/uploads/2/6/3/5/26355558/que_es_la_inclusion.pdf
- Ágreda, S., Mora, J. & Ginocchio, L. (2019). *Guía de investigación en Artes Escénicas*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://investigacion.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2019/06/guia-de-investigacion-en-artes-escenicas.pdf>
- Ahón, M (s.f.). *Metodología para la enseñanza de la danza folklórica*. Iriarte & Asociados.
<https://www.iriartelaw.com/metodologia-para-la-ense%C3%B1anza-de-la-danza-folklorica>
- Asociación Síndrome de Down de la República Argentina. (s.f.). *Cómo se dice: Discapacitado, persona con discapacidad o con capacidades diferentes*. Asociación Síndrome de Down de la República Argentina. <https://www.asdra.org.ar/destacados/como-se-dice-discapacitado-persona-con-discapacidad-o-con-capacidades-diferentes/>
- Bernal, Á. (2016). *Percepciones sociales sobre danza en la educación inclusiva*. Repositorio institucional IBERO. <https://repositorio.iberro.edu.co/server/api/core/bitstreams/2b57716c-a004-4aca-94be-ff985bcf460f/content>
- Calvet, G. & Ismael, M. (2011). *Danza creativa*. Editorial CCS.
- Canalias, N. (2013). *Danza Inclusiva*, Barcelona, UOC.
https://books.google.com.pe/books?id=ocX2AAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra. (s. f.). *Definición de discapacidad*

- intelectual*. Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra. <https://creena.educacion.navarra.es/web/informacion-generalg/que-es-el-creena/>
- Chang, J., Díaz, V., Fernández, A. Ponce, M., Puerta, C. & Vexler, I. (2007). *Historia del Arte Peruano*. Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/historia-del-arte-peruano.pdf>
- Coterón, J. & Sánchez, G. (2012). *La expresión corporal en la enseñanza universitaria*. Ediciones Universidad de Salamanca. https://books.google.com.pe/books?id=GbCHAwAAQBAJ&pg=PA97&dq=danza%2Bcreativa&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj1_LUpczbAhWG0FMKHQdSDCoQ6AEIQTAF%23v%3Donepage&q&f=false#v=onepage&q=danza%2Bcreativa&f=false
- Cunningham, C. (2011). *El síndrome de Down*. Paidós.
- Danza Down (2016, 27 de octubre). Consideraciones de la práctica de la danza para personas con discapacidad intelectual. Síndrome de Down. *Danza Down*. <https://danzadown.es/consideraciones-de-la-practica-de-la-danza-para-personas-con-discapacidad-intelectual-sindrome-de-down/>
- De la Riva Agüero, C. (2018). *La danza contemporánea como herramienta de reconocimiento, intercambio e integración entre personas con y sin discapacidad: Análisis de los casos Kinesfera Danza de Perú y ConCuerpos de Colombia*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14042/DE_LA_RIVA_AG%c3%9cERO_MU%c3%91OZNAJAR_CAMILA11.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana. (2016). *Educación básica especial*. Ministerio de Educación. <https://www.dreilm.gob.pe/dreilm/portal/educacion-basica-especial/>

Down España. (s.f.). *El Síndrome de Down*. Down España.

<https://www.sindromedown.net/lf/sindrome-down/#:~:text=Las%20personas%20con%20s%C3%ADndrome%20de,alteraci%C3%B3n%20gen%C3%A9tica%20humana%20m%C3%A1s%20com%C3%BAn.>

DownCiplopedia. (2016). *Causas de la disfunción cognitiva en el síndrome de Down*.

DownCiplopedia. <https://www.downciclopedia.org/neurobiologia/causas-de-la-disfuncion-cognitiva-en-el-sindrome-de-down.html>

Escuela Nacional Especial de Arte (ENEA). (s.f.). *Acerca de nosotros*.

<https://www.escuelanacionalespecialdearte.com/>

Escuela Nacional Superior de Folklore José María Arguedas. (2021). *La danza folklórica*

para crear habilidades blandas. <https://www.escuelafolklore.edu.pe>

[/la-danza-folklorica-para-crear-habilidades-blandas/#:~:text=La%20pr%C3%A](https://www.escuelafolklore.edu.pe/la-danza-folklorica-para-crear-habilidades-blandas/#:~:text=La%20pr%C3%A)

[1ctica%20de%20la%20danza%20permite%20afirmar%20la%20identidad](https://www.escuelafolklore.edu.pe/la-danza-folklorica-para-crear-habilidades-blandas/#:~:text=La%20pr%C3%A)

[%20sociocultural,a%20la%20creatividad%20y%20libertad.&text=La%20ense%C3%](https://www.escuelafolklore.edu.pe/la-danza-folklorica-para-crear-habilidades-blandas/#:~:text=La%20pr%C3%A)

[Banza%20de%20la%20danza,de%20la%20formaci%C3%B3n%20educativa%20nacional](https://www.escuelafolklore.edu.pe/la-danza-folklorica-para-crear-habilidades-blandas/#:~:text=La%20pr%C3%A) [Consulta: 15 de octubre de 2022].

Euroinnova. (s.f.). *¿Qué es una estrategia en educación y su importancia en el aprendizaje?*

Euroinnova. <https://www.euroinnova.edu.es/blog/que-es-una-estrategia-en-educacion>

Ferreira, M. (s.f.). *Un enfoque pedagógico de la danza*. Recuperado de

<https://danza.co/biblioteca/articulos/un-enfoque-pedagogico-de-la-danza/>

Flórez, J. & Troncoso, M. (1991). *Síndrome de Down y educación*. Salvat.

Fontán, A. (2019, noviembre). *Entre la danza folclórica y su enseñanza: algo más que un*

asunto de codificación. [Presentación de escrito]. Jornadas académicas “CFE se

expone”. Consejo de Formación en Educación, Montevideo, Uruguay.

<http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/824/Fontan%2cA.Entre.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Garrido, F., Muñoz, M., García, P. & Salado, M. (2015). Efectos beneficiosos del karate sobre la propiocepción y la coordinación en jóvenes con síndrome de Down: seguimiento de dos años. *Revista médica internacional sobre el Síndrome de Down*, 19(1), 14-17. <https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/17960/Efectos%20beneficiosos%20del%20karate%20sobre%20la%20propiocepcion%20y%20la%20coordinaci%C3%B3n%20en%20jovenes%20con%20sindrome%20de%20down%20seguimiento%20de%20dos%20a%C3%B1os.pdf?sequence=1>
- Gutiérrez, J., Gómez, F. & Gutiérrez, C. (2018, agosto). *Estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva interactiva*. [Memorias]. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. <http://www.antiguo.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P845.pdf>
- González, I. (2022). *El síndrome de Down, una mirada en el año 2022*. Recuperado de <https://www.uag.mx/es/mediaHub/el-sindrome-de-down-una-mirada-en-el-ano-2022/2022-03> [Consulta: 23 de octubre de 2022].
- Méndez, L. & González, M. (2011). Escala de estrategias docentes para aprendizajes significativos: diseño y evaluación de sus propiedades psicométricas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-39. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178006.pdf>
- Griño, A. & Pérez-Testor, S. (2015). Danza creativa: el rol del material y la imaginación. *AusArt Journal for Research in Art*, (15)1, 166-173. <https://ojs.ehu.eus/index.php/ausart/article/view/14380/13143>
- Guzmán, L., & López, L. (2020). *La danza como estrategia pedagógica para disminuir la*

- agresividad en niños con síndrome de Down*. [Tesis de licenciatura, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio institucional Corporación Universitaria Minuto de Dios. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/11584/1/GuzmanVargasLinaMaria_2020.pdf
- Inclúyeme. (2017). *Hacer de este mundo, un lugar más inclusivo y unido*. Inclúyeme. <https://www.incluyeme.org/testimonios/hacer-de-este-mundo-un-lugar-mas-inclusivo-y-unido/>
- Izcue, C., Arriarán, A. & Tolmos, Y. (2013). *Apuntes de estrategia operacional*. Escuela Superior de Guerra Naval. Repositorio ESUP. <https://repositorio.esup.edu.pe/bitstream/20.500.12927/157/1/Apuntes%20de%20Estrat%c3%a9gia%20Operacional%20.%20pdf>
- Moran, J. (2013). *Envejecimiento y Síndrome de Down*. National Down Syndrome Society. <https://www.down21.org/libros-online/Envejecimiento-sindromedown.pdf>
- Las Ilusiones. (s.f.). *Nuestros talleres*. Las Ilusiones. <https://www.lasilusiones.com.ar/conectados+presenciarte.html>
- Marca Perú. (2018). *Danzas folklóricas del Perú*. Marca Perú. <https://peru.info/es-pe/talento/noticias/6/24/danzas-folkloricas-del-peru>
- Marcos, J. (2021). *La danza es diversidad: todos y todas podemos bailar*. Recuperado de <https://cultura.castillalamancha.es/culturaenredclm/la-danza-es-diversidad-todos-y-todas-podemos-bailar> [Consulta: 3 de octubre de 2022].
- Mata, L. (2019). *El enfoque cualitativo de investigación*. Recuperado de <https://investigaliacr.com/investigacion/el-enfoque-cualitativo-de-investigacion/> [Consulta: 28 de octubre de 2022].
- Montes, V. (2017). *La danza contemporánea como estrategia comunicacional para la*

- inclusión social de personas con discapacidad física: el caso de Kinesfera Danza.*
[Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima]. Repositorio PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/9247/MONTES_GUEVARA_LA_DANZA_CONTEMPORANEA_COMO ESTRATEGIA COMUNICACIONAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Muñoz, M. (2017). *Bases fisiológicas y psicológicas de las personas con síndrome de Down para la danza clásica.* [Tesis de doctorado, Universidad Rey Juan Carlos]. Repositorio de la Fundación Dialnet. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=tL63WiYE13k%3D>
- Naciones Unidas. (s.f.). *Día mundial del síndrome de Down 21 de marzo.* Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/observances/down-syndrome-day>
- Plena Inclusión Madrid. (2018). *Discapacidad intelectual o del desarrollo.* Plena Inclusión Madrid. Recuperado de <https://plenainclusionmadrid.org/blog/discapacidad-intelectual-o-del-desarrollo/> [Consulta: 8 de octubre de 2022].
- Quispe, K. (2018). *La influencia de la danza creativa en la autorregulación de emociones en los niños del nivel primaria.* [Tesis de bachiller, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/20156/QUISPE_MAYTA_KATHERINE_DEL_ROSARIO_Lic.1.pdf
- Ramírez, G. (2016-2018). *La danza integrada como agente de transformación Estudio de caso de la compañía de danza teatro-inclusiva “Paseando luciérnagas”.* [Tesis de maestría, Universitat de Barcelona]. Mediación Artística. <https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2019/02/tfm-guadalupe-ramirez-.pdf>
- Real Academia Española (RAE). (2022). Didáctica. En *Diccionario de la lengua española* (23ª edición). Recuperado el 14 de noviembre de 2022 <https://dle.rae.es/didáctica>
- Real Academia Española (RAE). (2022). Inclusión. En *Diccionario de la lengua española*

- (23ª edición). Recuperado el 14 de noviembre de 2022 <https://dle.rae.es/inclusión>
- Redacción RPP. (2015, 2 de julio). OEA recibe a niños danzantes peruanos con habilidades especiales. *RPP Noticias*. <https://rpp.pe/lima/actualidad/oea-recibe-a-ninos-danzantes-peruanos-con-habilidades-especiales-noticia-813296>
- Redacción RPP. (2021, 7 de octubre). Conoce a Pañuelos de Corazón, la agrupación de danzas peruanas que promueve la inclusión de niños y adolescentes con discapacidad. *RPP Noticias*. <https://rpp.pe/campanas/valor-compartido/panuelos-de-corazon-agrupacion-de-danzas-peruanas-que-promueve-la-inclusion-de-ninos-y-adolescentes-con-discapacidad-noticia-1361675?ref=rpp>
- Schinca, M. (2000). *Expresión corporal*. Editorial Praxis, S. A.
- Sumillera, C. (2017). *EMOCION-ARTE: Propuesta didáctica para la mejora de habilidades comunicativas, sociales y emocionales en niños con síndrome de Down a través de la música y movimiento*. [Tesis de maestría, Universidad de Cantabria]. Repositorio abierto de la Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/12477/SumilleraRumorosoCelia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Universitat de València. (s.f.). *Recursos didácticos del Ministerio de Educación*. Recuperado de <https://www.uv.es/uvweb/master-investigacion-didactiques-especificques/es/blog/recursos-didacticos-del-ministerio-educacion-1285958572212/GasetaRecerca.html?id=1285973234220> [Consulta: 23 de octubre de 2022].
- Valarezo, K. (2015). *La técnica danzaterapia para mejorar la motricidad gruesa, en niños niñas con síndrome de Down, que asisten a la unidad de educación especial ciudad de Loja nro 1. de la ciudad de Loja. Periodo 2013-2014*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Loja]. Repositorio Digital de la Universidad Nacional de Loja. <https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/21123/1/TESIS%20KARO.pdf>

Vicente, N. (2022). *¿Cómo podemos promover la inclusión de las personas con síndrome de Down?* Convoca. <https://convoca.pe/convive/como-podemos-promover-la-inclusion-de-las-personas-con-sindrome-de-down>

Yutzis, D. (2010). *La expresión Corporal-Danza y los procesos de formación*. VI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de la Plata. <https://www.aacademica.org/000-027/641.pdf>



Anexos

Anexo 1: Diseño de entrevista semiestructurada para los docentes

- Explicar a los docentes del propósito de la información brindada y cómo será utilizada.
- Explicar a los docentes su facultad de ampliar la información cuando le parezca pertinente.
- Solicitar los permisos pertinentes respecto a las grabaciones en audio o video y a la toma de fotografías.
- Solicitar su firma en el protocolo de consentimiento informado.

Diseño:

Información general

Nombre completo

- *¿Cuál es su nombre completo?*

Edad y lugar de procedencia

- *¿Cuál es su edad? ¿Dónde nació y dónde ha vivido los últimos 5 años?*

Perfil académico

- *¿Cuál es su profesión y dónde estudió? ¿A qué se dedica actualmente?*

Motivación para el ejercicio docente

- *¿Qué motivó su interés por la docencia en danza?*

Experiencia como docente con personas con *síndrome de Down*

- *¿Cuántos años se encuentra ejerciendo la docencia en danza?*

Motivación para la incursión en la danza inclusiva

- *¿Qué le motivó a incursionar en la danza inclusiva?*

Trayectoria como docente en danza inclusiva

- *¿Cuánto tiempo lleva laborando con personas con síndrome?*

Frecuencia de dictado de clases

- *En la actualidad, ¿cuántas clase de danza inclusiva dirige a la semana?*

Conceptos claves

Síndrome de Down

- *¿Qué es el síndrome de Down para usted?*
- *Según su perspectiva, ¿cuáles son las principales necesidades físicas y cognitivas a considerar en una persona con síndrome de Down?*

Estrategias didácticas

- *¿Qué entiende por estrategias didácticas? ¿Por qué cree que son importantes en el desarrollo de una clase de danza?*

Danza inclusiva

- *¿Qué es la danza inclusiva para usted? ¿Cómo podría definirla?*
- *¿Por qué cree que las personas con síndrome de Down tienen afinidad por el movimiento y la danza?*

Danza folklórica

- *Para usted, ¿Qué es la danza folklórica?*
- *¿Cuál cree que es la importancia de enseñar y aprender danzas folklóricas peruanas a personas con síndrome de Down?*

Aspectos generales en los procesos de clase

Método

- *¿Enseña siguiendo un método en particular? ¿Cuál es?*

Planificación de las clases

- *¿Qué aspectos considera importantes para el inicio de un taller dirigido a personas con síndrome de Down? (juegos de integración, ejercicios de desinhibición, participación de los padres, etc.)*
- *¿Qué aspectos considera importantes para el cierre de una clase (espacio para los comentarios, reflexiones finales, o algún tipo de retroalimentación, etc.)*
- *Según su experiencia, ¿qué aspectos son importantes al planificar una sesión de clase de danza inclusiva?*
- *¿Incluye actividades lúdicas en sus sesiones de clase? ¿Por qué? ¿Me podría brindar algunos ejemplos?*
- *De la estructura de su clase, ¿qué parte considera que los participantes disfrutan más? ¿A qué cree que se debe esto?*

Estrategias didácticas

- *¿Cuáles son las estrategias que utiliza para enseñar una coreografía grupal, considerando las particularidades de aprendizaje de las personas con síndrome de Down (reducida retención, aprendizaje pausado, etc.)?*
- *¿Qué estrategias implementa para el desarrollo de la autonomía y creatividad de los participantes con habilidades diferentes?*
- *¿Qué estrategias utiliza para fomentar la integración entre los estudiantes con síndrome de Down en clase?*

Evaluaciones

- *¿Evalúa a sus alumnos? De ser así, ¿cómo es el procedimiento?, ¿cuál es el propósito y cuáles son los criterios de evaluación?*

Ambientes de aprendizaje y materiales didácticos

- *Según su opinión, ¿cuál sería un ambiente de aprendizaje adecuado para la enseñanza de la danza a personas con capacidades diversas? (relacionada a la seguridad, estimulación de la parte cognitiva y sensorial, etc.)*
- *¿Qué materiales didácticos utiliza en sus clases? ¿Para qué los utiliza?*

Dificultades y retos

- *¿Cuáles son las dificultades que pueden presentarse en una clase grupal de danza folklórica dirigida a personas con síndrome de Down?*
- *¿Cuáles podrían ser los principales retos como docente en una clase dirigida a personas con síndrome de Down?*

Aspectos generales

- *Según su experiencia, ¿cómo debería ser el acompañamiento del docente durante el proceso de aprendizaje de los alumnos con síndrome de Down?*
- *Al iniciar un nuevo taller, ¿se les enseña a los participantes información teórica sobre la danza a aprender? ¿Cómo procede con esta enseñanza?*

Producto escénico final

- *¿Cree importante terminar un módulo de clases con alguna presentación o muestra final del alumnado? ¿Por qué?*

Experiencias sensibles del proceso

Transformación de conceptos

- *¿Cuál era su opinión sobre las personas con síndrome de Down antes de iniciarse en la enseñanza de danza inclusiva?*

Perfil del docente inclusivo

- *Desde su experiencia, ¿qué características debería tener un docente que aspire incursionar en la enseñanza de danza inclusiva?*

Capacitación docente

- *En la actualidad, ¿qué tipo de formación considera que deberían tener los docentes que laboran enseñando danza a personas con habilidades diferentes? ¿Por qué?*

Interacción con otros maestros de danza inclusiva

- *En su opinión, ¿los maestros de danza inclusiva deberían formar parte de una comunidad de maestros del mismo perfil para compartir herramientas y experiencias significativas? ¿Por qué? ¿En qué los beneficiaría?*

Experiencia significativa

- *¿Cuál ha sido su momento más especial y significativo al enseñar a personas con síndrome de Down?*

Acompañamiento familiar

- *Según lo observado en sus clases, ¿los familiares o tutores de los participantes se involucran en el proceso de aprendizaje? ¿Cuál sería la importancia de esto?*

Trabajo emocional

- *¿Cuáles son las áreas emocionales que han sido afectadas o impactadas en usted al laborar con personas con síndrome de Down?*



Anexo 2: Diseño de entrevista semiestructurada para los familiares

- Explicar a los familiares del propósito de la información brindada y cómo será utilizada.
- Explicar a los familiares su facultad de ampliar la información cuando le parezca pertinente.
- Solicitar los permisos pertinentes respecto a las grabaciones en audio o video y a la toma de fotografías.
- Solicitar su firma en el protocolo de consentimiento informado.

Diseño:

Información general

Nombre completo

- *¿Cuál es su nombre completo?*

Edad y lugar de procedencia

- *¿Dónde nació y dónde ha vivido los últimos 5 años?*

Perfil académico o profesional

- *¿A qué se dedica?*

Motivación

- *¿Qué le motivó a inscribir a su hijo o hija en un taller de danza?*

Expectativas

- *¿Qué desea que su hijo o hija logre con la danza?*

Procesos de clase, aspectos afectivos y experiencias sensibles

Procesos de clase

- *¿Qué aspectos ha desarrollado su hijo o hija al aprender danzas folklóricas?*
- *¿Cómo se dio cuenta de la afinidad de su hijo o hija por las danzas?*
- *¿Cuáles son los principales obstáculos que encuentra en las escuelas/institutos para inscribir a su hijo o hija en un taller de danza?*
- *¿Cómo observa que se relaciona su hijo o hija con sus compañeros de clase en sus talleres de danza?*
- *(Información sobre danza inclusiva). Según su opinión, ¿qué cualidades debería tener un docente de danza inclusiva?*

Aspectos afectivos

- *¿Cómo es la interacción con otros padres de familia?*
- *¿Cree que los espacios de arte inclusivo deben aumentar y mejorar en nuestro*

país? ¿Por qué?

- *¿Cómo el llevar talleres de danza ha podido beneficiar emocionalmente a su hijo o hija?*

Experiencias sensibles

- *¿Qué buenos recuerdos tiene de las clases de danza de su hijo o hija?*
- *¿Qué tan importante es que usted cómo padre o madre acompañe a su hijo o hija a sus clases de danza?*
- *¿Qué le aconsejaría a una madre o padre de familia que desee inscribir a su hijo o hija a un taller de danza folklórica?*



Anexo 3: Protocolo de consentimiento informado para los docentes

Estimado o estimada participante:

El presente protocolo tiene como propósito brindarle una información clara y necesaria sobre el rol que desempeñará y sobre la naturaleza del presente trabajo académico, a fin de solicitarle su consentimiento de participación.

La presente investigación se titula “Encuentro de cinco experiencias pedagógicas en danza inclusiva dirigidas a personas jóvenes y adultas con síndrome de Down” y es elaborada y conducida por Karen Elizabeth Sánchez Ramirez, estudiante de la Especialidad de Danza de la Facultad de Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El propósito de este estudio es conocer las estrategias didácticas utilizadas por cinco docentes de danza inclusiva al trabajar con personas con síndrome de Down, con el fin de analizar sus principales aportes.

Si usted accede a participar de este estudio, se le pedirá responder a una serie de preguntas relacionadas al tema, en una entrevista virtual -vía plataforma *Zoom*- o presencial de una hora de duración, aproximadamente, en encuentros previamente planificados. La conversación será grabada por audio o video, con el fin de que la investigadora pueda transcribir las ideas que usted haya expresado durante la entrevista. La grabación será archivada por la investigadora en su computadora hasta la sustentación de tesis; luego de esto, se procederá con su eliminación.

De ser necesario, la investigadora le solicitará un encuentro en su centro de labores, a fin de observar y registrar parte de una sesión de clase de interés y aporte para la presente investigación. Como también, la toma de fotografías digitales de algunos momentos clave. Usted está en la facultad de acceder o negarse a esta solicitud sin verse, en absoluto, perjudicado o perjudicada.

La información que usted brinde no será en formato anónimo, puesto que será necesario para la investigación conocer el perfil del docente. Toda la información brindada será utilizada únicamente con fines académicos, y no se usará para otros propósitos fuera de esta investigación.

Su participación es de carácter voluntario; por lo que usted puede detener su participación en cualquier momento, sin verse afectado o afectada. Asimismo, puede optar por no responder alguna pregunta que le resulte incómoda.

Si tuviera alguna duda sobre la investigación, podrá realizarla en el momento que le parezca conveniente y comunicarse al siguiente correo electrónico: a20114667@pucp.pe o al número de celular: 950169357.

Luego de todo lo informado, se agradece su participación.

Complete los datos en caso desee dar su consentimiento:

Yo, _____, he leído el protocolo de consentimiento y doy mi consentimiento para participar de manera voluntaria de la entrevista. He sido informado(a) que el objetivo de esta investigación académica, dirigida por la estudiante Karen Elizabeth Sánchez Ramirez, se usará con fines estrictamente académicos.

Estoy debidamente informado(a) acerca de la grabación de la entrevista, sea por audio o video; y que esta tendrá el propósito de que la investigadora pueda transcribir la información relevante y necesaria.

Asimismo, reconozco que la investigadora podrá solicitarme un encuentro en el centro donde laboro, a fin de observar y registrar parte de una sesión de clase; y que además podrá solicitarme tomar fotografías digitales de la misma. A todo esto, yo me encuentro en la facultad de acceder o negarme a su pedido sin verme en absoluto perjudicado(a).

Comprendo que la información que brinde no será en formato anónimo, puesto que será necesario que se conozca mi perfil como docente.

Debido a que mi participación es de carácter voluntario, puedo detenerla en cualquier momento sin verme afectado(a); además de tener la facultad de no responder preguntas que me resulten incómodas.

Por último, se me ha informado que, si tuviera alguna duda sobre la investigación, podré realizarla en cualquier momento comunicándome al siguiente correo: a2014667@pucp.pe o al siguiente número de celular: 950169357.

Nombre completo del (de la) participante

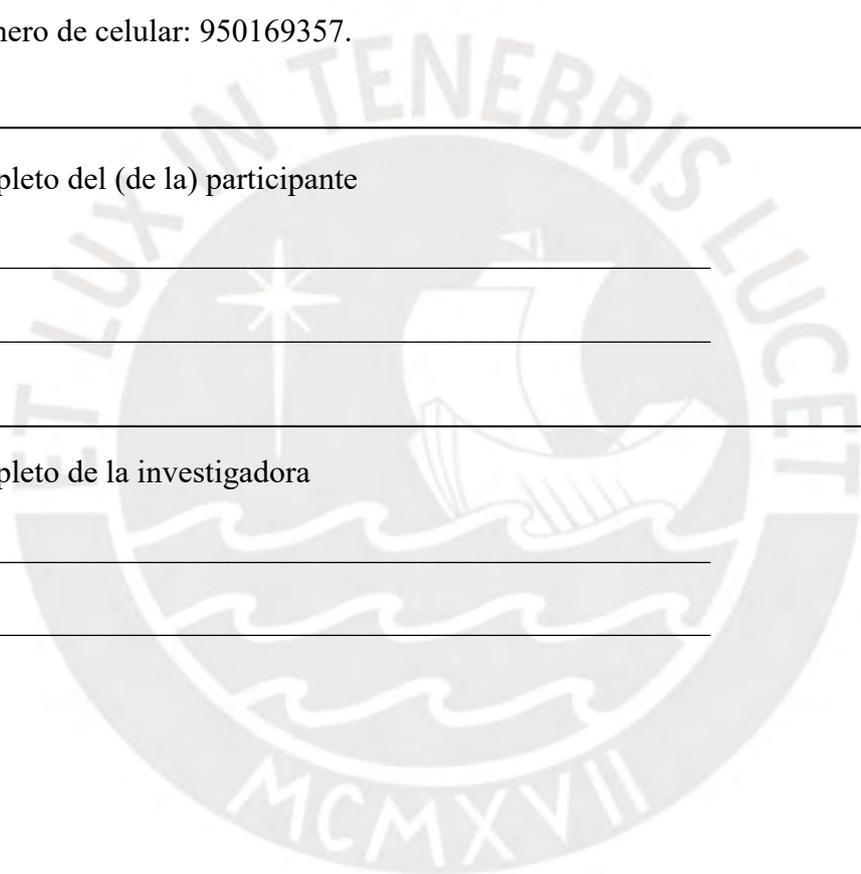
Firma _____

Fecha _____

Nombre completo de la investigadora

Firma _____

Fecha _____



Anexo 4: Protocolo de consentimiento informado para los familiares

Estimado o estimada participante:

El presente protocolo tiene como propósito brindarle una información clara y necesaria sobre el rol que desempeñará y sobre la naturaleza del presente trabajo académico, a fin de solicitarle su consentimiento de participación.

La presente investigación se titula “Encuentro de cinco experiencias pedagógicas en danza inclusiva dirigidas a personas jóvenes y adultas con síndrome de Down” y es elaborada y conducida por Karen Elizabeth Sánchez Ramírez, estudiante de la Especialidad de Danza de la Facultad de Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El propósito de este estudio es conocer las estrategias didácticas utilizadas por cinco docentes de danza inclusiva al trabajar con personas con síndrome de Down, con el fin de analizar sus principales aportes.

Si usted accede a participar de este estudio, se le pedirá responder a una serie de preguntas relacionadas al tema, en una entrevista virtual -vía plataforma *Zoom*- o presencial de una hora de duración, aproximadamente, en encuentros previamente planificados. La conversación será grabada por audio o video, con el fin de que la investigadora pueda transcribir las ideas que usted haya expresado durante la entrevista. La grabación será archivada por la investigadora en su computadora hasta la sustentación de tesis; luego de esto, se procederá con su eliminación.

De ser necesario, la investigadora le solicitará un encuentro en su centro de labores, a fin de observar y registrar parte de sus sesiones de clase que sean de interés y aporte para la presente investigación. Como también, la toma de fotografías digitales de algunos momentos clave. Usted está en la facultad de acceder o negarse a esta solicitud sin verse, en absoluto, perjudicado o perjudicada.

La información que usted brinde no será en formato anónimo, puesto que será necesario para la investigación conocer el perfil del docente. Toda la información brindada será utilizada únicamente con fines académicos, y no se usará para otros propósitos fuera de esta investigación.

Su participación es de carácter voluntario; por lo que usted puede detener su participación en cualquier momento, sin verse afectado o afectada. Asimismo, puede optar por no responder alguna pregunta que le resulte incómoda.

Si tuviera alguna duda sobre la investigación, podrá realizarla en el momento que le parezca conveniente y comunicarse al siguiente correo electrónico: a20114667@pucp.pe o al número de celular: 950169357.

Luego de todo lo informado, se agradece su participación.

Complete los datos en caso desee dar su consentimiento:

Nombre Completo:

Firma del participante:

Firma de la investigadora:

Fecha: