



**ESCUELA NACIONAL SUPERIOR DE BALLET
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN ARTÍSTICA
SUPERIOR**

TESIS

**CONTRIBUCIÓN DE LAS METODOLOGÍAS
ACTIVAS EN LAS COMPETENCIAS DE LOS
ESTUDIANTES DE DANZA CLÁSICA EN EL
ESTUDIO DE DANZA RENWICK, LIMA-2022**

**Para optar el Título Profesional de Docente en Danza
Clásica**

**JANET ROCIO IZAGUIRRE RENWICK
RUTH GESELL IZAGUIRRE RENWICK**

Dra. Marivel Teresa Aguirre Morales

Lima – Perú

2023

... plantear un proyecto áulico con objetivos y metas claras es la base de la evaluación.

Alicia Muñoz.

DEDICATORIA

En memoria de nuestro papito Juan, quien fue ejemplo de constancia y esfuerzo para conseguir sus metas.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Marivel Teresa Aguirre Morales por su asesoría para la presentación de esta tesis.

A Estefanía Rey de la Rosa, maestra evaluadora de la sección práctica del pre y posttest, por sus valiosos comentarios y aportes.

A los colegas que colaboraron con su criterio profesional en la validación de los instrumentos de la presente investigación.

A los estudiantes del Estudio de Danza Renwick que fueron parte de la muestra de estudio.

Índice de contenido

Índice de contenido.....	5
Índice de figuras	8
Índice de tablas.....	9
Abreviaturas	10
Resumen	11
Introducción	13
1. Planteamiento del problema.....	14
1.1. Introducción.....	14
1.2. Formulación del problema	16
1.3. Antecedentes.....	16
Antecedentes nacionales.....	16
Antecedentes internacionales	17
1.4. Justificación.....	20
Importancia de la investigación.....	21
Viabilidad de la investigación	21
Limitaciones del estudio.....	21
1.5. Hipótesis.....	23
Hipótesis general	23
Hipótesis específicas	23
1.6. Objetivos	23
Objetivo general.....	23
Objetivos específicos.....	24
2. Fundamentos teóricos.....	24
2.1. Metodologías activas	24
Aula Invertida.....	25
Aprendizaje entre pares.....	25
Aprendizaje basado en proyectos.....	26
2.2. La educación en este siglo	27

2.3. Competencia.....	30
Enfoque por competencias.....	31
Dimensiones de una competencia.....	32
Características de una competencia.....	32
Las competencias artísticas en el CNEB.....	33
2.4. Escuelas de la danza clásica.....	34
Escuela francesa.....	35
Escuela italiana.....	36
Escuela danesa.....	37
Escuela rusa.....	38
Escuela inglesa.....	40
Escuela norteamericana.....	41
Escuela cubana.....	41
2.5. La evaluación.....	43
Niveles de evaluación.....	44
Planeamiento de la evaluación.....	45
Procedimientos de evaluación.....	46
El aprendizaje en la danza clásica.....	46
La evaluación en la danza clásica.....	50
3. Metodología.....	60
3.1. Materiales y equipos.....	60
3.2. Diseño metodológico.....	61
Etapas cuantitativa.....	61
Etapas cualitativa.....	62
Procedimiento metodológico.....	62
Población y muestra.....	63
Recolección de datos.....	64
Procesamiento de la información.....	65
Aspectos éticos.....	65

4.	Resultados	66
4.1.	Estadística descriptiva	66
4.2.	Estadística Inferencial.....	68
4.3.	Validez y confiabilidad de los instrumentos.....	69
4.4.	Análisis de contenido.....	72
4.5.	Interpretación de los resultados.....	81
5.	Discusiones.....	82
6.	Conclusiones y recomendaciones.....	84
6.1.	Conclusiones.....	84
6.2.	Recomendaciones.....	84
7.	Referencias bibliográficas	86
	ANEXO 1 Operalización de variables	91
	ANEXO 2 Matriz de consistencia	93
	ANEXO 3 Instrumentos de recopilación de datos	95
	ANEXO 4 Metodologías activas.....	111
	ANEXO 5 Jueces expertos.	112

Índice de figuras

Figura 1 Pérdidas económicas durante la pandemia.....	22
Figura 2 Modelo TPACK	30
Figura 3 Evaluación diagnóstica método Schottland & Issaev.....	51
Figura 4 Evaluación formativa Nivel I método Schottland e Issaev.....	52
Figura 5 Evaluación formativa Nivel II método Schottland e Issaev.....	53
Figura 6 Logro de competencia.....	66
Figura 7 Logro en Conocimientos	67
Figura 8 Logro en Práctica	67
Figura 9 Logro en Actitudinal	68

Índice de tablas

Tabla 1 Competencias artísticas en el CNEB	33
Tabla 2 Criterios de la examinación de la Royal Academy of Dance.	54
Tabla 3 Examen de los grados del 1 al 3 de la Royal Academy of Dance.	56
Tabla 4 Preguntas teóricas del examen del CEN del ABT para los niveles 1 y 2.....	57
Tabla 5 Lista de cotejo utilizado en Huamaní (2017) Nivel inicial.....	58
Tabla 6 Lista de cotejo utilizada en Salazar (2020) 1ero. de primaria.....	59
Tabla 7 Matriz de evaluación del trabajo en puntas utilizada en Rubiano (2021).....	60
Tabla 8 Métodos, técnicas e instrumentos.....	60
Tabla 9 Población de estudiantes en el Estudio de Danza Renwick.....	64
Tabla 10 T de Wilcoxon para el logro de competencia de la muestra estudiada.....	68
Tabla 11 V de Aiken para la evaluación.....	71
Tabla 12 V de Aiken para la guía de entrevista.	71
Tabla 13 Alfa de Cronbach del instrumento de evaluación	72
Tabla 14 Observaciones de la examinadora al finalizar las evaluaciones.....	72
Tabla 15 Datos biométricos de los estudiantes.....	74
Tabla 16 Las metodologías activas en el entorno escolar	75
Tabla 17 Las metodologías activas aplicadas en el EDR	78

Abreviaturas

ABP: Aprendizaje basado en proyectos

ABT: American Ballet Theater

COVID-19: Coronavirus disease 2019

CNEB: Currículo Nacional de Educación Básica

CUAL: Cualitativo

CUAN: Cuantitativo

DEXPLIS: Diseño mixto explicativo secuencial

EDR: Estudio de Danza Renwick

ENSB: Escuela Nacional Superior de Ballet

GAM: Centro Cultural Gabriela Mistral

MINCUL: Ministerio de Cultura

MINEDU: Ministerio de Educación

OG: Objetivo general

OE1, OE2, OE3: Objetivo específico 1,2,3 respectivamente

RAD: Royal Academy of Dance

TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación

TPACK: Conocimiento tecnológico y didáctico del contenido

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNIR: La universidad en internet

UNMSM: Universidad Nacional Mayor de San Marcos

ZPD: Zona de desarrollo próximo

Resumen

El objetivo de esta investigación fue identificar la contribución de las metodologías activas en la danza clásica. La población la conformaron los estudiantes del Estudio de Danza Renwick en el 2022 con edades entre 10 y 13 años, la muestra estuvo compuesta por seis estudiantes, cinco mujeres y un varón. El estudio utilizó un diseño mixto-secuencial, de tipo aplicado, estuvo compuesto por dos etapas, la etapa cuantitativa con diseño pre experimental de un solo grupo con pre y posttest, y la etapa cualitativa con un diseño fenomenológico sobre la base de entrevistas semiestructuradas. Los instrumentos de recolección de datos fueron diseñados para el estudio: una rúbrica, un cuestionario y una guía de entrevista. El tratamiento al que fue sometida la muestra constó de 30 sesiones. Se encontró diferencias significativas en la dimensión práctica de la competencia, mientras que en las dimensiones de conocimiento y actitudinal se hallaron diferencias no significativas. El presente estudio concluye que el uso de las metodologías activas empleadas en la educación formal, contribuyen con la mejora en las dimensiones conocimiento y práctica de la competencia, siendo esta mejora significativa en la dimensión práctica, en los estudiantes del Estudio de Danza Renwick.

Palabras clave: competencias, metodologías activas, evaluación en danza clásica, aula invertida, aprendizaje entre pares, aprendizaje basado en proyectos

Abstract

The objective of this research was to identify the contribution of active methodologies in classical dance. The population was made up of the students of the Renwick Dance Studio in 2022 with ages between 10 and 13 years, the sample consisted of six students, five women and one man. The study used a mixed-sequential design, of the applied type, it was composed of two stages, the quantitative stage with a pre-experimental design of a single group with pre and posttest, and the qualitative stage with a phenomenological design based on semi-structured interviews. The data collection instruments were designed for the study: a rubric, a questionnaire and an interview guide. The treatment to which the sample was submitted consisted of 30 sessions. Significant differences were found in the practical dimension of the competence, while non-significant differences were found in the knowledge and attitudinal dimensions. The present study concludes that the use of active methodologies used in formal education contributes to the improvement in the knowledge and practice dimensions of the competence, this being a significant improvement in the practical dimension, in the students of the Renwick Dance Studio.

Keywords: competencies, active methodologies, classical dance assessment, flipped classroom, peer learning, project-based learning

Introducción

Las metodologías de enseñanza aprendizaje en la danza clásica parecen haberse quedado en el siglo pasado, cuando el docente era la máxima autoridad y el estudiante debía obedecer órdenes, sin que, a veces, sea muy consciente de lo que está haciendo o de las razones por las que lo debe hacer de esa manera. Como en otras disciplinas, en danza clásica también, no basta con ser un gran profesional de tu especialidad para ser un buen docente. Se requieren estudios en metodologías de aprendizaje tanto de índole cognoscitivas como propias de la especialidad.

En el mundo entero y en el Perú, ya se vive un giro de la enseñanza hacia el enfoque por competencias, lo que precisa del empleo de metodologías activas que logren la participación del estudiante, hacerlo más consciente de lo que aprende y más autónomo en sus formas de aprender.

La competencia comprendida en sus tres dimensiones: los conocimientos, lo práctico y lo actitudinal requiere de un sistema de evaluación formativa que mida cada una de estas dimensiones. Tener claro lo teórico es la base para poder ejecutar, y ejecutando vas clarificando a la vez tus bases teóricas, para finalmente ser capaz de tener un sentido crítico de lo aprendido.

Es por esta razón que el objetivo principal de esta investigación fue identificar la contribución de las metodologías activas utilizadas en la educación formal, en las competencias de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022. Para ello, se requieren los siguientes objetivos específicos:

Identificar la contribución de las metodologías activas de la educación formal en los *conocimientos* de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022.

Identificar la contribución de las metodologías activas de la educación formal en la *práctica* de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022.

Identificar la contribución de las metodologías activas de la educación formal en lo *actitudinal* de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022.

Esta investigación tiene un diseño mixto explicativo secuencial (DEXPLIS) con dos etapas. La primera etapa, cuantitativa, mide la contribución de las metodologías activas en las competencias de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick,

mediante una evaluación, para lo cual se diseñaron instrumentos de recolección de datos. Y la segunda etapa, cualitativa, analiza cómo perciben los estudiantes la contribución de las metodologías activas en la danza clásica; así como las apreciaciones de la examinadora aplicando la rúbrica de evaluación. El propósito de la integración de estas etapas es la triangulación y la complementación de resultados.

Las fuentes de información para el diseño de la evaluación han sido las metodologías empleadas en las escuelas de danza clásica existentes en la actualidad: francesa, italiana, danesa, rusa, inglesa, norteamericana y cubana. Además, se consultó literatura referida a la implementación del enfoque por competencias, la evaluación en la danza clásica y algunos modelos presentados por otros investigadores.

Dados los plazos requeridos para la presentación de la presente investigación, se diseñó un experimento para ser ejecutado en 15 semanas – 30 sesiones, en el cual se contó inicialmente con siete estudiantes quienes efectuaron el pretest, pero que, lamentablemente, se redujeron a seis por motivos personales de uno de ellos.

1. Planteamiento del problema

1.1. Introducción

A diferencia de las metodologías tradicionales de aprendizaje, que se basan solamente en la repetición y la solvencia de contenidos del docente, que no son del todo eficaces para generar aprendizajes que sean útiles para la vida, las metodologías activas que conllevan poner en práctica los temas que se están enseñando, como ocurre con el enfoque por competencias, favorecen en mayor grado la recepción, apropiación, puesta en práctica y la resolución de conflictos con respecto al conocimiento impartido.

En el ámbito internacional, desde el año 1996, la UNESCO manifiesta que la educación se sostiene de cuatro columnas: el aprender a conocer, el aprender a ser, el aprender a vivir juntos y el aprender a hacer, con la finalidad que seamos capaces de enfrentar los retos de nuestro siglo (Delors, 1996). La apuesta competencial es una tendencia global, Altamirano y Altamirano (2021) afirman que este cambio se dio en Francia en 1999, cuando el Estado, a través de su sistema educativo, exigió el diseño por competencias y los perfiles de egreso de sus estudiantes; lo que llegó, en el 2001, a los diversos niveles educativos de este país. En un currículo por competencias, el perfil de un educando especifica las

clases de situaciones que los estudiantes deben ser capaces de resolver eficazmente en la vida real (UNESCO, 2022).

La disciplina artística de la danza clásica se transmite mayoritariamente como educación no formal, que, del mismo modo que la educación formal, se institucionaliza, se organiza y es intencionada. Este tipo de educación es una alternativa o complemento a la educación formal de los individuos dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, que abarca a todos los grupos de edad. En la mayoría de los casos, la educación no formal lleva a certificaciones que las autoridades competentes nacionales o subnacionales no reconocen como equivalentes a la educación formal y, en otros casos, no otorgan certificación alguna (no obstante, se pueden obtener certificaciones formales si se participa en programas de educación no formal específicos). Este hecho suele ocurrir cuando el programa no formal mejora las competencias que se adquirieron en otro contexto (UNESCO, 2011).

En lo que se refiere a la educación de la danza clásica, se elaboraron métodos y técnicas desde los inicios de la disciplina. Existen internacionalmente cuatro métodos principales: francés, italiano, danés y ruso; y, sobre ellos se han construido otros derivados: inglés, norteamericano y cubano. Todos estos métodos han hecho un estudio profundo de la anatomía y las fuerzas físicas que intervienen en el movimiento, y poseen tanto semejanzas como características propias que los identifican. El gran problema de todos ellos es que tienen sus orígenes en una época en que la educación era industrial (se veía a los estudiantes como objetos a fabricar) y bancarizada (el mejor preparado era el que tenía más conocimientos almacenados).

En el Perú, la educación formal comienza el tránsito de un currículo por contenidos hacia un currículo por competencias en 1995, y en la actualidad, tenemos un currículo nacional de educación básica estructurado en base a 31 competencias que persiguen el logro de un perfil de egreso que pueda hacer frente tanto la aceleración de la producción del conocimiento como la revalorización de los saberes ancestrales (MINEDU, 2016). En cuanto a la educación de danza clásica, el Perú ha recibido influencia de varios métodos de danza clásica foráneos, que llegaron con maestros extranjeros que arribaron a nuestro país y formaron a bailarines peruanos. También, tenemos a muchos maestros peruanos, que se han certificado en diversas escuelas extranjeras y han reproducido los métodos de esas escuelas en sus estudiantes. Debemos tomar en cuenta que

fueron métodos diseñados para un tipo de estudiante extremadamente disciplinado que no debía poner en duda las órdenes del maestro, y con un biotipo definido, no tan pluriétnico como el nuestro.

Para afrontar los retos actuales, los docentes de danza clásica en el Perú necesitamos ser solventes en el manejo de los métodos tradicionales con los que se imparte la danza clásica, y, además, utilizar metodologías activas para lograr mejores resultados de aprendizaje en nuestros estudiantes. Hoy en día, no se necesitan bailarines que solo reciban órdenes, sino que también sean competentes en el manejo de su técnica de danza clásica para que les ayude a evitar lesiones y superar errores técnicos sin necesidad de depender de un maestro todo el tiempo. Es por ello necesario investigar la aplicación del enfoque por competencias en la docencia de danza clásica.

1.2. Formulación del problema

¿Las metodologías activas de la educación formal contribuyen con las competencias de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022?

1.3. Antecedentes

Antecedentes nacionales

Elescano (2021) describió la implementación del Google apps for Education en la enseñanza virtual de los estudiantes de una escuela de ballet folklórico de Lima durante el año 2021. Para ello, la población que se tomó estuvo formada por 60 estudiantes, pertenecientes al horario de las 7:00 pm, del ballet folklórico de Lima. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, conformado por 10 estudiantes. La investigación utilizó un enfoque cualitativo, alcance descriptivo y diseño fenomenológico. Los resultados muestran que los estudiantes y los docentes observan una mejora en la enseñanza virtual de los distintos bailes impartidos, por lo que evidencian continuidad sin interrupciones, aceptación, predisposición y adaptación en el aprendizaje de los bailes impartidos.

Salazar (2020) buscó determinar la influencia del método tradicional inglés de enseñanza de ballet de la RAD en el aprendizaje del ballet clásico dentro de la educación formal. La muestra la conformaron 60 estudiantes del 1er grado de primaria del Centro Educativo Parroquial Nuestra Señora de Fátima en Iquitos durante el 2016. El instrumento de recopilación de datos fue una lista de cotejo con

24 variables basadas en el examen de pre-primary del syllabus de la RAD. Comparando los resultados del pre y postest se obtuvo que un 88% de los estudiantes lograron las posiciones, pasos y movimientos del método Royal Academy of Dance en su nivel *pre-primary*.

Periche (2019) analizó el proceso de formación académico-dancística de los estudiantes de la Escuela Profesional de Danza de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UNMSM, tanto la forma en la que tomaron sus clases como el modo de enseñanza de los profesores. La población la conformaron todos los estudiantes de la carrera de danza. Fue de tipo cualitativa, diseño descriptivo correlacional, para la recolección de datos se utilizaron fichas de observación, entrevistas a profesores, encuestas a los bailarines, fotos, videos de clases, consultas y asesorías de los profesores de danza. Tres fueron sus conclusiones: La primera conclusión es que el bailarín primero piensa y razona el porqué del ejercicio ejecutado para luego llevarlo a una interpretación visual y artística. La segunda conclusión es que cualquier técnica de ballet que se emplee bien conseguirá siempre resultados óptimos en los bailarines. La última conclusión es que se requiere promover la investigación en los estudiantes de danza.

Huamaní (2017) propuso un programa basado en el método ruso de Vaganova, con el fin de mejorar el aprendizaje del ballet en los centros educativos de nivel inicial. La investigación es de tipo descriptiva-propositiva, el diseño de investigación es analítico con propuesta. La población estuvo constituida por 247 niños de nivel inicial. De ellos, 108 tenían 4 años mientras que 139 tenían 5 años. Se tomó la muestra de 4 secciones de niños de 5 años, que constituían un grupo de 70 niños. Se utilizó la observación participativa como técnica de recolección de datos mediante fichas. Los datos fueron recolectados en dos momentos llevando a cabo un análisis descriptivo de los datos obtenidos de las preguntas y/o de probar la hipótesis. Los datos estadísticos se trataron utilizando tablas de frecuencias que se analizaron en histogramas. La investigación concluyó que los niños sí tienen interés en participar del programa de ballet que se basa en el Método Vaganova y, que dividir la enseñanza en tres sistemas: barra, centro y allegro, hace posible que los estudiantes progresen en el dominio de su motricidad corporal y desarrollen su inteligencia cinestésico corporal.

Antecedentes internacionales

Fuentes (2021) tuvo como objetivo analizar la incidencia de una metodología alterna (virtual) para la enseñanza de la danza clásica en niños de la educación

pública. La muestra poblacional se compone de 28 niños con edades entre los 4 y 6 años pertenecientes al colegio público Rodrigo Lara Bonilla ubicado en ciudad Bolívar, Bogotá-Colombia. La investigación fue cualitativa teniendo a las observaciones, talleres, encuestas y entrevistas como instrumentos de recolección de información. El procedimiento didáctico fueron videos cortos a través de WhatsApp. Como resultados, se mencionan que el 86% de los niños encontró mejoría en la colocación de las extremidades inferiores en posiciones base de la enseñanza de la danza clásica, el 70% de los niños lograron la reacción respecto al eje desde el vértex que es una de las condiciones motrices de la técnica, y el 93% de los niños lograron la asociación de actividades segmentarias rítmicas desde la imagen zoomorfa.

Rubiano (2021) desarrolló estrategias metodológicas para potenciar la formación de las bailarinas en la preparación para las puntas. La población la conformaron bailarinas del nivel *Ballet Juvenil 1 y 2* de la escuela En Avant, con edades que oscilaban entre los 18 y 28 años las que iniciaron su formación tardíamente ya en edad adulta. Su muestra fueron 5 bailarinas. La metodología de trabajo estuvo conformada por cuatro etapas: la indagación, el diseño, la ejecución y la documentación. Primero, se hizo una indagación sobre que se necesitaba y requería para el trabajo sobre las puntas identificándose las peculiaridades y particularidades de los cuerpos que son cruciales para la realización del trabajo de puntas. Luego, se realizó el diseño y el dictado de clases de manera virtual y, posteriormente, se documentaron y registraron las estrategias que se desarrollaron para esto. En las clases, se ejecutaron una serie de ejercicios con el objetivo de desarrollar fuerza, resistencia, colocación y consciencia en cada una de las participantes. Se recopilaron imágenes para la observación. Se diseñó una matriz con indicadores que fue utilizada a manera de pre y postest. Con estos resultados, se reveló un progreso en todos los participantes, algunos casos fueron más evidentes que otros.

Vera y Moreno (2021) analizan cómo los estudiantes de una universidad pública utilizaron el YouTube durante el confinamiento del año 2020, y de allí se identificó su uso educativo en espacios de aprendizaje formales y en no-formales. Tuvo un enfoque de estudio cuantitativo y se hizo la recolección de datos mediante un cuestionario elaborado en Google Forms que se aplicó a 149 estudiantes. Como resultado, tenemos que los estudiantes usan YouTube con frecuencia con el fin de adquirir conocimientos para diversos entornos de su vida y de ello obtienen valiosos aprendizajes. Concluyen que los estudiantes consideran que YouTube es un

espacio para aprender, que podría ser utilizado como instrumento de enseñanza aprendizaje en la educación formal.

Posligua y Zambrano (2020) examinan YouTube como herramienta potencial para compartir conocimientos. Realizan un estudio descriptivo de análisis documental de tipo exploratorio. Sus resultados evidencian que los docentes conocen la herramienta y la utilizan para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje con sus estudiantes. Concluyen que es innovador el uso de YouTube en la educación y representa un aliado en el proceso formativo, además indican que actualmente el profesorado ya la está utilizando con fines académicos, lo que facilita el aprendizaje de diversas disciplinas.

Goncalves (2020) investigó con el objetivo de saber cómo las TIC se encuentran presentes en el aprendizaje no formal de las danzas urbanas. La población estuvo conformada por bailarines del Centro Cultural Gabriela Mistral (GAM) que hacen uso de las TIC en las danzas urbanas en la Región Metropolitana de Chile. El tipo de investigación fue cualitativa exploratoria descriptiva, cuyo enfoque fue fenomenológico en el que se integró algunos procedimientos etnográficos con la recolección de datos, que se aplicó en el apoyo de la observación. Se utilizó la entrevista semiestructurada a 10 bailarines de danzas urbanas como instrumento. Concluye que se tiene evidencia de que la danza (al igual que otras formas de expresión artísticas) se marginaliza comparada con otras áreas de conocimiento como las ciencias o matemáticas. El uso de las tecnologías no solo aproxima a las personas a las artes, sino que, también, favorece la divulgación de los diversos tipos de artes corporales y fomenta el reconocimiento de la diversidad. Es necesario que el arte (la danza, en este caso), junto con las TIC se consideren como una experiencia significativa y de construcción de conocimiento para la vida de las personas. Se hizo la identificación de diferentes fases para el aprendizaje de la danza haciendo uso de las TIC; primero, la búsqueda de información del tema que se pretende estudiar o practicar a través de YouTube, Instagram y Google; segundo, la visualización en videos con la imitación de lo que está visualizando; y tercero, la grabación de la imitación.

Acevedo (2020) hace un análisis de la influencia de las redes sociales digitales en las competencias curriculares de educación artística y cultural. La población estuvo conformada por los estudiantes de los grados octavo y noveno de la educación básica de la Institución Educativa El Diamante - 2018, los cuales hacían un total de 152 estudiantes, con edades entre 11 y 16 años. La muestra

seleccionada estuvo conformada por 16 estudiantes que cumplían con los siguientes criterios: en cuanto a la edad, al menos un estudiante por cada edad comprendida entre los 11 hasta los 16 años; en cuanto al sexo, misma cantidad en mujeres y hombres; en cuanto al acceso y conectividad, debían contar con teléfonos inteligentes, computador y/o tablet, cuentas en redes sociales digitales, usarlas por lo menos 3 o 4 horas diarias; y, disposición para participar en la investigación con el consentimiento de sus tutores. La investigación tuvo un diseño no experimental, nivel de estudio de caso con enfoque cualitativo. Los resultados encontrados fueron: que hay una alta masificación tecnológica entre los adolescentes, que las TIC tienen una alta capacidad para el desarrollo de habilidades e incentivan el conocimiento en los jóvenes de esta generación, que existe una alta inversión y uso de tiempo utilizado por los adolescentes interactuando con herramientas tecnológicas, que existe una necesidad de potenciar y articular las capacidades desarrolladas por las TIC y las redes sociales digitales que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes, que las TIC y las redes sociales digitales son referentes para la construcción de identidad y adopción de estilos de vida en los adolescentes, que es importante poner en valor las artes en la sociedad y en la escuela con ayuda de herramientas tecnológicas.

Ramírez (2016) realiza una investigación documental para examinar y analizar los atributos educativos de YouTube. El propósito es la revisión de las características y posibilidades de este instrumento para hacer una reconstrucción de entornos de aprendizaje presenciales, mixtas y virtuales con referentes renovados. Concluye que YouTube es uno de los recursos más utilizados por el público en general. Su sección educativa es la página YouTube.Edu que aún no logra superar las preferencias del público por la música y el entretenimiento. Predice que el futuro de esta página se transformará en la medida que se incorporen más videos de calidad educativa y menos videos de entretenimiento, mercadeo y deportes. Así mismo, destaca que YouTube presenta oportunidades para desarrollar investigaciones sobre su impacto en los procesos de enseñanza aprendizaje.

1.4. Justificación

La presente investigación posee una justificación teórica en cuanto a que sus resultados sentarán un precedente para la reflexión y debate sobre la incorporación de las metodologías activas en los programas educativos de la danza clásica, así como, propone un modelo de evaluación en la danza con enfoque por

competencias, tomando en cuenta que todos los ámbitos de nuestras vidas se ven influenciados por las tecnologías de la información y comunicaciones.

Además, tiene una justificación práctica, porque se pone a disposición de los docentes un modelo de evaluación que mide las tres dimensiones de las competencias en la danza clásica.

Importancia de la investigación

La importancia de la presente investigación se da tanto en el diseño de la evaluación como en la implementación del enfoque por competencias, pues sienta un precedente para continuar con la investigación educativa experimental en danza clásica, dado que tenemos la necesidad de comprobar y retroalimentar los aprendizajes de nuestros estudiantes con estrategias, métodos y técnicas para formar bailarines competentes no solo para el escenario sino para la vida misma.

Viabilidad de la investigación

Entre los factores de viabilidad para la realización de la investigación debemos mencionar que se tiene completa disponibilidad de los datos de la muestra, debido a que la academia de danza, donde se realizó el experimento, es de propiedad de una de las investigadoras, y, tanto los padres de familia, como los estudiantes han autorizado el uso de sus datos. Además, las investigadoras cuentan con los recursos financieros para llevar a cabo la investigación, poseen las competencias laborales para llevar a cabo el estudio siendo su ámbito laboral y cuentan con acceso a la información concerniente a la temática escogida. Se cuenta con bibliografía de soporte en sus bibliotecas personales, además que cuentan con las habilidades digitales para la búsqueda en repositorios en línea, manejo de redes sociales para comunicarse con las instituciones fuentes de datos, colegas, etc. Se cuenta con equipos de cómputo, acceso a internet y dominio de software para la producción y edición de videos para la elaboración del proyecto con los estudiantes.

Limitaciones del estudio

En cuanto a las limitaciones que presenta este estudio, podemos mencionar el tamaño de la muestra. La población que acude a estudiar danza clásica en academias particulares en nuestro país es bastante limitada, tanto por los recursos económicos que se necesitan para estudiar arte, como por la crisis económica suscitada post pandemia. Esto sumado a que nuestro país no tiene una cultura de acudir masivamente a estudiar artes. En la Figura 1 podemos apreciar uno de los resultados del informe sobre el impacto del estado de emergencia por el COVID-19

en el sector de las artes, museos e industrias culturales y creativas, donde se sitúa en primer lugar en pérdidas económicas durante la crisis al sector de la educación y formación cultural. Dichas pérdidas se dieron precisamente por la reducción de estudiantes, lo cual se viene recuperando lenta y paulatinamente con el retorno a la presencialidad. Metodológicamente podemos justificar esta muestra pequeña con Barker, Pistrang, Elliot, Cocks y Torgerson (2013, citados en Fugard y Potts, 2015) cuando afirman que entre los factores importantes que determinan un tamaño de muestra pequeña tenemos, las preocupaciones éticas, cuestiones prácticas como la disponibilidad de los participantes y otros recursos como el tiempo del investigador, si el estudio es un estudio piloto o de confirmación, y también la pregunta particular de investigación.

Figura 1

Pérdidas económicas durante la pandemia.



Nota: Informe que ubica a la actividad educativa dentro del sector cultural como la más perjudicada económicamente. Tomado de: Ministerio de Cultura (2020).

Otra limitación ocurrió en la búsqueda de personalidades de la danza clásica para ser jueces expertos del instrumento de evaluación, en la medida en que no tenían experiencia en investigación y no comprendían lo que se les pedía. Por ello, se recurrió también a otras especialidades como la educación y la psicología. También, debemos mencionar que se aprecia hermetismo en compartir información por parte de las escuelas y/o métodos conocidos de danza clásica cuando se les solicitó sus formatos de evaluación.

1.5. Hipótesis

Hipótesis general

H0: Las metodologías activas de la educación formal no contribuyen con las competencias de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022.

H1: Las metodologías activas de la educación formal contribuyen con las competencias de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022.

Hipótesis específicas

H0₁: Las metodologías activas de la educación formal no contribuyen con los *conocimientos* de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022.

H1₁: Las metodologías activas de la educación formal contribuyen con los *conocimientos* de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022.

H0₂: Las metodologías activas de la educación formal no contribuyen con la *práctica* de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022.

H1₂: Las metodologías activas de la educación formal contribuyen con la *práctica* de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022.

H0₃: Las metodologías activas de la educación formal no contribuyen con lo *actitudinal* de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022.

H1₃: Las metodologías activas de la educación formal contribuyen con lo *actitudinal* de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022.

1.6. Objetivos

Objetivo general

OG: Identificar la contribución de las metodologías activas de la educación formal en las competencias en los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022.

Objetivos específicos

OE1: Identificar la contribución de las metodologías activas de la educación formal en los *conocimientos* de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022.

OE2: Identificar la contribución de las metodologías activas de la educación formal en la *práctica* de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022.

OE3: Identificar la contribución de las metodologías activas de la educación formal en lo *actitudinal* de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022.

2. Fundamentos teóricos

2.1. Metodologías activas

Serna y Diaz (2013) afirman que las metodologías activas son aquellas en las que el estudiante y el profesor tienen una relación dinámica y creativa. El estudiante es el corazón del proceso enseñanza aprendizaje y el profesor es el gran facilitador, concepto opuesto al aprendizaje centrado en el maestro, donde este último coloca conocimientos en el alumno y posteriormente verifica si siguen ahí. Estas metodologías afrontan los retos del nuevo milenio en una sociedad con una nueva forma de comunicarse y de compartir conocimiento, fomentando el desarrollo de competencias en el estudiante y no constituyendo solo repositorios de información, que los estudiantes ya los encuentran en la internet.

Pedler (2016) nos dice que fue el profesor Reginald Revans, quien incorporó el término '*Aprendizaje Activo*' en los años 40, presentándolo como una práctica para lograr los cambios deseados incluso en uno mismo. Lo que enseñó Revans es que el cambio y el aprendizaje tienen que practicarse y no se puede aprender de segunda mano. Por el contrario, es una condición inevitable y natural de la organización humana.

Para realizar un aprendizaje activo se deben considerar que para aprender se requiere la experimentación, que el resolver problemas puede llegar a ser complejo, que es importante la adquisición de conocimientos y que aprender entre pares es el apoyo del grupo (Pedler, 2016).

Aula Invertida

El modelo tradicional de enseñanza aprendizaje se puede resumir en que los estudiantes asisten a las clases y que los profesores envían a casa deberes con la finalidad que refuercen lo que escucharon. Por el contrario, el aula invertida o *flipped classroom* es un método de enseñanza en el que el estudiante desempeña un papel mucho más activo en su proceso de aprendizaje; ya que estudia en casa por sí mismo los conceptos teóricos que el docente les facilita, y el tiempo de clase se aprovecha en resolver dudas, realizar prácticas e iniciar debates relevantes con el contenido asimilado (Aguilera-Ruiz et al., 2017).

Del origen de este método tenemos dos narrativas representativas. La que nos cuentan Altamirano y Altamirano (2021) sobre el ingeniero informático graduado de Harvard, de origen indio, Salman Khan, que luego de ayudar con sus clases de matemáticas a sus primos en 2004, innovó con este sistema de aprendizaje gratuito para beneficiar a familias pobres, es así que en 2008 y apoyado de los magnates Bill Gates y Carlos Slim crearon Khan Academy, una organización sin fines de lucro que produce lecciones cortas en videos con ejercicios complementarios y materiales para educadores. La otra iniciativa es la de Bergmann y Sams (2012) que nos cuentan que, en el 2006, comenzaron a dar clases de química en Woodland Park High School, una escuela rural, que tenía como gran problema la ausencia frecuente de estudiantes por la lejanía de la escuela. Es así como, en el 2007, comienzan a grabar sus lecciones y subirlas a YouTube con la finalidad de ayudar a sus estudiantes. Esto les permitía revisar las clases cuantas veces lo necesitaran, práctica que terminó haciéndose viral.

Sin importar su origen exacto, el aula invertida puede ser aplicada en todas las áreas curriculares, en todos los niveles educativos, en todas las áreas del conocimiento como ciencias naturales, sociales, artes, etc. incluso en la educación para adultos. Es importante el hecho de que implica una gran economía en el tiempo lectivo. Los estudiantes muestran más interés y se sienten más comprometidos. En definitiva, el individuo se vuelve el protagonista de su aprendizaje. La clase invertida otorga la posibilidad de enseñar al alumnado de acuerdo con su ritmo individual, es decir, una personalización superior para cada estudiante, lo que puede resultar idóneo para el desarrollo de talento de los más capaces (Aguilera-Ruiz et al., 2017).

Aprendizaje entre pares

El *peer teaching* o aprendizaje entre pares es una metodología didáctica en la que colegas y/o compañeros de estudio intercambian y/o colaboran con sus

conocimientos. Está basada en el diálogo entre los estudiantes con el fin de que juntos logren una mejor comprensión del tema. Fue desarrollado en los años 90 por Eric Mazur, catedrático de la Universidad de Harvard, quien, luego de observar que sus alumnos no asimilaban totalmente los conceptos que desarrollaba en sus clases, quiso probar otras alternativas. Este método se contrapone a la forma tradicional de impartir clases, pues el docente no es el orador que explica el tema y el alumno no es el oyente pasivo que apunta lo que dice el profesor y lo memoriza para luego comprobar lo aprendido en un examen, sino que el profesor es un facilitador, un mentor (UNIR, 2022).

Las ventajas del método según Mazur (1990, citado en UNIR, 2022) son:

- ✓ Incrementa la interacción y el dinamismo del alumno.
- ✓ Logra un aprendizaje profundo, permitiéndole al estudiante aplicarlo en otros contextos o problemáticas.
- ✓ Estimula la argumentación y las habilidades comunicativas del estudiante.
- ✓ Propicia el trabajo en equipo.
- ✓ Aprovechamiento del tiempo en el aula para resolver dudas.
- ✓ Incentiva la confianza del alumno y reduce el ausentismo.

Aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos o ABP, es una metodología que se desarrolla colaborativamente y coloca a los estudiantes en situaciones que los conduce a plantear propuestas ante cierta problemática. Se entiende por proyecto al grupo de actividades que están articuladas entre sí para crear servicios, productos o interpretaciones que tengan la capacidad de resolución de problemas, satisfacción de necesidades o preocupaciones, tomando en cuenta los recursos y el tiempo asignados (Cobo y Valdivia, 2017).

Así mismo, Serna y Diaz (2013) nos explican que la ruta del aprendizaje tradicional se invierte al trabajar en el ABP; pues lo tradicional era exponer la información primero y luego aplicarla en la resolución de un problema, mientras que, en ABP, se presenta primero el problema, se identifica que se necesita aprender y se busca la información para luego regresar al problema. De esta forma, se provoca que el individuo interactúe significativamente con el objeto o situación problemática, lo que es fundamental para la apropiación del conocimiento.

La metodología ABP sigue los siguientes pasos:

- a) Los estudiantes deben reconocer una situación de relevancia relacionada con uno de los temas del curso impartido que necesita ser trabajada mediante un proyecto. El docente presenta algunas propuestas con el fin de que los estudiantes escojan la que sea de su mayor interés. Después, se debe motivar y entusiasmar al estudiante para la tarea, por ejemplo, al señalar el impacto e importancia del proyecto, al compartir experiencias profesionales, al presentar información de proyectos anteriores o al formular preguntas retadoras.
- b) Organización del equipo y la distribución de responsabilidades. Es cierto que se recomienda que cada equipo se organice autónomamente, pero el docente debe orientar las dinámicas internas e intervenir cuando lo crea necesario. Asimismo, debe acompañar al equipo para generar ideas que aseguren que los proyectos posean una clara dirección y sustento.
- c) Investigación sobre el tema y profundizar sobre sus bases. El docente brinda constante retroalimentación con preguntas guía.
- d) Definición de objetivos y plan de trabajo, listando las actividades necesarias para llevar a cabo el producto o servicio.
- e) Implementación del proyecto. El docente debe estar atento a las necesidades y oportunidades que surjan para reajustar los planes.
- f) Presentación y evaluación de resultados, tanto del producto como de la experiencia por parte de los integrantes del equipo en forma de autoevaluación y coevaluación.

2.2. La educación en este siglo

Para UNESCO (2013), las Tecnologías de Información y Comunicación - TIC pueden contribuir a construir un nuevo paradigma educativo, para lo cual se debe considerar las siguientes 6 prácticas innovadoras:

1. Personalización. Estas nuevas experiencias hacen posible el fortalecimiento de la diferenciación con el fin de apoyar distintas formas de saber y aprender, con actividades y ritmos que atiendan a las necesidades de cada alumno. Asimismo, las tecnologías hacen posible que cada estudiante y sus docentes registren de forma precisa y diferenciada el proceso de aprendizaje de cada uno. De esta manera se puede contar con planes formativos personalizados, con docentes ejerciendo nuevos roles y con más información para llevarlos a cabo. También se hace posible contar con

estudiantes que sean capaces de desarrollar estrategias complementarias de investigación, descubrimiento y autoaprendizaje.

2. Centralización en los resultados de aprendizaje. Las tecnologías brindan oportunidades que permiten el acceso al conocimiento que está disponible con el fin de transmitirlo de manera más rápida y eficaz. Esto se hace con el propósito de medir mejor y a un costo más económico, los resultados de aprendizaje e incluirlo para la evaluación formativa.
3. Incremento temporal y espacial para el aprendizaje. Las tecnologías hacen posible la omnipresencia de las experiencias educativas, al utilizar plataformas a las cuales se puede acceder y están disponibles desde diversos dispositivos, lugares y momentos.
4. Nuevas prácticas didácticas. Con estrategias que combinan la enseñanza remota con la presencial, aprendizaje basado en proyectos y entornos de aprendizaje personalizados, incorporación de juegos, redes sociales, plataformas educativas en línea, videos y otros, se hace más fácil acceder a la educación, incluso a los estudiantes de menos recursos, con menores costos de producción y distribución de recursos educativos de calidad, gracias a las tecnologías.
5. Edificación de conocimientos en colaboración. Las innovaciones educativas deben conectar mejor, lo que se aprende en el aula con la cotidianidad de cada estudiante y escuela, manteniendo programas de aprendizaje permanente y a lo largo de la vida. Las tecnologías facilitan las redes de comunicación en mejora de los vínculos entre familias, escuela, estudiantes y otras entidades, a fin del logro de objetivos comunes.
6. Administración del conocimiento en base a evidencia. Para desarrollar un nuevo paradigma educativo se necesita que todos los actores del sistema educativo desarrollen la habilidad del registro, el entendimiento y la utilización de datos. De esta manera las decisiones se apoyarán en evidencia. Sistemas educativos eficientes se apoyan de sistemas tecnológicos que registran las acciones y el progreso de cada estudiante y docente.

Hernández (2017) propone que el actual panorama educativo obliga la existencia de nuevos roles en el proceso formativo, que conllevan retos para el docente y las instituciones educativas. El nuevo rol que se plantea para el docente

es de organizador, guía, gestor del aprendizaje, orientador, facilitador, tutor, dinamizador o asesor manteniendo una actitud de indagación permanente.

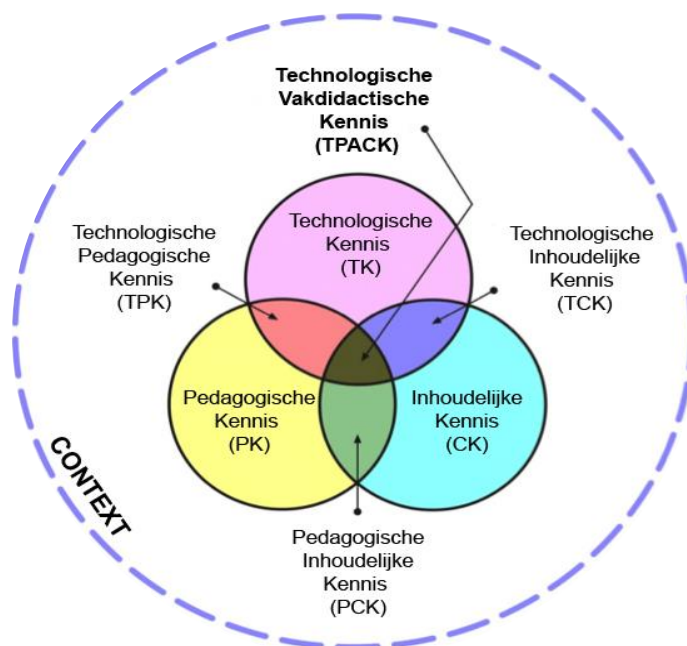
Las competencias docentes para hacer efectiva la integración de las TIC en la educación es un aspecto al cual no le podemos dar la espalda (Prendes y Gutiérrez, 2013, citado en Cabero et al., 2017). Cabero et al. (2017) mencionan que el modelo que describe claramente cuáles son dichas competencias es el formulado por Mishra y Koehler en el 2006, el llamado TPACK siglas en inglés que significan Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y Disciplinar. Este modelo está fundamentado, en parte, en el llamado Conocimiento didáctico del contenido, que fue formulado originalmente por Shulman, en 1986, que sustenta que los docentes deben dominar conocimientos sobre el contenido y también sobre la pedagogía, al que le añadieron los conocimientos tecnológicos.

Como apreciamos en la Figura 2, en el TPACK de Koehler et al. (2013), se conciben siete tipos de conocimiento:

- 1) **CK Conocimiento Disciplinar:** Contenidos del área del conocimiento que se debe enseñar.
- 2) **PK Conocimiento Pedagógico:** Estrategias, métodos y técnicas de enseñanza.
- 3) **CT Conocimiento Tecnológico:** Tecnologías disponibles que contribuyen al desarrollo de su actividad profesional.
- 4) **PCK Conocimiento Pedagógico Disciplinar:** Estrategias, métodos y técnicas de enseñanza adecuadas al contenido del área del conocimiento que se debe enseñar y al público al que se pretende enseñar.
- 5) **TCK Conocimiento Tecnológico Disciplinar:** Tecnología apropiada para crear representaciones para contenidos específicos.
- 6) **TPK Conocimiento Tecnológico Pedagógico:** Tecnologías disponibles que contribuyen a la enseñanza aprendizaje
- 7) **TPACK Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y Disciplinar:** Dominio de las tecnologías que contribuyen con las estrategias, métodos y técnicas de enseñanza adecuadas al contenido del área del conocimiento que se debe enseñar y al público al que se pretende enseñar.

Figura 2

Modelo TPACK



Nota: Los siete conocimientos generados en el modelo TPACK se encuentran situados en un contexto determinado. Tomado de: Koehler, Mishra y Cain (2013).

2.3. Competencia.

Según la Real Academia Española (2005), competencia es el sustantivo femenino perteneciente a la familia léxica de dos diferentes verbos: competir y competer. Competer es usado para indicar incumbencia, cosa que compete o incumbe a alguien y cualidad de competente o idóneo. Mientras que competir es utilizado para señalar rivalidad entre quienes se disputan algo, competencia o torneo.

Altamirano y Altamirano (2021) nos presenta siete definiciones de competencia de diversos autores que van evolucionando desde 1988 cuando se definía como el conocimiento de saber hacer algo para poder ejercer un rol, función o actividad, hasta el año 2000 cuando ya se define como disposiciones cognitivas, afectivas, reflexivas y contextuales para la acción con conocimiento de causa. Para todos estos autores, ser competente es estar bien preparado, porque deriva de competer y no de competir, aunque luego se haya aprovechado el término desde el punto de vista neoliberal para buscar el individualismo de la rivalidad, en lugar de la participación cooperativa o colaborativa, orientada al bienestar de las personas y la solidaridad entre las mismas (Delgado, 2017).

Serna y Diaz (2013) sostienen que las competencias constituyen el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores cuya aplicación en el trabajo provoca un superior desempeño que colabora con el cumplimiento de los objetivos clave del proceso pedagógico, pues constituyen los comportamientos que evidencian un desempeño superior. Para Chomsky (1985), la educación que se basa en competencias atiende las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades de cada estudiante para que este alcance las destrezas que le permitan desempeñarse en un trabajo determinado.

Así mismo, Tobón et al. (2010) señalan que las competencias son las actuaciones que poseen las personas para la resolución de problemas integrales del contexto, de manera ética e idónea con la apropiación del conocimiento y la ejecución de habilidades necesarias. Dichos autores sostienen que el modelo educativo por competencias volvió a considerar presupuestos, técnicas y tipos de evaluación de otros modelos pedagógicos, así tenemos al constructivismo con su teoría de la asimilación y retención, del aprendizaje significativo y el proceso de la enseñanza problémica. Sin embargo, este modelo por competencias va más allá, respondiendo problemas que los modelos tradicionales no han tratado con claridad ni pertinencia.

Enfoque por competencias.

Este enfoque propone abandonar el anterior, orientado a objetivos de aprendizaje para dar paso a una enseñanza centrada en el desarrollo de competencias que hagan posible la formación y el desarrollo de las destrezas que necesitarán los individuos para vivir en la sociedad del futuro. No solo considera el desarrollo del alumno, sino que también, considera un perfil diferente de docente, que comprende a un grupo de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes que utiliza para generar los ambientes de aprendizaje propicios para que los estudiantes logren desarrollar competencias genéricas (Fernández y Chavero, 2012).

Por otro lado, Delgado (2017) nos cuenta que el Ministerio de Educación peruano comenzó a implantar este nuevo enfoque educativo desde 1995, tendencia que nos llegó desde Argentina que ya lo aplicaba desde los ochenta. Esta necesidad surgió para contrarrestar los constantes cambios e incertidumbre en el ámbito laboral, ocasionados porque los contenidos se volvían caducos rápidamente. Se entendió que, además de poseer especialización en un área del conocimiento, también se debían tener otras capacidades profesionales que le

permitieran superar los nuevos retos. Entonces, se debía replantear los enfoques educativos para relacionar mejor el mundo del trabajo con el mundo formativo.

Dimensiones de una competencia.

Rodríguez (2007), sostiene que las dimensiones de una competencia son el saber, el saber hacer, el saber estar y el saber ser. Además, Vargas (2008), menciona que la competencia conlleva la interacción de recursos tanto externos como internos aplicando los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para la resolución de problemas de acuerdo con las exigencias del contexto.

Para Delgado (2017), el ser competente implica desarrollar aprendizajes de tres tipos:

- a) Cognitivos o declarativos, referidos a la parte teórica. Comprende los conceptos que sirven para sustentar la aplicación técnica.
- b) Procedimentales, referidos al manejo de los instrumentos, técnicas, métodos y estrategias que se aplicarán de acuerdo con una secuencia ordenada, para conseguir cierta meta y objetivo.
- c) Actitudinales, que suponen una determinada predisposición de la persona, para actuar con valores e intereses específicos.

Altamirano y Altamirano (2021, p. 290) nos brindan una breve organización de capacidades que pueden emplearse para formular competencias:

- a) Conceptuales. Conceptos, criterios, principios, teorías, procesos, hechos; interpretar, comunicar, inferir, juzgar, fuentes de información.
- b) Procedimentales. Estrategias, análisis, aplicación, síntesis; planificar, formar, recolectar, elaborar, organizar, describir, relatar, plantear.
- c) Actitudinales. Caracterización, valoración; sentimientos, interés; identificar, solucionar, mejorar; liderazgo.

Características de una competencia.

En la definición de Vargas (2008) sobre la competencia, señala cuatro rasgos:

- a) La competencia comprende todo un grupo de conocimientos, procedimientos y actitudes que se combinan, coordinan y se integran.
- b) Las competencias solo se pueden definir en la acción. No solo se poseen, sino que para ser competentes hay que utilizarlas.
- c) Un rasgo indispensable de la adquisición de las competencias es la experiencia.

d) El contexto es clave para la definición.

Las competencias artísticas en el CNEB

Como afirma el MINEDU (2016), el Currículo Nacional de Educación Básica – CNEB es uno de los pilares básicos para la educación, señala la dirección hacia donde se deben orientar los esfuerzos del Estado y de la comunidad educativa. Cumple una función pedagógica acompañando al docente en su labor cotidiana, dándole prioridad a los valores como enfoques transversales y el desarrollo de competencias que permitirán hacer frente los retos de este siglo. Arriesga por la formación integral de los estudiantes con aprendizajes vinculados al arte y la cultura, la educación física para la salud, en una perspectiva intercultural, ambiental e inclusiva.

El Currículo Nacional de Educación Básica del MINEDU (2016) plantea las competencias artísticas 5 y 6, determinando que, para considerar competente a un estudiante, se deben desarrollar las capacidades enunciadas en la Tabla 1.

Tabla 1

Competencias artísticas en el CNEB

N°	Competencias	Capacidades
5	Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales	Percibe manifestaciones artístico-culturales Contextualiza las manifestaciones artístico-culturales Reflexiona creativa y críticamente sobre las manifestaciones artístico-culturales
6	Crea proyectos desde los lenguajes artísticos	Explora y experimenta los lenguajes de las artes Aplica procesos de creación Evalúa y comunica sus procesos y proyectos

Nota: Mientras que la competencia 5 prepara al estudiante como espectador de arte, la competencia 6 lo prepara como ejecutante. Tomado de: MINEDU (2016)

Altamirano y Altamirano (2021) analizan la prioridad del arte en la educación peruana. A pesar de que se declara al arte como elemento troncal de formación y desarrollo, es la misma escuela la que limita la expresión y creatividad en el niño para someterlo, exclusivamente, a contextos cognitivos. Por otro lado, es lamentable que la educación artística en la escuela esté en manos de aficionados o empíricos, como consecuencia de que en el plan curricular los horarios destinados al arte se reducen a un mínimo de dos o tres horas académicas, tiempo exiguo que ningún profesional de arte se animaría a aceptar, comparadas a las ocho horas que tienen las asignaturas de Matemáticas y Lenguaje. Ante esta situación, las escuelas

optan por contratar a un personal poco idóneo para las asignaturas de Arte, considerándolas asignaturas de relleno en el plan curricular, sin tomar en cuenta que una educación artística brinda desarrollo psicomotor, sensitivo, intelectual, ejercita al alumno para la creación y para producir propuestas e iniciativas. El arte es importante, sobre todo, por su carácter exploratorio, investigativo e imaginario, bases que derivan en su aplicación en ciencias y tecnologías. Allí están Galileo Galilei, Leonardo Da Vinci, Albert Einstein, que primero fueron grandes artistas.

2.4. Escuelas de la danza clásica

Como afirma MINEDU (2007), la danza nos ha acompañado a lo largo de la historia, los primeros hombres sedentarios expresaban sus emociones, deseos y necesidades sin saber que a estas manifestaciones luego se les llamaría arte.

En la edad media, con la influencia de la iglesia católica, la danza paso a ser mal vista, considerándola pecaminosa; sin embargo, en el período del renacimiento se vive el renacer de la danza en Europa, pues se bailaba tanto en los salones de baile aristocráticos como en las fiestas de los campesinos. En los sectores más adinerados apareció la figura del maestro de danza, encargado de organizar los pasos en cada baile, esto dio origen a un estudio más serio de la danza, intentando sistematizarla o volverla más racional y ordenada (MINEDU, 2007). A partir de concebir al cuerpo como una máquina capaz de bailar, se generaron diversos métodos para la enseñanza de la danza clásica que partían de un conocimiento cuantitativo y organizado sobre el cuerpo, métodos reconocidos en el ámbito mundial por las diferentes escuelas y compañías de ballet (Andrade, 2016).

La metodología de enseñanza es la organización sistemática del conocimiento aplicada al proceso de aprendizaje. Para que exista una escuela es imprescindible que exista una metodología de enseñanza, entre otros elementos (Guelbet, 2021). Sin embargo, afirma Freud (1932, citado en Andrade, 2016) que un método igual no puede ser útil a todos los niños.

La formación de una escuela de ballet es producto de un proceso complejo y largo en el que se involucran un conjunto de circunstancias históricas y ambientales, talento y liderazgo de una o varias personalidades con un sentido de identidad nacional. Producto de ello las escuelas adoptan características propias, como la forma como se usan los pasos, metodología del entrenamiento, formación técnica de los bailarines, orden de los ejercicios en clase, combinaciones, dinámicas, etc. Cuando se añade una determinada metodología, se consigue la

unidad de la escuela, con la uniformidad de su enseñanza, y cuando la impregnan los movimientos no solo de características técnicas sino de expresión artística también, se convierte en arte. Todas las escuelas de danza clásica coinciden en principios fundamentales como: el en dehors, la postura, el aplomo, las seis posiciones de pies, la división de la clase en barra, centro y allegro, la coordinación de movimientos de cabeza, brazos y piernas, dinámicas contrastantes con alternancias rítmicas entre ligados y en staccato (Guelbet, 2021).

Las escuelas de danza clásica más importantes:

Escuela francesa

El ballet de la corte francesa, importado desde Italia, alcanzó su apogeo durante el reinado de Luis XIV (1638-1715). La danza formaba parte de los conocimientos de cualquier caballero, como lo eran también la esgrima y la equitación. Así, a los trece años, el rey debutó como bailarín y a los quince desempeñó el papel del sol naciente en el *Ballet de la Noche* de 1653 (Guelbet, 2021).

En este período, el ballet de la corte era un género que combinaba la narración, la danza y la música, reflejaba la vida de la corte con sus hitos e intrigas bajo el disfraz de mitología. Cada año surgían nuevas creaciones que tenían como personaje principal al rey, para transmitir, deliberadamente, el mensaje político de su autoridad absoluta. Con los años, el rey dejó de bailar y eran pocos los bailarines profesionales, es por este motivo, que en 1672, el monarca vio necesario organizar una verdadera profesión de oficio de la danza y reconocerla, por lo que se estableció la Academia Real de Música, que más tarde tomaría el nombre de Teatro Nacional de la Ópera. Sus dos directores, Jean-Nicolas Francine y Hyacinthe Dumont de Gauréault, fueron los que se encargaron de reclutar entre las familias pobres, niños y niñas de entre nueve y trece años para enseñarles el oficio de manera gratuita, con lo que sentaron las bases de la actual escuela de ballet, la que proporcionaría los bailarines para la nueva Ópera. Durante los primeros diez años, los papeles femeninos fueron llevados a cabo por travestis, con el uso de máscaras, el texto era hablado o cantado por lo que no eran necesarias la mímica ni las expresiones faciales (Guelbet, 2021).

Con la fundación de la Real Academia de la Música y la Danza, nació la Escuela Francesa. Sus pasos y posiciones fueron codificadas por Pierre Beauchamp, quien se basó en las danzas de salón, que aparecieron en Italia desde

el Renacimiento y que originaron el Ballet de la Corte. El ballet de la Ópera siguió siendo predominantemente masculino hasta 1681, fecha en que aparecieron en escena las bailarinas femeninas en el ballet *El triunfo del amor*. En 1713, Luis XIV reconoce el estatus de institución de Estado a la Escuela de Ballet de la Ópera de París. Al ser la escuela de ballet más antigua del mundo, todos los pasos y movimientos del ballet se nombran en francés. La escuela francesa es conocida por la elegancia, suavidad y gracia de sus movimientos, más que por una técnica virtuosa. Enfatiza tanto la elegancia y fluidez de los movimientos, así como en los pasos muy rápidos y el pequeño *allegro*, realizado de manera tan rápida, que semejaban un gran movimiento fluido para dar la ilusión del desplazamiento en el escenario. En 1980, el Ballet de la Ópera de París contrata como director a Rudolf Nureyev quien incorpora algunas concepciones de la Escuela Rusa. El método francés de ballet no se practica fuera de la Escuela de la Ópera de París y no se encuentra bibliografía al respecto (Guelbet, 2021).

Escuela italiana

La escuela italiana nace a comienzos del siglo XIX, en Milán; sin embargo, se reconoce a Doménico de Piacenza como el inventor del ballet por su tratado *De arte saltandi y Choreas ducendi*, publicado en 1456, donde organiza y codifica el rico material de danzas de salón heredado de la Edad Media. En 1602, Cesare Negri publica su tratado *Le Grazie d' Amore*, donde recomienda que para mantener el cuerpo firme y recto se recurra a la ayuda del apoyo en una mesa o silla, y en *Nuove Inventioni di Balli*, se registran normas avanzadas como el en dehors y la media punta. Otro maestro, Fabricio Caroso, en su obra *Il Ballerino* describe cincuenta y cuatro reglas entre las que se encuentran el uso del relevé, battements frappés, jeté, pirouettes y el intrecciato (adoptado en Francia como *entrechat*). Es recién en 1837, cuando el gran bailarín y maestro, Carlo Blasis (1797-1878), es nombrado director de la Scala de Milán, que se puede hablar de una Escuela Italiana, aunque su formación la obtuvo en Francia. Blasis publicó dos manuales: Tratado elemental, teórico y práctico sobre el arte de la danza en 1820 y el Código de Terpsícore en 1828. Blasis sentó y teorizó las bases pedagógicas de la escuela italiana, por lo que sus análisis sobre las leyes del cuerpo (alineación y balance) han guiado casi toda la enseñanza del ballet hasta nuestros días, lo mismo que la estructura de la clase diaria (barra, centro y allegro). Su método de entrenamiento permitía lograr mayor flexibilidad, gracia, fortaleza muscular y agilidad. Posteriormente, las enseñanzas de Cecchetti y su propio talento como bailarín realizaron la fortaleza de la escuela italiana a finales del siglo XIX y constituye su

más reconocido referente internacional. La escuela italiana se caracteriza por su técnica fuerte, brillante y el virtuosismo de sus bailarines con sus pasos y giros rápidos y difíciles (Guelbet, 2021).

El método Cecchetti es una de las técnicas más utilizadas en el ballet clásico; es un programa estricto, con ejercicios previstos para cada día de la semana. Este método asegura que cada parte del cuerpo se trabaje de manera uniforme mediante la combinación de distintos tipos de pasos en rutinas planificadas. Cada ejercicio se realiza a ambos lados, alternando su orden semanalmente. Cecchetti prioriza la correcta posición corporal, antes que repetir el paso muchas veces. De esta forma, anteponía la calidad a la cantidad, la rigurosidad del movimiento, sin exageración ni manías. La técnica Cecchetti se centra en la rapidez de los pies, líneas limpias y transiciones suaves entre posiciones. La práctica es diaria para lograr un aprendizaje rápido y la adquisición de nuevo vocabulario y de nuevas combinaciones (Guelbet, 2021).

El método utiliza cuarenta adagios y ocho *port de bras* diferentes. En la ejecución de *port de bras* los brazos deben moverse desde el hombro, el que debe quedar fijo, otorgándole fluidez al movimiento. Los codos deben pasar desapercibidos, dándole una línea redondeada a los brazos, los que deben terminar en unas manos sin tensión de ningún tipo. El cuerpo y la cabeza deben moverse armónicamente. El cambio entre las posiciones de brazos siempre debe pasar por una posición básica. Esta posición corresponde a la quinta de la posición *avant*, método de Cecchetti, o la primera posición, en las escuelas francesas y rusas. Cyril Beaumont, quien en 1922 codificó el método, en el tratado "*Manual de teoría y práctica de la danza teatral clásica*", obtuvo la autorización del mismo Cecchetti para fundar la Asociación Cecchetti dirigida a promover y mantener intacto el método teniendo sucursales en diferentes partes del mundo (Guelbet, 2021).

Escuela danesa

La primera escuela de ballet en Dinamarca fue fundada en 1771 por el francés Pierre Laurent, y el primer gran maestro fue el italiano Vincenzo Galeotti. Fue el maestro y coreógrafo Auguste Bournonville el responsable de la sistematización de la escuela danesa, quien le otorgó identidad a partir de la escuela francesa de ballet, ya que él había estudiado y llegado a ser un notable bailarín de la Ópera de París hasta su regreso a Copenhague, que era su lugar de nacimiento y donde se habría iniciado en el estudio de la danza con su padre, también bailarín, Antoine Bournonville (Guelbet, 2021).

Auguste Bournonville dirigió el ballet real de Dinamarca y creó más de 50 ballets, entre sus obras más conocidas, se encuentran: La Sílfide (1836), Nápoles (1842), El conservatorio (1849), Fiesta en brujas (1851), Boda en Hardanger (1852) y Festival de flores en Genzano (1858). Sus coreografías y clases estaban diseñadas para aprovechar el espacio, los bailarines buscaban lograr un buen balón (suspensión), elegantes *port de bras* con énfasis en el *épaulement*, los saltos y giros eran virtuosos y la elevación era más importante que la traslación. El gran aporte de Bournonville es otorgar la misma importancia a los bailarines de ambos sexos (lo cual no era común en el período romántico); así mismo, elevó la disciplina y la técnica. Su estilo logra influir en el ballet ruso a través de Christian Johansson, joven sueco y su discípulo, quien enseñó en la Escuela Imperial de Ballet de San Petersburgo. Bournonville dirigió el Ballet Real de Dinamarca y se separó del teatro en 1877, muriendo dos años más tarde. Fueron sus alumnos los que crearon la Escuela Bournonville, método que se distingue por el cuidado en las mímicas, el buen entrenamiento de los *partenaires*, la agilidad de los pies en los *allegros*, la armonía entre cuerpo y música, el uso del *épaulement*, la fuerza y expresividad (Guelbet, 2021).

Escuela rusa

El gran distintivo de esta escuela es el temperamento y la cultura de su pueblo, está basada en las escuelas francesa, italiana y elementos de la escuela danesa. La escuela rusa se caracteriza por lo vigoroso de los bailarines en contraste con el lirismo de las bailarinas, así como por la interpretación dramática de los personajes y es el virtuosismo técnico el estilo que la distingue. En la escuela rusa, se sintetizan metodologías de enseñanza sólida, bailarines legendarios, coreógrafos de talla internacional, maestros y compositores de alto nivel. El pueblo ruso siempre ha contado con la danza como expresión natural, una danza rica en musicalidad y folclore, la cual solo existía entre la gente común, pero es en el reinado de Pedro El Grande que se introduce el ballet en la corte como ocurriera con el rey Luis XIV en Francia (Guelbet, 2021).

El fundador del ballet en Rusia fue el maestro francés Jean-Baptiste Landé, quién llegó en 1734 a San Petersburgo e inició la enseñanza del ballet a los jóvenes rusos de la nobleza que pertenecían a la institución de cadetes de San Petersburgo. Luego, en 1735, llega la compañía italiana de ópera y ballet con el bailarín y coreógrafo italiano Antonio Rinaldi, quién introduce el virtuosismo y los métodos de la danza cómica. La escuela rusa también recibe la influencia de Charles Le Picq,

Charles Didelot, Jules Perrot y Arthur Saint-León, pero es con el trabajo en varias generaciones de bailarines a cargo del francés Marius Petipa, el sueco Christian Johanssen y el italiano Enrico Cecchetti que nace el gran ballet clásico ruso (Guelbet, 2021).

Marius Petipa es quién aportó las características definitivas a la escuela rusa, además del virtuosismo, le dio importancia a la carga emocional de los personajes, la mímica del rostro y la plasticidad y expresividad de los movimientos. Petipa dedicó más de 56 años de su carrera al Teatro Imperial de San Petersburgo y su trabajo logró impregnarse de la cultura de ese país. Partiendo de esto, Agripina Vaganova desarrolla un método de enseñanza para elevar el nivel de los bailarines, sistematizando la danza en 8 años. En 1938 el método se convierte en el programa único de enseñanza para toda la Unión Soviética, a pesar de lo cual, algunos matices distinguirían a la escuela de Moscú de la de San Petersburgo. Cabe mencionar a Nikolay Tarasov, quién desarrolló un propio método dirigido a los varones sobre la base del método Vaganova (Guelbet, 2021).

Agripina Vaganova fue bailarina en el teatro Mariinsky y fue considerada como una extraordinaria solista a pesar de no poseer el físico ideal. Le atraían elementos de la técnica italiana como el aplomo y la fuerza de sus bailarines. Es en esa época que aparecen los 32 *fouettés* en *tournant* en puntas ejecutados por bailarinas italianas, a las cuales, para Vaganova, les faltaba la carga emocional de la interpretación. En 1916, Vaganova empieza su carrera de docente y nota que los rusos no tienen un método con un objetivo específico, y se da cuenta de que el método de Cecchetti con clases estructuradas desarrollaban mayor fuerza en las piernas con dominio en puntas, elevación en los saltos, mejor dinámica de giros y aplomo, superior a la escuela francesa. Así fue sistematizando la danza incorporándole la interpretación rusa, estructurando clases que preparaba obligando a las alumnas a analizar cada paso: dificultades, debilidades, plástica y descripción de la combinación, lo cual fue una innovación, la postura del cuerpo y el buen eje (aplomo) son la base de este método. La primera edición del método Vaganova salió en 1934, influyendo en el entrenamiento masculino. En la actualidad, su obra, "*Fundamentos de la danza clásica*", se ha traducido a varios idiomas. Entre 1931 y 1937, Vaganova dirigió la compañía de Ballet del Teatro Kirov, donde también fue coreógrafa (Guelbet, 2021).

También, los compositores rusos han aportado su trabajo para afianzar la escuela rusa, tales como: Tchaikovsky, Glazunov, Gliere, Prokofiev, Khachaturian, entre otros (Guelbet, 2021).

Escuela inglesa

La escuela británica de ballet fue fundada por la bailarina y coreógrafa Ninette de Valois, quien había formado parte de los Ballets Rusos de Serguéi Pávlovich Diáguilev. Esta escuela tiene influencias del método ruso (método Vaganova, introducido por la maestra rusa y discípula de Vaganova: Vera Volkova), el método italiano (introducido por el mismo Cecchetti, quien abrió una escuela en Londres en 1918) y el método francés. En 1928, Ninette de Valois fundó una pequeña compañía y una escuela para niños en el Old Vic Theater, propiedad de Lilian Baylis, posteriormente cambiarían la sede al Sadler's Wells Theater también propiedad de Baylis, hasta 1939 cuando estalló la Segunda Guerra Mundial. La compañía tenía el estilo del Ballet Imperial Ruso y contó con la colaboración del coreógrafo Frederick Ashton y bailarines de renombre como Alicia Markova y Anton Dolin. En 1946, la compañía se trasladó a la reabierta Royal Opera House en Covent Garden, donde se presentaría la que después sería una estrella internacional: Margot Fonteyn, con su interpretación de la bella durmiente. En 1956, el Ballet de Sadler's Wells se convierte en The Royal Ballet, nombre concedido por decreto real, y en 1963 asume como director el bailarín y coreógrafo Frederick Ashton. Por otro lado, Marie Rambert, bailarina y maestra que participó también en los Ballets Rusos de Diáguilev, fundó su escuela en 1920, con estilo ruso. Asimismo, creó su compañía de ballet en 1936 el Marie Rambert's Ballet con sede en el teatro Mercury de Londres. Allí expuso los primeros trabajos de Ashton; y Tamara Karsavina repuso coreografías de Fokine. Hacia mediados de los años sesenta, la compañía evolucionó hacia la danza contemporánea y se conserva así hasta la actualidad como una de las principales compañías del Reino Unido (Guelbet, 2021).

La escuela inglesa es reconocida mundialmente por su compañía de ballet el Royal Ballet y su Escuela Real de Ballet, así como la Academia Real de Danza (Royal Academy of Dance - RAD) que es una junta examinadora con sede en Reino Unido que tuvo sus inicios, en 1920, con el objetivo de mejorar el entrenamiento de ballet en Inglaterra. Estuvo conformada por Phyllis Bedells, Marie Rambert y Ninette de Valois del método inglés; Lucía Cormani y Enrico Cecchetti del método italiano; Edouard Espinosa del método francés; Adeline Genée del método Bournonville de

Dinamarca; y, Tamara Karsavina del método Imperial de Rusia. La escuela inglesa se caracteriza por su sobriedad, elegancia en el uso de brazos y cabeza, limpieza y precisión técnica sin exageraciones y amaneramientos. Su entrenamiento se basa en la progresión lenta para prestar mayor atención a las bases de la técnica con lo cual se conseguirá más adelante la dificultad. La RAD es líder en la enseñanza de la danza y tiene miembros en más de 82 países, ofrece dos programas de capacitación y cada programa contiene un sistema completo de formación que incluye una serie de exámenes. La Escuela Real de Ballet ofrece la formación en la carrera de ballet clásico que incluye la educación académica regular. El ingreso es por audición y progresar requiere de mucho trabajo y dedicación (Guelbet, 2021).

Escuela norteamericana

Guelbet (2021) nos cuenta que George Balanchine dio al ballet norteamericano un estilo diferente, estilo al que se ha llamado Neoclásico y que es utilizado mayormente en el New York City Ballet. Su influencia en el ballet en todo Estados Unidos ha sido tal que su existencia puede ser confundida como una Escuela Norteamericana de Ballet. Balanchine nació en Rusia y estudió en la Escuela Imperial de Ballet, más adelante, se uniría como coreógrafo a los Ballets Rusos de Diaguilev. Tras el fallecimiento de este, Balanchine viajó a Estados Unidos de América y abrió, junto a Lincoln Kirstein, The School of American Ballet en Nueva York, que es la escuela asociada al New York City Ballet.

El método Balanchine es una técnica caracterizada por movimientos muy rápidos, uso más abierto de los brazos y de la parte superior del cuerpo, las posiciones de brazos son menos curvas y con las muñecas quebradas, los *arabesques* son con la cadera abierta, se da énfasis en la musicalidad con cuentas difíciles, los movimientos son eficientes y las bailarinas bailan con comodidad en las puntas. Este método es una mezcla del método ruso antiguo y los nuevos elementos antes mencionados. Se requiere gran flexibilidad y, debido a su naturaleza extrema, las lesiones son frecuentes (Guelbet, 2021).

Escuela cubana

La Habana colonial fue visitada por personajes y conjuntos de danza clásica destacados como Fanny Essler en 1841 y 1842, así como Anna Pávlova y su compañía en 1914, 1917 y 1918; pero es, con la Sociedad Pro-Arte Musical (considerada la primera institución feminista de América Latina), que a partir de 1918, numerosos artistas extranjeros y cubanos ofrecerían conciertos, óperas, ballet o arte dramático, todo esto gracias a su fundadora: María Teresa García

Montes de Giberga. La dirección estuvo a cargo de seis mujeres que dejaron huella en cada uno de sus períodos, por ejemplo: una revista de publicación mensual, la construcción del Auditórium de la calle Calzada N°512 en el barrio de El Vedado y la institución de tres escuelas: ballet, declamación y guitarra. Lamentablemente, el Auditórium y la casona de Calzada 510 donde funcionaban las oficinas y escuela de ballet fueron incautados por el gobierno en 1961 (Escuela Cubana de Ballet, 2022).

El primer maestro de la escuela de ballet fue Nicolai Yavorsky, miembro de la Ópera Privé de París, cuya labor duró de 1931 a 1938, y de sus aulas salió un alumno que se haría notar, Alberto Alonso, quién se uniría posteriormente al Ballet Russe en París. Su hermano Fernando, también se interesó por la danza y viajó a Nueva York junto a Alicia Martínez, con quien se casó en dicha ciudad. Alicia (que tomó el apellido de su esposo) se entrenó en el School of American Ballet, regresando cada verano a Cuba, al igual que su esposo, ya cuando pertenecían al Ballet Theater. Por otro lado, Alberto ya casado con su primera esposa, Alexandra Denisova, retornó a Cuba debido a la Segunda Guerra Mundial y se encargó de la escuela de ballet (Guelbet, 2021).

En 1948, se crea en Cuba el Ballet Alicia Alonso, compañía profesional que contaba con Fernando Alonso como director artístico y Alberto Alonso como coreógrafo residente. En 1959, la compañía cambiaría su nombre a Ballet Nacional de Cuba. En 1950, Fernando Alonso crea la Academia de Ballet Alicia Alonso y es allí donde se va desarrollando el sistema de enseñanza de la Escuela Cubana de Ballet. La misma Alicia Alonso comenta que, de toda la formación académica que tuvo proveniente de diversos métodos (italiano, ruso, inglés y danés), ella clasificaba aquello que le iba mejor a sus características físicas y necesidades expresivas, e incluso cuando viajó a la Unión Soviética, visitó escuelas de donde escogió aquello que mejor se adaptaba a la línea del bailarín cubano, así como a su concepto de lo bello y elegante, para lo cual fue importante liberarse de prejuicios y complejos raciales. Fueron tres los elementos importantes para la consolidación de la escuela cubana: el ejemplo de una mítica bailarina, Alicia; la creación de un lenguaje novedoso con fusión de elementos cubanos y tradicionales que proporcionó Alberto; y, la excelencia pedagógica de Fernando (Guelbet, 2021).

Como lo afirma la misma Alicia Alonso, en Romero (2003), el crear la escuela cubana de ballet fue un proceso arduo y complejo que involucró la creación de coreografías con temas y música cubana, contando sus costumbres, además

del dictado de clases y la proyección escénica que combinaron la parte técnica con la artística.

El método adoptó la coquetería de la mujer cubana y la virilidad de hombre cubano. Hay características distintivas en el método cubano como por ejemplo: el estudio de cada paso se realiza por etapas; la barra y el centro combinan un ejercicio de control y fuerza con uno de velocidad; empezar con dos o tres ejercicios de tendón y un levantamiento de piernas antes del *grand plié* (se consideró que empezar con *grand plié* era el motivo de lesiones por ser un ejercicio de gran esfuerzo); la altura del *relevé* y de las elevaciones de piernas deben ser lo más alto a partir del segundo año, tanto para mujeres como para varones; y, el calentamiento para los saltos es paulatino y el acento es siempre arriba insistiendo en el empuje de los pies y el balón (Guelbet, 2021). Como lo afirma Alicia Alonso en Romero (2003), se estudió con el doctor Martínez Páez y con el deportista y entrenador físico Villar Kelly el ¿Cómo lograr más fuerza? y ¿Cómo evitar lesiones? Por ello, la clase de ballet de la escuela cubana es el fruto de una profunda reflexión, de un pensamiento pedagógico con trabajo multidisciplinario desde los primeros momentos, que se ha ido perfeccionando de década en década y de año en año.

2.5. La evaluación

En educación, la evaluación no es un juicio al final de un proceso, sino un insumo. La evaluación retroalimenta el progreso educativo, con el fin de servir como evidencia sólida a aquellos que tengan que tomar decisiones para respaldar las acciones a emprender (UNESCO, 2013).

Según Chacón (2015), la evaluación es algo a lo que no se le da mayor importancia cuando se desarrollan programas educativos no formales. En muchos casos, esto se debe a que la educación no formal no implica necesariamente titulaciones, o porque un programa, proyecto o proceso formativo no formal no cuenta necesariamente un objetivo pedagógico definido. Si bien es cierto que, durante los procesos de aprendizaje en educación no formal se realiza una valoración; no obstante, cuando no es planificada, suele ser abstracta, subjetiva, o una valoración de impresiones del docente.

Pulgar (2005, citado en Chacón, 2015) identifica las ocho funciones de la evaluación en la educación no formal: diagnóstica, predictiva, orientadora, formativa, certificativa, control, acreditadora y social. No se excluyen una a la otra; por el contrario, cada una de ellas será adecuada para determinado momento del

proceso educativo. Esta evaluación puede llevarse a cabo por objetivos, por resultados, o por competencias. Se deben establecer indicadores para verificar el cumplimiento, ya sea cualitativos o cuantitativos, los que serán de utilidad para la sistematización de lo adquirido. En el momento final de la evaluación, es cuando el docente retroalimenta y realiza un balance del proceso.

La evaluación en los procesos educativos no formales es cada día más necesaria. Toda organización es capaz de medir o certificar sus resultados en beneficio tanto a quienes recurren a ellas en busca de nuevos conocimientos como a ellas mismas (Chacón, 2015).

Niveles de evaluación

Evaluar el aprendizaje para Delgado (2017) significa valorar a la persona y el esfuerzo que hace por aprender y por ello no tiene que limitarse solo a la medición o asignar un puntaje al rendimiento del estudiante en un determinado momento como medio de recoger datos.

Según Delgado (2017), existen cuatro niveles de evaluación:

- a) Nivel de reacciones. Corresponde a las actitudes u opiniones del estudiante sobre la utilidad e importancia que se le adjudica a la asignatura, partes o temas que podrían cambiar o ampliarse. Estas pueden recogerse durante el proceso educativo o después de la evaluación sumativa final y generalmente se utilizan escalas.
- b) Nivel de aprendizaje. Es el más conocido y, muchas veces, el único que se considera y es útil para obtener información descriptiva sobre los logros de aprendizaje durante y al finalizar el proceso educativo. En este nivel, interesa el incremento y modificación de la información y su manejo, las habilidades, actitudes y destrezas en todos y cada uno de los estudiantes.
- c) Nivel de aplicación laboral. Es el correspondiente a los programas de capacitación, educación técnica productiva o educación ocupacional. Consiste en recoger información acerca de la aplicación de los aprendizajes por parte de los estudiantes en situaciones laborales reales.
- d) Nivel de funcionamiento o de impacto. Trata de hacer una evaluación de ciertos aspectos de la incidencia que tiene el aprendizaje del que participa acerca de la productividad o eficiencia de la empresa o parte de esta.

Etapas de la evaluación

Como lo describe Delgado (2017), existen tres etapas de evaluación:

- a) Evaluación inicial o diagnóstica. Tiene como objetivo investigar las necesidades educativas, las características del estudiantado y los medios con los que se cuentan en el momento de planear el desarrollo de un curso. Puede ser una evaluación de entrada o de requisitos. Asimismo, pueden emplearse las pruebas psicopedagógicas, análisis de rendimiento en cursos anteriores, informes de profesores, encuestas y observación.
- b) Evaluación de proceso, formativa o progresiva. Es la que aplica sistemáticamente los procedimientos e instrumentos para seguir, acompañar y controlar el aprendizaje del estudiante, con el propósito de orientarlos en el momento oportuno y ayudarlos a superar errores mediante una retroalimentación. Tiene carácter provisional, lo ideal es interrelacionar la evaluación formativa con la sumativa.
- c) Evaluación de resultados o sumativa. Se da al término del proceso educativo con fines de certificación, se relaciona con los tres niveles evaluativos. En nuestro medio escolar, se efectúa mensual, bimensual o trimestral y se consolida anualmente; mientras que en la educación superior, se hace a medio semestre o ciclo y al final de este.

Planeamiento de la evaluación

Como lo menciona Delgado (2017), todo proceso de evaluación requiere de un planteamiento que permita conocer la relación entre lo previsto y lo efectivamente logrado. Para ello, se realiza una programación curricular por logros de aprendizaje (objetivos curriculares) diferenciando objetivos generales, específicos e intermedios que deban tomar en cuenta los dominios cognitivo, afectivo y psicomotriz.

Delgado (2017), diferencia dos tipos de programación:

- a) Programación por procesos didácticos finalizados o cerrados o también llamada programación por resultados de aprendizaje. Se hace utilizando los objetivos como logros de aprendizaje. Considera a los estudiantes como una hoja en blanco a quienes hay que darles información sin explorar sus saberes previos, lo que interesa es lo que se aprende y no el proceso.

- b) Programación por procesos didácticos no finalizados o abiertos o también llamada programación por competencias o por capacidades y competencias. En ella la tarea del docente es ayudar al estudiante a recuperar y utilizar sus saberes previos como organizadores de avance para nuevos logros de aprendizaje.

Procedimientos de evaluación

Para Delgado (2017) los procedimientos de evaluación son:

- a) Observación, la podemos hacer mediante sociogramas, psicogramas, tablas de criterio, guías y escalas de observación, listas de cotejo, anecdotarios e intervenciones orales.
- b) Prueba escrita o teórica, aquí tenemos las pruebas gráficas no verbales que utilizan signos o figuras dirigidas a personas iletradas o niños pequeños. En las pruebas escritas propiamente dichas podemos diferenciar:
- Pruebas de ensayo o composición, las hay las tradicionales y las de material abierto donde se pueden consultar apuntes y libros.
 - Pruebas objetivas, están estructuradas por diversos tipos de preguntas o reactivos, que pueden ser: de respuesta corta, de completamiento, de opción múltiple, de apareamiento o asociación, de ordenamiento cronológico y preguntas verdadero-falso.
 - Prueba de preguntas o cuestionario libre, donde los estudiantes plantean sus preguntas demostrando su sentido crítico del tema. Puede complementarse con la resolución de estas por parte del docente. Es muy útil cuando se convierte en una prueba grupal o de discusión.
- c) Prueba práctica o de ejecución, tienen la utilidad de registrar y evaluar los aprendizajes procedimentales o del dominio psicomotriz. Comprende las prácticas de laboratorio, la práctica artística (canto, música, pintura, teatro y danza), la educación física y los deportes, la educación ocupacional o técnico productiva. Esta prueba está destinada a verificar el manejo de ciertas secuencias o reglas y su destreza psicomotriz en la ejecución de un producto sea tangible o intangible.
- d) Prueba grupal o de discusión, evalúa las actitudes mediante la valoración de la opinión, preferencias y valores; así como la interrelación de personas. Estas pueden ser duales, entrevistas, debates y autoevaluaciones.

El aprendizaje en la danza clásica

En psicología existen varias teorías que tratan de explicar cómo aprende el ser humano, una de las teorías con las que aprendemos a bailar la mayoría de

nosotros es el conductismo. Esta teoría consiste en acondicionar la conducta a un modelo, a través de la reiteración y memorización (Muñoz, 2011).

Cuando el bailarín comienza sus estudios, lo hace siguiendo un modelo, que viene a ser su maestro, sin darse cuenta imita sin saber si es beneficioso o no para su cuerpo. Esta forma de aprender es como si se aprendiera por la experiencia de otra persona, olvidando el análisis de las condiciones personales, las habilidades y destrezas, así como las limitaciones que cada cuerpo tiene. En una primera etapa, el bailarín no tiene la capacidad de valorar lo que puede, debe y tiene que hacer antes, durante y después de una clase de ballet, según su estructura anatómica y sus condiciones físicas. Este entendimiento y procesamiento de esta información es personal y aparece en algunos casos a corto y en otros a largo plazo. El aprendizaje kinestésico concierne tanto al maestro de danza como al estudiante, quien debe implementar sus propias estrategias para resolver las dificultades motrices y de coordinación. Mientras que el aprendizaje teórico puede ser rápido y volátil, el aprendizaje kinestésico es lento y profundo; incorporándose en la memoria muscular, que queda como un sello en el cuerpo y la mente (Periche, 2019).

Para Schön (1992, citado en Muñoz, 2014), el error es sumamente importante para que se produzca el aprendizaje. Además, este filósofo y pedagogo inglés, señala que para aquellas personas que realizan actividades como la danza, música, etc. existen tres momentos del aprendizaje:

1. Aprendizaje en la acción de mostrar, pero no explicar.
2. Reflexionar sobre la acción, cuando uno se equivoca o el paso sale muy bien.
3. Reflexionar en la acción, realizando una acción sobre la marcha.

Es importante señalar, que el niño aprende a saltar y girar solo formando parte del grupo. Para desarrollar destrezas más complejas el niño necesitará un tutor y una metodología. Aquí estamos hablando de la teoría de aprendizaje sociocultural de Vygotsky. Este teórico distingue la zona de desarrollo próximo (ZDP) como la distancia entre la capacidad del alumno y el nivel alcanzado con el tutor. Vigotsky denomina andamiaje a los recursos de los que se vale el tutor para que el alumno pueda apropiarse paulatinamente del nuevo conocimiento. Además, el docente debe organizar el material secuencial y lógicamente, así como lograr la participación constante del alumno. Para lograr un aprendizaje significativo se debe cumplir con que el alumno debe estar motivado, que el nuevo conocimiento tenga relación con los anteriores y que el material usado tenga significado en sí mismo. Cuando no existen conocimientos previos relevantes para relacionar con los nuevos

se produce lo que Ausubel denomina aprendizaje mecánico. El alumno no logrará aprender un paso de danza simplemente con mostrárselo o decírselo, necesita ser guiado para llegar a descubrirlo por sí mismo. En la formación artística primero se aprende haciendo y posteriormente se desarrolla un conocimiento racional o lógico (Muñoz, 2011).

Como lo afirma Muñoz (2011), la danza no se aprende solo imitando, sino que se trata de desarrollar la conciencia corporal que nos ayude a entender el mecanismo de cada paso y aplicarlo a nuestro cuerpo. Un ejemplo práctico para describir esto es cuando el alumno debe colocar su brazo al costado y no lo logra. Por más que repita una y otra vez solo podrá hacerlo cuando tome conciencia de su esquema corporal, es decir cuando registre dónde lo está ubicando y cuál es su costado. Cada técnica de movimiento tiene que llevar a crear conciencia corporal, si no, solo será amaestramiento, y un cuerpo así nunca podrá ser un cuerpo expresivo (Muñoz, 2011).

Al planificar las clases es importante, recordar las etapas evolutivas de Piaget y que el aprendizaje produce desarrollo como lo sostiene Vigotsky, es así como nos encontramos con la necesidad de una evaluación diagnóstica que nos permita establecer la ZDP (Vigotsky), ya que, para que se dé el aprendizaje significativo (Ausubel), el nuevo conocimiento debe tener algo que se relacione con el que ya posee el alumno. Al iniciar la práctica de un ejercicio nuevo es importante identificar si el alumno comprendió la mecánica más que si lo realizó con exactitud. Es decir, el maestro dicta su clase, reflexiona sobre lo que hizo para corregir o afianzar su práctica y, reorganiza los contenidos mientras está dictando su clase para producir un aprendizaje significativo. Muchos maestros de danza saben cómo hacer los pasos, pero pocos han comprendido cuáles son los mecanismos. Hay muchos profesores que, al mostrar el paso, se exhiben ellos mismos, así el alumno siempre seguirá viendo al profesor y no el paso, pensará que nunca podrá hacerlo como el profesor quedando su inteligencia corporal inhibida (Muñoz, 2011).

El profesor debe ser capaz de generar un espacio donde se puedan cometer errores y verbalizarlos, donde su voz sea firme y clara, pero sin llegar a los gritos, los gritos bloquean la energía y provocan tensiones. El respeto debe ser mutuo entre docentes y alumnos, la burla ante un trabajo no logrado está descartado. Los tiempos de aprendizaje son diferentes para cada alumno y el docente debe saber manejarlo. La clase debe ser el laboratorio donde los alumnos puedan experimentar y despejar sus dudas con el maestro, con la seguridad que se obtendrán

respuestas. El error forma parte del aprendizaje, es un momento para poder reflexionar sobre nuestro hacer, generando mayor conciencia corporal. Una forma de lograr que el alumno entienda que equivocarse forma parte del aprendizaje, es que el docente tampoco tenga miedo a equivocarse. Debe haber un equilibrio entre estímulo y exigencia para que el alumno tenga la capacidad de autoevaluarse acertadamente (Muñoz, 2011).

Sin embargo, en la realidad nos encontramos con tres tipos de pedagogos: el pedagogo ejemplar que transmite sus conocimientos generacionales a los bailarines, creando un interés por lo que se está enseñando, el pedagogo del discurso universitario que solo destaca las fallas del bailarín, resaltando la falta, lo que está mal, siendo su único interés el que el bailarín haga un movimiento perfecto sin cometer errores, y el pedagogo del discurso del amo, donde el bailarín se ve en la tarea de cumplir con todas las exigencias del maestro, sometiéndose al dolor constante que producen las zapatillas de punta o al estricto entrenamiento que amerita una coreografía (Andrade, 2016).

Muñoz (2014) nos hace las siguientes recomendaciones:

- Poner más énfasis en la creatividad durante los primeros años de estudio, la mecánica de los movimientos en los siguientes años, y, en la precisión de la ejecución y expresividad en los estudiantes avanzados.
- Primero, el alumno debe aprender a autoevaluarse, luego podrá hacer una coevaluación, la cual no debe ser una crítica sino la capacidad de verse en el error del otro para no repetirlo en sí mismo.
- Dado que la coordinación motora y el tono muscular se modifican ante la tensión, como, por ejemplo, durante una evaluación, es importante que el docente sepa crear un clima donde el alumno se exprese sin temor y mantenga su autoestima, sabiendo que puede equivocarse.
- En las nuevas corrientes pedagógicas, la evaluación forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo tanto, hay que dedicarle tiempo y alentar al alumno para que se autoevalúe y aprenda a regular su formación.
- Si bien las instituciones de danza tienen como objetivo la formación de bailarines, antes que nada, se trata de la formación de seres humanos libres, creativos y solidarios.

La evaluación en la danza clásica

La evaluación en la danza clásica es subjetiva, como lo afirma Muñoz (2014) es posible que distintos profesores califiquen de distinta forma un mismo movimiento. Además, la autora observa también, que aún se dan prácticas tradicionales que se limitan a establecer solo grados de excelencia, es decir, que existen mejores, peores, exitosos y fracasados, en lugar de observar en qué lugar está la dificultad y ayudar a los estudiantes a superarla. La autora identifica dos tipos de escuela: las que excluyen a muchos para conseguir la excelencia (grandes escuelas oficiales) y las que se adaptan al alumno para evitar que se retiren (pequeños estudios o academias privadas).

Schottland e Issaev (2018) proponen la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la danza clásica de la siguiente manera:

a) Evaluación diagnóstica, determina:

- El nivel que posee el grupo sobre los conocimientos y las habilidades que son prerrequisitos para emprender nuevos aprendizajes con éxito.
- Las expectativas y el nivel de motivación del grupo para ajustarla a los objetivos.
- Las condiciones sociales o contextuales que pueden afectar el desarrollo normal de las sesiones formativas.

Como podemos observar en la Figura 3, para Schottland e Issaev (2018), existen criterios de evaluación diagnóstica que evalúan lo que es capaz de hacer el estudiante ya sea en posición estática o en movimiento, su desarrollo corporal, perceptivo-motor y ritmo; mientras que existen las otras condiciones físicas inherentes a la anatomía y la herencia genética. Esta evaluación diagnóstica se califica mediante una escala de Likert del 1 al 5.

Figura 3

Evaluación diagnóstica método Schottland & Issaev

EVALUACIÓN INICIAL						
Alumno:	_____					
Maestro:	_____					
Nivel:	_____					
1. Criterios de Evaluación	1	2	3	4	5	Rúbrica
1.1 Posición estática (sentado y de pie)						
Puede reproducir movimientos y posiciones de brazos en posición sentada (port de bras iniciales, movimiento de manos, muñecas y dedos)						
Puede reproducir movimientos y posiciones de brazos en posición de pie						
Port de bras iniciales,						
Cruzar la línea media,						
Integración bilateral						
Puede reproducir movimientos y posiciones de pies en posición sentado:						
Flexión y estirar,						
Rotación						
Puede reproducir movimientos y posiciones de pies en posición de pie:						
Extensión hacia adelante (Battement tendú)						
Extensión al lado (Battement tendú)						
Posición 1ra						
Posición 6ta						
Mantiene derecha la espalda en posición sentado.						
1. Criterios de Evaluación	1	2	3	4	5	Rúbrica
1.2 En movimiento						
Puede reproducir movimientos y posiciones al: (con palmadas o instrumentos de percusión, altura baja media o alta)						
Caminar						
Correr						
En media punta						
Saltar pie juntos						
Saltar en un pie						
Puede realizar un encadenamiento de pasos sencillos.						
Trasladar el peso (se puede usar cintas, banderas, pañuelos,						
1. Criterios de Evaluación	1	2	3	4	5	Rúbrica
1.3 Desarrollo corporal, perceptivo-motor y ritmo						
Escucha la música de manera que pueda realizar movimientos rítmicos rápidos y lentos.						
Se expresa a través del lenguaje corporal						
Conciencia corporal						
Planificación motora						
Uso de derecha e izquierda						
2. Criterio de evaluación de las condiciones físicas para desarrollo del ballet						
	1	2	3	4	5	Rúbrica
Rotación (endehors)						
Colocación en posición sentada y parada						
Pies:						
Empeines						
Flexibilidad						
Extensiones:						
Devant Derecha						
Devant Izquierda						
Second Derecha						
Second Izquierda						
Derriere derecha						
Derriere Izquierda						
Rotación						
Alineamiento						
Uso de pies						
Memoria						
Proporciones						

Nota: Criterios que miden el ingreso a la academia de danza. Tomado de: Schottland e Issaev (2018).


b) Evaluación formativa

- Es permanente y toma medidas de carácter inmediato.
- Sus resultados son comparados con los propósitos preestablecidos identificando los posibles obstáculos.
- Es personalizado, generando motivación en el estudiante.

Como observamos en las Figuras 4 y 5 la evaluación formativa de Schottland e Issaev (2018) se realiza sobre los comportamientos observables, ejecución de pasos, que se van complejizando según el grado o nivel al que pertenezca el estudiante. Se califican numéricamente sobre 100 puntos.

Figura 4

Evaluación formativa Nivel I método Schottland e Issaev.


 ROSIE SCHOTTLAND BALLET CLÁSICO			
NIVEL: I			
	MARKS ATEINABLE	MAESTRO 1	MAESTRO 2
BARRA TECHNIQUE			
COLOCACIÓN	2		
ESTIRAMIENTO DE PIES, PIERNAS Y TORSO	2		
PORT DE BRAS	2		
ROTACIÓN	2		
LEVANTAMIENTO ADELANTE Y AL LADO	2		
TOTAL	10		
CENTER PRACTICE			
DIRECCIONES EFFACÉE, GROISE, ÉCARTÉE.	4		
BALANCE	4		
ALINEAMIENTO	4		
COLOCACIÓN	4		
ROTACIÓN	4		
TOTAL	20		
ADAGIO TECHNIQUE			
COORDINACIÓN	3		
CONTROL Y EJECUCIÓN DEL ADAGIO	3		
PORT DE BRAS	4		
TOTAL	10		
MÚSICA	20		

DEMI POINT		
FUERZA (SUBE LA PUNTA)	4	
POSTURA	4	
CORRECTA COLOCACIÓN DEL PIE	4	
ROTACIÓN	4	
ESTABILIDAD	4	
TOTAL	20	
SALTOS		
ELEVACIÓN	4	
EN DEHORS ROTACIÓN CONTROLADA	4	
ESTIRAMIENTO PIERNAS Y PIES	4	
COORDINACIÓN	4	
CONTROL EN LA CAÍDA (PLIÉ)	4	
TOTAL	20	
PROMEDIO FINAL		
OBSERVACIONES:		
_____ _____ _____		
<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 100%;"></div> MAESTRO 1	<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 100%;"></div> MAESTRO 2	

Nota: La evaluación formativa se realiza sobre la ejecución en clase. Tomado de: Schottland e Issaev (2018).

Figura 5

Evaluación formativa Nivel II método Schottland e Issaev.



ROSIE SCHOTTLAND
BALLET CLÁSICO

NIVEL: II

	MARKS ATTAINABLE	MAESTRO 1	MAESTRO 2
BARRA TECHNIQUE			
COLOCACIÓN	2		
ESTIRAMIENTO DE PIES, PIERNAS Y TORSO	2		
PORT DE BRAS	2		
ROTACIÓN	2		
LEVANTAMIENTO ADELANTE Y AL LADO	2		
TOTAL	10		
CENTER PRACTICE			
DIRECCIONES EFFACÉES, GROISE, ÉCARTÉE.	4		
BALANCE	4		
ALINEAMIENTO	4		
COLOCACIÓN	4		
ROTACIÓN	4		
TOTAL	20		
ADAGIO TECHNIQUE			
COORDINACIÓN	4		
LEVANTAMIENTO	4		
CONTROL Y EJECUCIÓN DEL ADAGIO	4		
TOTAL	12		
PORT DE BRAS	4		

PIROUETTES TECHNIQUE	4		
MÚSICA	10		
DEMI POINT			
FUERZA (SUBE LA PUNTA)	4		
POSTURA	4		
CORRECTA COLOCACIÓN DEL PIE	4		
ROTACIÓN	4		
ESTABILIDAD	4		
TOTAL	20		
SALTOS			
ELEVACIÓN	4		
EN DEHORS ROTACIÓN CONTROLADA	4		
ESTIRAMIENTO PIERNAS Y PIES	4		
COORDINACIÓN	4		
CONTROL EN LA CAÍDA (PLIÉ)	4		
TOTAL	20		
PROMEDIO FINAL			
OBSERVACIONES:			
MAESTRO 1		MAESTRO 2	

Nota: La Evaluación formativa se realiza sobre la ejecución en clase. Tomado de: Schottland e Issaev (2018).

c) Evaluación sumativa

- Evidencia la eficacia, eficiencia y efectividad del programa, señalando los aspectos que pueden ser optimizados para los años consecutivos.
- Tiene carácter de control sobre los resultados o productos obtenidos.

En este caso se usará el mismo instrumento de evaluación con la única diferencia del momento en que se aplica y la finalidad con el que se usen estos resultados.

A diferencia de los autores anteriores, Muñoz (2014) sitúa cuatro tipos de evaluación aplicadas a la danza clásica, así tenemos:

- a) Evaluación orientativa. Es una evaluación física y psíquica, con el fin, por ejemplo, de determinar el ingreso a una escuela de danza. A mayor edad, corresponde mayor nivel de dificultad, siendo buena idea realizar un curso corto

donde se puedan identificar las capacidades y aptitudes como voluntad, creatividad, tenacidad, etc. que son difíciles de descubrir en una sola sesión.

- b) Evaluación diagnóstica. Tiene el objetivo de conocer las fortalezas y debilidades del estudiante, así como sus saberes previos. Para ello, el docente deberá preguntarse ¿Qué evaluar?, ¿para qué evaluar? y ¿cómo obtener esa información? Por ejemplo: para enseñar un giro, se evaluará que la semi flexión genere el impulso para el giro y que la alineación de la columna genere la colocación adecuada para el equilibrio. A través del dictado de clases, se identifican las dificultades de cada estudiante, el docente debe conocer los mecanismos del paso a enseñar para dimensionar la zona de desarrollo próxima (ZDP). A través de la realización de los movimientos que proponga el docente, el estudiante logrará el giro buscado en la medida que estos contengan los mecanismos del nuevo contenido.
- c) Evaluación formativa. Es la evaluación continua de cada clase en donde se aprende a superar errores. Para ello se propone que el alumno lleve un diario o haga uso del video para su autoevaluación.
- d) Evaluación final o de resultado, es la que determina el nivel alcanzado al final del aprendizaje. Durante muchos años se creyó que durante una prueba el estudiante responde lo que sabe, pero se ha constatado que en realidad responde en función de lo que se espera de él. Por ello, es necesario que se le informe el criterio evaluativo (la rúbrica de evaluación), destinando el tiempo que sea necesario para aclarar cualquier duda al respecto.

En la Tabla 2 observamos que la Royal Academy of Dance agrupa sus criterios de evaluación en tres áreas: técnica, música y desempeño. Se muestra la explicación que hacen a cada uno de ellos.

Tabla 2

Criterios de la examinación de la Royal Academy of Dance.

Técnica	
Correcta colocación de peso	El peso del cuerpo centrado sobre una o dos piernas o transfiriéndolo con facilidad de una a dos piernas y de dos a una pierna en movimientos con o sin desplazamiento.
Postura segura	Uso seguro del torso incorporando la rotación hacia afuera.
Alineación precisa	El cuerpo mirando hacia la dirección apropiada para el movimiento; la correcta alineación de las extremidades entre sí y con el torso; viajando en la dirección apropiada para el movimiento.

Coordinación de todo el cuerpo	La relación armoniosa del torso, las extremidades, la cabeza y los ojos en movimiento, se logra mediante la colocación correcta del peso, una postura segura y una alineación precisa.
Extensiones de piernas seguras y estiradas	Piernas bien sujetas y estiradas en extensiones tanto al ras del piso como en el aire.
Trabajo de pies articulado	Movimientos articulados de los pies adecuados al ejercicio.
Elevación con aterrizajes controlados	Elevación con aterrizaje controlado apropiado para la práctica segura de la danza.
Uso del espacio	Uso efectivo del espacio periférico y del espacio escénico adecuado al movimiento.
Capacidad para mostrar la línea a través del cuerpo	La capacidad de mostrar el uso coordinado de piernas, brazos y cabeza durante una acción de giro.
Acción de giro coordinada	La capacidad de mostrar el uso coordinado de piernas, brazos y cabeza durante una acción de giro.
Uso de épaulement	La capacidad de mostrar una acción rotatoria en la parte superior del torso, combinada con el uso del enfoque de la cabeza y los ojos.

Música

Tiempo correcto	Los pasos se realizan al compás de la música, es decir, al compás.
Precisión rítmica	Respuesta a diferentes acentos y la forma de diferentes compases y ritmos de baile y el patrón rítmico de diferentes combinaciones de valores de notas.
Fraseo	Respuesta a la puntuación musical.
Dinámica	Respuesta al volumen, es decir, diversos grados de alto y bajo, y los "aspectos destacados" musicales.
Atmosfera	Respuesta al estilo y estado de ánimo de la música.

Desempeño

Expresión	Expresión reflejada en rostro, cuerpo y movimiento.
Interpretación	Incorporar una comprensión de lo que uno está bailando, es decir, la motivación para el movimiento.
Comunicación	Compromiso adecuado con la audiencia.

Nota: Ballet clásico, ejercicios libres y de carácter consisten en tres áreas relacionadas: técnica, música y desempeño, las cuales se reflejan a lo largo de los criterios de evaluación. Tomado de: Royal Academy of Dance (2001).

En la Tabla 3 podemos observar la evaluación que utiliza la Royal Academy of Dance para los grados del 1 al 3, para cada paso se consideran criterios que calificar y según su desenvolvimiento se le asignan puntajes del 1 al 10 a cada paso y con un total de 100 puntos.

Tabla 3

Examen de los grados del 1 al 3 de la Royal Academy of Dance.

Contenido del examen	Puntaje
EJERCICIOS	
1. Técnica I <ul style="list-style-type: none"> • Postura correcta y ubicación del peso • Coordinación • Control <ul style="list-style-type: none"> • Línea • Conciencia espacial • Dinámica 	10
2. Técnica II <ul style="list-style-type: none"> • Postura correcta y ubicación del peso • Coordinación • Control <ul style="list-style-type: none"> • Línea • Conciencia espacial • Dinámica 	10
3. Técnica III <ul style="list-style-type: none"> • Postura correcta y ubicación del peso • Coordinación • Control <ul style="list-style-type: none"> • Línea • Conciencia espacial • Dinámica 	10
4. Técnica IV <ul style="list-style-type: none"> • Postura correcta y ubicación del peso • Coordinación • Control <ul style="list-style-type: none"> • Línea • Conciencia espacial • Dinámica 	10
5. Música <ul style="list-style-type: none"> • Sincronización • Capacidad de respuesta a la música 	10
6. Ejecución <ul style="list-style-type: none"> • Expresión • Comunicación <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación • Proyección 	10
DANZAS	
7. Danza A o B: Técnica <ul style="list-style-type: none"> • Postura correcta y ubicación del peso • Coordinación • Control <ul style="list-style-type: none"> • Línea • Conciencia espacial • Dinámica 	10
8. Danza A o B: Música y ejecución <ul style="list-style-type: none"> • Sincronización • Capacidad de respuesta a la música • Expresión <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Interpretación • Proyección 	10
9. Danza de carácter C o D y Reverencia: Técnica <ul style="list-style-type: none"> • Postura correcta y ubicación del peso • Coordinación • Control <ul style="list-style-type: none"> • Línea • Conciencia espacial • Dinámica 	10
10. Danza de carácter C o D y Reverencia: Música y ejecución <ul style="list-style-type: none"> • Sincronización • Capacidad de respuesta a la música • Expresión <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Interpretación • Proyección 	10
TOTAL	100

Nota: Puntaje asignado por cada criterio de calificación en la Royal Academy of Dance para los grados del 1 al 3. Tomado de: Royal Academy of Dance (2017).

La escuela del American Ballet Theater contempla dentro de su evaluación preguntas teóricas a los estudiantes, como se muestra en la Tabla 4. Para ello suministra a los profesores 27 opciones de preguntas para el nivel 1 y 39 opciones de preguntas para el nivel 2, de las cuales el examinador escogerá 2 por candidato.

Tabla 4

Preguntas teóricas del examen del CEN del ABT para los niveles 1 y 2.

Nivel 1	
1-5	Muéstreme la _____ posición de los pies. (el examinador selecciona una) 1°, 2°, 3°, 4°,5°
6-12	Muéstreme la _____ posición de brazos. (el examinador selecciona una) 1°, 2°, demi-second, 5° baja, 5° al frente y 5° alta
13	Muéstreme 3° arabesque
14-21	Identifique uno de los 8 puntos en el salón. (el examinador muestra una)
22-24	Muéstreme el movimiento de danza _____ y explíqueme su significado en español (el examinador selecciona una) Plier, Étendre, Relever.
25-27	Mencione la dirección del cuerpo _____ (el examinador selecciona una) à la quatrième devant, à la seconde, à la quatrième derrière
Nivel 2	
1-5	Muéstreme la _____ posición de los pies. (el examinador selecciona una) 1°, 2°, 3°, 4°,5°
6-14	Muéstreme la _____ posición de brazos. (el examinador selecciona una) 1°, 2°, demi-second, 4° al frente, 4° alta, 5° baja, 5° al frente y 5° alta
15-16	Muéstreme _____ arabesque. (el examinador selecciona una) 1° o 3°
17-24	Identifique uno de los 8 puntos en el salón. (el examinador muestra una)
25	Muéstreme el uso correcto del épaulement (de la cabeza)
26-31	Muéstreme el movimiento de danza _____ y explíqueme su significado en español (el examinador selecciona una) Plier, Étendre, Relever, Glisser, Sauter, Tourner.
32-36	Mencione la dirección del cuerpo _____ (el examinador selecciona una) croisé devant, à la quatrième devant, à la seconde, à la quatrième derrière, croisé derrière
37-39	Mencione las diferencias que existen entre las siguientes direcciones del movimiento _____ (el examinador selecciona una) en Avant and devant, en arrière and derrière, de côte and à la seconde

Nota: Preguntas para la dimensión teórica de la competencia. Tomado de: Training the whole dancer ABT (2008).

En la Tabla 5 podemos observar la evaluación sumativa para el nivel Inicial (5 años) según Huamaní (2017) tomada mediante una lista de cotejo al fin del año escolar, se evalúa por indicadores y no por pasos. La evaluación es dicotómica.

Tabla 5

Lista de cotejo utilizado en Huamaní (2017) Nivel inicial.

Sección de la clase	Indicador	SI	NO
Barra	Mantienen la correcta colocación del cuerpo en la barra		
	Estiran las piernas y los pies en la barra		
	Realizan movimientos apoyados en la barra		
	Controlan su energía en diversas partes del cuerpo		
Centro	Movimiento fluido y constante de energía		
	Estiramiento de la columna vertebral, en distintas posiciones		
	Emplear el centro del cuerpo para iniciar y sostener el movimiento		
	Correcta postura de la pelvis en la posición de sentados		
Allegro	Coordinación de los brazos, piernas y cabeza		
	Siguen los movimientos con exactitud		
	Observan una secuencia de movimiento y lo imitan		
	Saltan con los pies en posición paralela con la extensión de piernas y pies		
Allegro	Identifican los pasos		
	Movimiento mediante la modificación del flujo de la energía, desde rápido a lento		
	Ganan altura, estirándose al máximo		
	Control de la energía de contracción y extensión de los músculos		

Nota: Lista de cotejo sobre indicadores observables para el nivel inicial en base al método Vaganova. Tomado de: Huamaní (2017).

En la Tabla 6, podemos observar la evaluación sumativa para el primero de primaria, según Salazar (2020), tomada mediante una lista de cotejo al inicio a al fin del año escolar, se evalúa por pasos no por indicadores o criterios. La evaluación es dicotómica.

Tabla 6*Lista de cotejo utilizada en Salazar (2020) 1ero. de primaria.*

N°	Aspectos que observar	SI	NO
1	Calentamiento Corre en libertad. Al parar realiza equilibrio y levanta los brazos para lógralo.		
2	Piernas y pies Flexiona y estira los pies alternadamente siete veces y sacude piernas. Abraza las piernas al flexionarlas y agacha cabeza Estira extremidades superiores e inferiores, cabecita diagonal.		
3	Dedos y manos Brazos en los costados y los dedos en el piso Coloca yema del pulgar usando cada dedo a su vez, todo el brazo está en 1ra posición. Recoge plumitas usando los pulgares y los dedos medios, las lanza hacia arriba y lleva los brazos a 5ta posición y levanta la mirada		
4	Caminata Camina en diferentes direcciones sin chocarse con las demás Camina en diferentes niveles (arriba, medio y abajo). Mantiene el paso de acuerdo con el ritmo (lento, moderado y rápido).		
5	Correr y Equilibrio Corre libremente y al parar mantiene el equilibrio en un solo pie Salta con ambas piernas y pies con seguridad y firmeza.		
6	Flexiones y Saltos Realiza flexión de rodillas hacia adelante balanceando brazos simultáneamente. Realiza salto con ambos pies estirando las piernas y pies, cayendo con los pies paralelos correctamente.		
7	Flexiones y Giros Realiza flexión de rodillas con los pies paralelos y en primera posición Realiza 2 giros hacia la derecha y a la izquierda, en releve.		
8	Galopes Realiza saltos de galope en forma continua y ordenada. Mantiene los brazos y manos en la posición de galope indicado.		
9	Aplausos y Saltos Realiza secuencia de saltos correctamente a tiempo de los aplausos. Lleva los pies juntos y en punta al ejecutar los saltos.		
10	Skips Realiza estos brincos consecutivamente y al ritmo de la melodía. Mantiene las manos sujetas a la cintura.		
11	Secuencia de Movimientos Imaginarios Realiza pequeña coreografía con un tema específico que dura 3 min Utiliza pasos y movimientos aprendidos en este nivel, Pre-Primary.		
12	Reverencia Extiende brazo derecho e izquierdo a los costados y en diagonal, uno después del otro. Pies en 1ra posición y con manos clásicas. Realiza Tendu second con una de las piernas. Cruza una pierna con otra y realiza una delicada venia integral		

Nota: Los pasos contenidos en el Syllabus de la RAD para PrePrimary llevados a una lista de cotejo. Tomado de: Salazar (2020).

Rubiano (2021) aplica una evaluación diagnóstica utilizando una matriz observacional, como visualizamos en la Tabla 7, donde se evalúa el desarrollo de las condiciones propicias para el uso de zapatillas de puntas, se usó antes y después de un programa de 24 clases de fortalecimiento físico. La evaluación es cualitativa.

Tabla 7

Matriz de evaluación del trabajo en puntas utilizada en Rubiano (2021).

Criterios	Paso	Observación
Dedos de los pies	Trabajo con banda dedo por dedo	
Pie y pierna	Relevé continuo en sexta posición	
	Relevé continuo en primera posición	
	Relevé en segunda posición	
Pierna	Extensión de piernas (supino)	
	Extensión de piernas (prono)	
Resistencia		
Abdominales		
Dorsales		

Nota: Rubiano (2021) adecúa los criterios para el trabajo de puntas elaborados por el área de Performing arts program de Washington University Physicians y When to start Point publicados por Gaynor Maiden. Tomado de: Rubiano (2021).

3. Metodología

3.1. Materiales y equipos

Los diferentes tipos de información a los que se recurrió para la elaboración de esta investigación se detallan en la Tabla 8.

Tabla 8

Métodos, técnicas e instrumentos

Métodos	Técnicas	Instrumentos
Investigación documental		
Síntesis bibliográfica	Sistematización bibliográfica	Fichas de trabajo bibliográfico
Validación por juicio de expertos	V de Aiken	Rúbrica de 4 criterios para la validación
Confiabilidad de la evaluación	Alfa de Cronbach	Pretest
Investigación de campo		
Estadística descriptiva e inferencial	Observación por examinadora experta	Rúbrica
Síntesis de la observación	Observación por examinadora experta	Entrevista abierta
Estadística descriptiva e inferencial	Prueba escrita	Cuestionario
Síntesis de entrevistas	Entrevista	Guía de entrevista

3.2. Diseño metodológico

El planteamiento metodológico es de enfoque mixto, debido a que es el que mejor se adecúa a esta investigación, al ser un tema complejo. Según Hernández et al. (2014), los métodos mixtos agrupan un conjunto de procesos sistematizados, experimentales y críticos que conducen a recolectar y analizar datos cuantitativos y cualitativos para su incorporación y discusión conjunta, con el fin de inferir resultados logrando una mejor comprensión del fenómeno estudiado.

Es un **diseño mixto explicativo secuencial** (DEXPLIS). La primera etapa cuantitativa mide la contribución de las metodologías activas en las competencias de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022. La siguiente etapa cualitativa describe la percepción de los estudiantes con respecto al uso de las metodologías activas para el logro de competencias en la danza clásica; así como las apreciaciones de la examinadora acerca de cómo los estudiantes se desempeñan en cada uno de los ítems de la rúbrica de evaluación. El propósito de la integración de estas etapas es la triangulación y la complementación de resultados. El método predominante es el diseño de investigación CUAN (cuantitativo), debido a que los resultados de los análisis cuantitativos de la evaluación permiten determinar la mejora en la competencia, que es el objetivo central de la investigación.

Etapas cuantitativa

En la primera etapa de la investigación se emplea el enfoque cuantitativo, debido a que se recolectaron los datos, se midieron y se analizaron de forma estadística con la finalidad de dar respuesta a la pregunta de investigación y probar la hipótesis. El diseño metodológico para esta parte es pre-experimental, debido a que se aplica un pre y postest a un solo grupo de estudio, el que ha sido sometido a un procedimiento (Hernández et al., 2014). Se utilizó un muestreo no-probabilístico por conveniencia, debido a que los sujetos de estudio ya están conformados en un aula de clase, se tomaron todos los estudiantes disponibles de los grados A y B del Estudio de Danza Renwick. Como lo sustenta Arias (2012), los criterios para la selección de la muestra, según las posibilidades del investigador, pueden estar delimitados por el tiempo y recursos disponibles, en el caso puntual de esta investigación se tiene, como tiempo para desarrollar el experimento, únicamente quince semanas de agosto a noviembre, por lo cual se está justificado totalmente que él o la tesista pueda utilizar una muestra de tamaño de acuerdo con sus posibilidades pero sin dejar de lado que sea representativa.

Además, la presente investigación es de tipo aplicada, ya que se ejecutó con estudiantes reales, en su ambiente de estudio natural.

Estructura del experimento

$$G = O_1 \quad X \quad O_2$$

Dónde:

G = Grupo Experimental

O₁ = Pretest al grupo experimental

X = Aplicación de metodologías activas

O₂ = Posttest al grupo experimental

Etapa cualitativa

Para la etapa cualitativa se llevó a cabo una estrategia contextual revestida, con el fin de facilitar la interpretación de datos cuantitativos, con diseño fenomenológico empírico donde obtenemos las perspectivas de los participantes, se explora, describe y comprende lo que tienen en común de acuerdo con sus experiencias en relación con el fenómeno en estudio (Hernández et al., 2014).

La muestra fue sometida a una entrevista, la que fue transcrita y codificada, donde se generaron categorías sobre la experiencia vivida, se descubrieron puntos en común y diferencias entre los participantes, y se generó una narrativa general producto de la experiencia común, para luego contrastarla con los resultados cuantitativos para emitir el reporte final de resultados. También fueron transcritas y codificadas las opiniones brindadas por la maestra examinadora referidas al pre y al posttest.

Procedimiento metodológico

- 1) Diseño de los instrumentos de recolección de datos cuantitativos (rúbrica y cuestionario) con el que fueron medidas las competencias en los estudiantes de danza clásica en el pre y posttest. Estos instrumentos miden las tres dimensiones de la competencia: la dimensión práctica (evaluación realizada por una maestra examinadora invitada, que ya está familiarizada con la rúbrica de evaluación y que aporta con la imparcialidad en las calificaciones, dimensiones teórica y actitudinal (llenado por los mismos estudiantes). Véase anexo N°3.
- 2) Verificación de validez y confiabilidad de rúbrica y cuestionario con expertos relacionados al rubro del arte. Este instrumento de recolección de datos fue sometido a la prueba de V de Aiken para verificar su validez, donde emitieron su juicio 12 expertos, y a la prueba de Alfa de Cronbach del pretest para verificar su confiabilidad.

- 3) Precisión del grupo de estudio, se trabajó con la totalidad de estudiantes de los grados A y B existentes en el EDR en agosto de 2022; sin embargo, uno de ellos quedó fuera por inasistencias, lo que no le permitió realizar el tratamiento.
- 4) Evaluación pretest (O₁) en la semana 1 antes del inicio del tratamiento. Se recurrió a una evaluadora externa para los exámenes de la academia y que maneja el uso de la rúbrica de evaluación. Es la misma experta quien tomó el posttest, lo que garantizará la imparcialidad y evitará los sesgos en la evaluación.
- 5) Aplicación o tratamiento (X), consiste en un proyecto donde los estudiantes elaborarán videos que expliquen determinados pasos que deben aprender en su grado de estudio, los cuales serán compartidos con sus pares por medio del canal de Youtube del EDR. Esta actividad académica emplea algunas de las metodologías activas que se utilizan en la educación formal: aula invertida, aprendizaje entre pares y aprendizaje basado en proyectos. Véase anexo 4.
- 6) Evaluación posttest (O₂), se tomó con el mismo instrumento de evaluación diseñado en el pretest, en la semana 15, luego de exponer a la muestra al tratamiento detallado en el anexo N°4.
- 7) Comparación de los resultados de la evaluación pre y posttest en las tres dimensiones de la competencia.
- 8) Diseño del instrumento de recolección de datos cualitativos (guía de entrevista) con el que se obtuvo la percepción de los estudiantes de danza clásica que participaron del proyecto, con respecto a la contribución de las metodologías activas en la danza clásica. Véase anexo N°3.
- 9) Verificación de validez de la guía de entrevista con expertos. Este instrumento de recolección de datos fue sometido a la prueba de V de Aiken para verificar su validez, donde emitieron su juicio 8 expertos.
- 10) Procesamiento de información resultante de los instrumentos de recolección de datos.
- 11) Análisis de resultados.

Población y muestra

La población estará compuesta por los estudiantes del Estudio de Danza Renwick, que ascienden a un total de 26 estudiantes en el mes de agosto de 2022, mes en el que se dio inicio al experimento y se encuentran distribuidos como lo muestra la Tabla 9.

Tabla 9

Población de estudiantes en el Estudio de Danza Renwick

Grado	Total, de estudiantes
Baby's	8
Preballet	7
1er Grado	4
2do Grado	3
Ballet Adultos	4
TOTAL	26

Se utilizó el método de muestreo no probabilístico – por conveniencia, debido a que se tomaron todos los individuos disponibles, firmando ellos mismos sus compromisos de asentimiento y sus padres los respectivos compromisos de consentimiento. La muestra estuvo constituida por seis estudiantes del 1ero y 2do grado cuyas edades oscilan entre 10 y 13 años.

Recolección de datos

- a) Revisión de literatura: La presente investigación elaboró una herramienta que mide el logro de la competencia en sus tres dimensiones (conocimiento, práctico y actitudinal) adecuado a la danza clásica. Para ello, se procedió a la revisión bibliográfica, encontrándose diferentes modelos de evaluación: RAD, Schotland e Issaev, Huamaní, Salazar, Rubiano, que miden solamente la dimensión práctica de la competencia; mientras que la evaluación de la escuela de ABT mide también la dimensión conocimientos.
- b) Rúbrica: Para la sección práctica de la examinación, se usó la técnica de la observación. Esta rúbrica fue diseñada en base a las evaluaciones vigentes en las diferentes escuelas y métodos de danza clásica. Véase en el anexo 3.
- c) Cuestionario: Para las secciones teórica y actitudinal de la examinación, se usó como instrumento la prueba escrita con preguntas cerradas. La sección teórica ha sido diseñada sobre la base del currículo de la escuela del American Ballet Theater, mientras que la sección actitudinal es la adaptación de las evaluaciones por competencias de la educación formal, contribución de las investigadoras del presente trabajo ante la carencia de esta dimensión en las examinaciones en danza clásica vigentes en la actualidad. Véase el Anexo 3.
- d) Entrevista: Para recabar la percepción de los seis estudiantes que intervinieron en el proyecto de metodologías activas en el EDR, se usó la técnica de la entrevista semi estructurada. Además, se recabó las apreciaciones de la maestra examinadora después del pre y postest. Véase el anexo 3.

Procesamiento de la información

- a) El procedimiento usado para comprobar la validez de los instrumentos de recolección de datos (rúbrica, cuestionario y guía de entrevista) fue la V de Aiken.
- b) El procedimiento usado para comprobar la confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos cuantitativo (rúbrica y cuestionario) fue el coeficiente Alfa de Cronbach.
- c) La prueba usada para contrastar el pre y el postest fue la T de Wilcoxon, al medir una variable cuantitativa, de distribución libre y con una muestra ≤ 30 ; por lo tanto, no paramétrica.
- d) Para el procesamiento de los datos cuantitativos se usó Excel al ser una base de datos pequeña, con un nivel de confianza de 95%, un nivel de significancia de 5%, donde $p \leq 0.05$ H nula se rechaza.
- e) Para el procesamiento de los datos cualitativos de la entrevista se efectuó el análisis de contenido, que comprende tres componentes: las unidades de análisis (fragmentos de entrevistas), el sistema de categorías (clasificación de la información) y el proceso de codificación.

Aspectos éticos

- Los padres de familia y/o tutores, así como los estudiantes de danza clásica del Estudio de Danza Renwick que intervinieron en la investigación autorizaron su participación, firmando los asentimientos y consentimientos correspondientes.
- El diseño de los instrumentos de recolección de datos son propiedad intelectual de las investigadoras, lo cual ha sido producto de su experiencia profesional con diversos métodos de enseñanza de danza clásica y metodologías pedagógicas de la educación formal, utilizándose como referencia los exámenes de la RAD y de la escuela del ABT.
- La originalidad de esta investigación está en brindar a los docentes de danza clásica un instrumento de evaluación que les permita medir el logro de competencias de sus estudiantes de danza clásica en sus tres dimensiones; así como sentar un precedente para la aplicación de metodologías activas, tecnologías de la información y comunicaciones a la docencia en danza clásica pertinente con la educación del siglo XXI.
- Las herramientas digitales confeccionadas por los estudiantes se encuentran disponibles en el canal de YouTube del Estudio de Danza Renwick <https://www.youtube.com/channel/UCRC61wXKkcuhNDihQyhRn8Q/videos>.
- Se han efectuado las correspondientes referencias bibliográficas.

4. Resultados

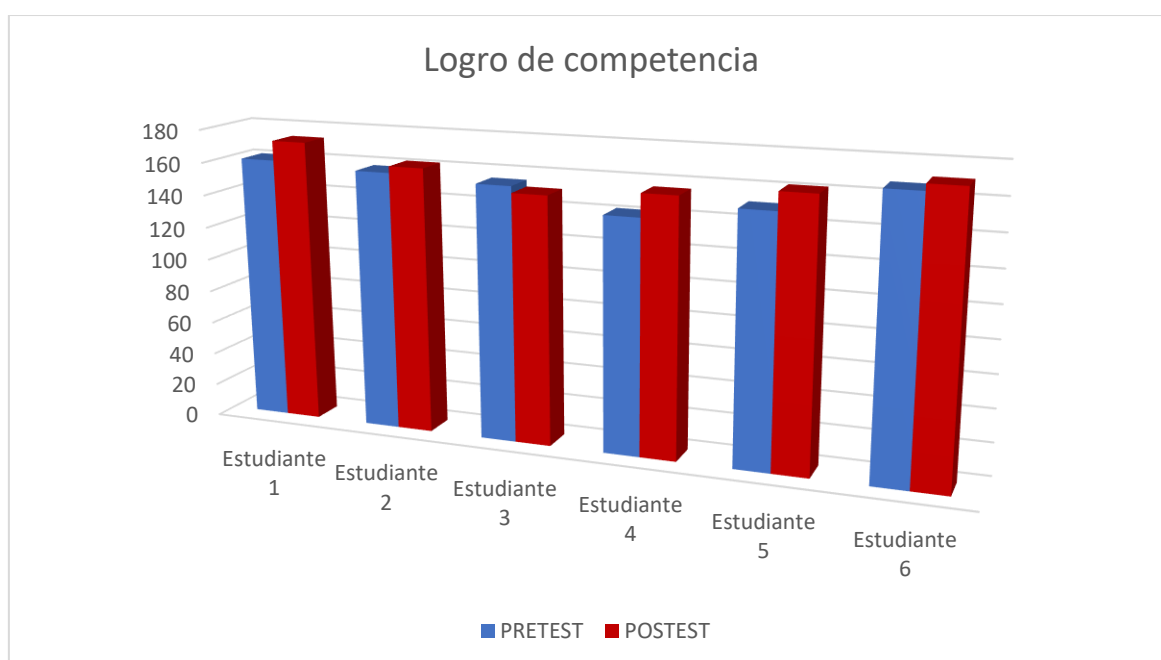
En este capítulo se presentarán los resultados del análisis cuantitativo (estadística descriptiva e inferencial) para el OG, OE1, OE2 y OE3. También se presentarán los cálculos de los coeficientes V de Aiken y Alfa de Cronbach para la validación y confiabilidad de los instrumentos de evaluación. Posteriormente, se presentarán los resultados del análisis cualitativo (de contenido), para finalmente, brindar una interpretación de los resultados en su conjunto.

4.1. Estadística descriptiva

En la Figura 6, sobre el logro de competencia en los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022, se observó un incremento en las calificaciones en cinco de los seis estudiantes y un incremento de 6.83 puntos en promedio del grupo.

Figura 6

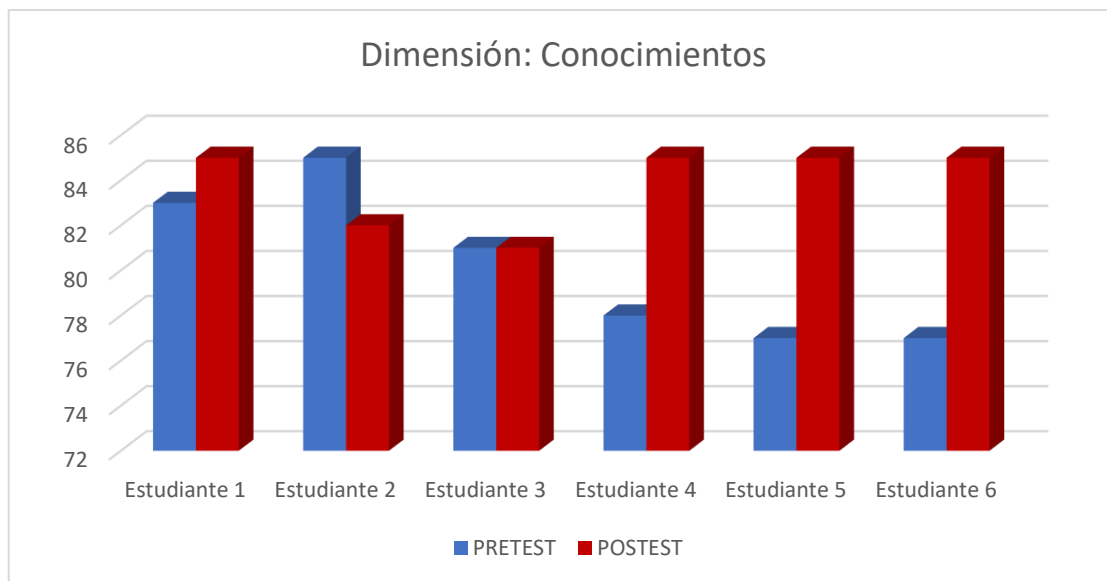
Logro de competencia



En la Figura 7 sobre el logro en la dimensión Conocimientos en los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022, se observó un incremento en las calificaciones en cinco de los seis estudiantes, se presentó un retroceso en uno de ellos y un incremento de 3.67 puntos en promedio del grupo.

Figura 7

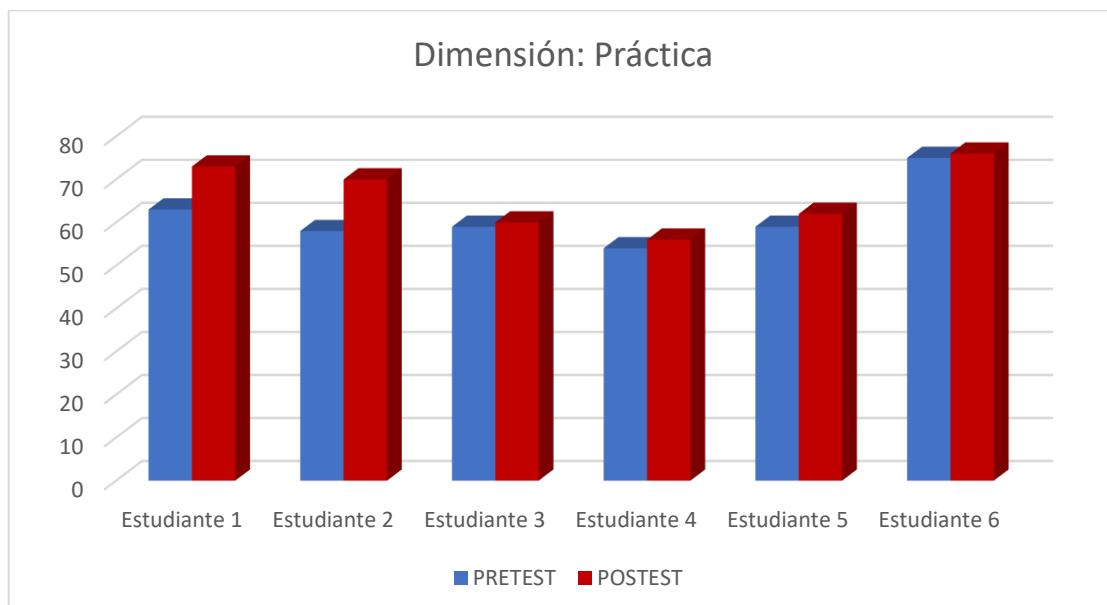
Logro en Conocimientos



En la Figura 8, sobre el logro en la dimensión Práctica en los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022, se observó un incremento en las calificaciones en todos los estudiantes y un incremento de 4.83 puntos en promedio del grupo.

Figura 8

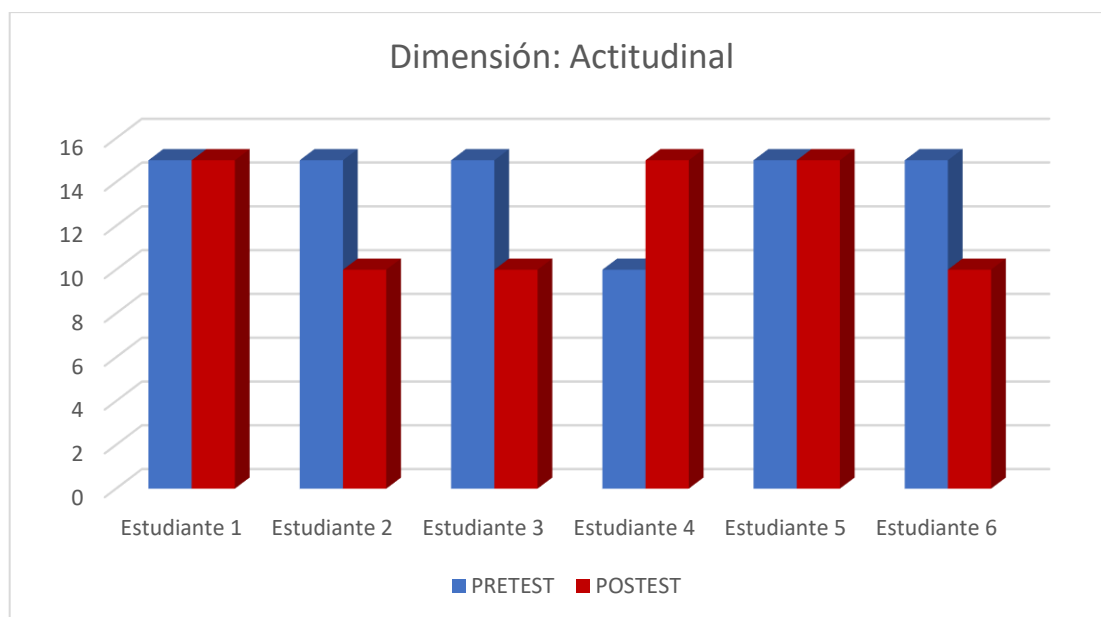
Logro en Práctica



En la Figura 9 sobre el logro en la dimensión Actitudinal en los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022, se observó un incremento en las calificaciones solamente en uno de ellos, dos permanecieron sin diferencia y tres mostraron un retroceso, haciendo un decremento de 1.67 puntos en promedio del grupo.

Figura 9

Logro en Actitudinal



4.2. Estadística Inferencial

Para determinar la diferencia significativa entre el pre y postest se utilizó el estadístico de T de Wilcoxon como lo podemos visualizar en la Tabla 10, donde se encontró las diferencias significativas en las dimensiones: conocimiento, práctica y actitudinal.

Tabla 10

T de Wilcoxon para el logro de competencia de la muestra estudiada.

	Ranking (+)	Ranking (-)	Valor W
Dimensión Conocimiento	2	13	2
Dimensión Práctica	0	21	0
Dimensión Actitudinal	15	5	5
Logro de Competencia	2	19	2

Conclusiones estadísticas

OG: No existen diferencias significativas en el logro de competencias entre el pre y postest.

OE1: No existen diferencias significativas en la dimensión Conocimiento entre el pre y postest.

OE2: Existen diferencias significativas en la dimensión Práctica entre el pre y postest.

OE3: No existen diferencias significativas en la dimensión Actitudinal entre el pre y postest.

4.3. Validez y confiabilidad de los instrumentos

Validez de contenido: V de Aiken

Se consultaron a 16 expertos para emitir su juicio de validación para los instrumentos de recolección de datos para la presente investigación. Doce de ellos validaron la evaluación (rúbrica y cuestionario) mientras que ocho de ellos validaron la guía de entrevista; validando cuatro de ellos ambos instrumentos. Dichos expertos provienen de los sectores de la educación, arte, psicología y danza clásica, siendo 11 de ellos mujeres y 5 hombres. Para la validación de la evaluación (rúbrica y cuestionario) se seleccionaron expertos, en su mayoría, provenientes de las principales compañías profesionales de danza clásica en el Perú, siendo 3 expertos del Ballet Nacional, 4 del Ballet Municipal de Lima, 3 de la Compañía de Ballet de Trujillo.

El análisis de validez del instrumento de recolección de datos se realizó mediante el coeficiente de *V de Aiken*. Dicho índice evalúa la relevancia de cada ítem respecto a su constructo, teniendo en cuenta la cantidad de categorías ofrecidas a los jueces y la cantidad de expertos participantes. Se obtiene el grado de acuerdo basado en la distribución normal y una probabilidad asociada a cada ítem (Pedrosa, Suárez y García, 2013). Se tomó un intervalo de confianza al 95% con una distribución normal estándar de 1.96 y se obtuvieron un 0.58% de límite inferior y 0.91 de límite superior.

Utilizaremos las fórmulas que nos brindan Penfield y Giacobbi (2004):

$$V = \frac{\bar{X} - l}{k}$$

Donde:

V= Coeficiente V de Aiken

\bar{X} = promedio de las calificaciones de todos los jueces

l= calificación mínima

k= es la resta de la calificación máxima menos la calificación mínima.

Cuyos resultados se interpretan:

RANGO	VALIDEZ
V=0	significa un total desacuerdo
V=1	significa un total acuerdo
V>=0.75	es considerado válido

Intervalos de confianza:

$$L = \frac{2nkV + z^2 - z\sqrt{4nkV(1 - V) + z^2}}{2(nk + z^2)}$$

$$U = \frac{2nkV + z^2 + z\sqrt{4nkV(1 - V) + z^2}}{2(nk + z^2)}$$

Donde:

L= límite inferior del intervalo de confianza

U= límite superior del intervalo de confianza

Z= valor en la distribución estándar, según nivel de confianza (para un 95% es 1.96)

V= coeficiente V de Aiken

k= es la resta de la calificación máxima menos la calificación mínima

n= número de jueces

Los resultados que se obtuvieron se presentan en las Tablas 11 y 12:

Tabla 11*V de Aiken para la evaluación.*

Dimensión	V de Aiken	Límite inferior al 95% de confianza	Límite superior al 95% de confianza
Teoría	0.82	0.59	0.93
Practica	0.81	0.64	0.91
Actitudinal	0.75	0.51	0.90
Valor del instrumento	0.79	0.58	0.91

Tabla 12*V de Aiken para la guía de entrevista.*

	Valor
Límite inferior al 95% de confianza	0.45
Límite superior al 95% de confianza	0.96
V de Aiken	0.82

Confiabilidad por consistencia interna: Alfa de Cronbach

El análisis de confiabilidad del instrumento de evaluación se realizó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach al pretest, como lo muestra la Tabla 13. En 1951, Cronbach propuso este coeficiente como un estimado de índice de equivalencia, con el cual generalizó un conjunto de diferentes métodos que se empleaban en la época y se convirtió en el estimador más utilizado para medir la confiabilidad. Esta evaluación por consistencia interna indica la intercorrelación entre los distintos componentes de una prueba, separando los factores únicos de cada uno de ellos, requiriéndose una sola aplicación de la prueba (Cervantes, 2005). Se establece que 0.60 es aceptable para propósitos exploratorios, 0.70 para fines confirmatorios y 0.80 bueno en un alcance explicativo. Mientras que un coeficiente mayor de 0.90 puede implicar redundancia de ítems o indicadores y la necesidad de reducir el instrumento (Hernández et al., 2014).

Su fórmula es:

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left[1 - \frac{\sum Si^2}{S_T^2} \right]$$

Donde:

RANGO	CONFIABILIDAD
0.53 a menos	Nula
0.54 a 0.59	Baja
0.60 a 0.65	Confiable
0.66 a 0.71	Muy confiable
0.71 a 0.99	Excelente confiabilidad
1	Confiabilidad perfecta

Tabla 13

Alfa de Cronbach del instrumento de evaluación

	Grado A	Grado B
K = número de ítems del instrumento	23	25
$\sum Si^2$ = Sumatoria de las varianzas de los ítems	18.06	20.89
S_T^2 = Varianza total del instrumento	80.69	114.00
Coefficiente de confiabilidad	0.81	0.85

4.4. Análisis de contenido

En esta sección, presentaremos la codificación de las fuentes de datos cualitativos: en la Tabla 14 presentamos las observaciones otorgadas por la examinadora al concluir el pretest y postest.

Tabla 14

Observaciones de la examinadora al finalizar las evaluaciones

OE2	PRETEST	POSTEST
TODOS - GRUPO B	Tienen buen desenvolvimiento en clases	Me gustó la entrada de los alumnos, han mantenido la actitud de bailarín de inicio a fin de la clase y eso es una de las cosas más difíciles y me ha gustado mucho, también que hayan demostrado más los equilibrios, más de 8 tiempos durante los ejercicios, ya que es muy importante y les va a ayudar mucho a la propiocepción

Estudiante 1	<p>Debe buscar fortalecer el centro CORE y trabajar más alargado, hacia arriba. Mejorar la postura dorsal y cervical. No dejar caer codos o pegar mucho los brazos al torso para armar las posiciones de brazos</p>	<p>Está bastante mejor que su examen anterior, hay que fortalecer la zona abdominal, no por la parte estética, sino que tiene que sentir la sensación que del centro del ombligo hay algo que todo el tiempo los está estirando. Estirando la columna para que le pueda restar un poco de peso a la base de las piernas, porque tiende a ceder su espalda que es bastante flexible, cede hacia atrás y tiende a quebrarse en los equilibrios. También debe mejorar la colocación del pase, ya que tiende a subir la cadera del lado del passé y se descoloca el glúteo de ese lado que luego genera una compensación con su espalda. En los grand battements del centro tiene sus brazos muy hacia atrás, la idea es que eleve ligeramente el codo para que hay esa línea y también que no permita que sus brazos vayan más atrás de la línea de los hombros porque desequilibra sobre todo los grand battement detrás que inclusive el torso que debe tener una proyección ligera hacia adelante y hacia arriba y con los brazos atrás no va a poder hacer eso, por lo tanto, bloquea la pierna que sale en grand battement.</p>
Estudiante 2	<p>Buena actitud en clases, sin embargo, debe trabajar urgente colocación y alineación de la zona dorsal de la columna y la rotación de caderas. Tanto en barra como en centro la pierna de base no puede relajarse debe mantenerse activa mientras la otra pierna realiza el ejercicio indicado, ambas piernas son importantes al momento de realizar el paso. No aflojar la rodilla de la pierna en tendú al momento de cerrar la 5ta posición de pies. Estirar más los pies, tiene potencial, pero no lo usa, cuidar la postura del pie en rotación externa en todos los pasos. Una vez que empiece a trabajar la colocación y rotación lo demás va a ir viéndose más limpio, más lindo.</p>	<p>Está bastante mejor que la vez pasada, si fuese bueno que trabaje estabilidad de la articulación sobre todo del tobillo porque allí manifiesta falta de control que le puede traer alguna torcedura y para que tenga mayor control al subir al relevé en equilibrios sobre todo la pierna de base o para los giros porque de esa forma puede mantenerse más tiempo en el passé para los giros en el centro. Tiene que buscar fortalecer bastante sus tobillos, por lo demás está bastante mejor.</p>
TODOS - GRUPO A	<p>En general los alumnos del grado A tienen buen trabajo de piernas. Sería bueno repasar los conceptos de los pasos y como se ejecutan porque no parecen tenerlo claro de manera grupal trabajar fortalecimiento de tobillos para que los talones no cedan hacia atrás al subir relevés trabajar fuerza de cadera (rotación) en dinámico</p>	<p>Evitar dejar caer y golpearse a la pierna (el talón) luego de hacer alguna elevación de esta cuando hacen ejercicios de piso. Practicar como levantarse del piso. Trabajar como es el traslado de peso para los tendus de centro. Revisar la colocación de los pies para retroceder en bourrees de sexta posición el 5to dedo de la mano está despegado en las posiciones de brazos. Trabajar más los pies en pointe y revisar la posición en flexión o extensión de la rodilla al hacer un tendu.</p>
Estudiante 3	-	<p>Trabajar mucho la rotación externa de caderas. Debe trabajar estirar bien las rodillas y rotación de rodilla en los developpes, es decir, no dejar que la rodilla se cierre antes de terminar de estirar la pierna. trabajar más la coordinación de los pasos de clase</p>
Estudiante 4	<p>Corregir la postura de las muñecas en los port de bras, muestra dudas en la ejecución de los pasos. Se sugiere que tome clases extra para mejorar traslado de peso, trabajo de pies y rotación de caderas.</p>	<p>Trabajar mucho la rotación externa de caderas y más la coordinación de los pasos de clase</p>
Estudiante 5	<p>Debe trabajar elasticidad muscular y movilidad articular, prestar más atención a los tiempos del ejercicio y a la indicación de la profesora, mantener rodillas y pies estirados en los tendus</p>	<p>Trabajar mucho la rotación externa de caderas</p>
Estudiante 6	<p>Tiene buena actitud para la clase y destaca en su grado.</p>	-

Nota: Tomado de audios enviados por WhatsApp.

En la Tabla 15 se exhiben los datos biométricos de los estudiantes participantes.

Tabla 15

Datos biométricos de los estudiantes

Características	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6
Sexo	M	F	F	F	F	F
Año de nacimiento	2009	2010	2010	2012	2010	2011
Edad	13	12	12	10	12	11
Año en que inicio de sus estudios de ballet	2012	2013	2013	2016	2014	2017
Años estudiando ballet	10	9	9	6	8	5
Año que inicio en el EDR	2012	2014	2013	2016	2014	2017
Has estudiado continuamente en el EDR	No	Si	No	No	No	No
Has estudiado ballet antes de ingresar al EDR	No	No	No	No	No	No
¿Cuánto tiempo?	-	-	-	-	-	-
¿Cuánto tiempo dejaste los estudios de ballet en el EDR?	1 año	-	1 año y medio	4 años	2 años	1 año
Horario de colegio	7:40am - 2:10pm	7:50am - 3:45pm	7:20am - 3pm	8am - 3pm	7:30am - 2:30pm	7:30am - 3:20
¿Practicas otras disciplinas?	No	Si	Si	No	Si	Si
¿Cuáles?	-	Teatro/inglés	Folclore	-	Básquet	Natación
Cantidad de horas destinadas a otras disciplinas	-	4 horas con 15 min	4 horas	-	4 horas	2 horas
¿A parte de las horas que vas al EDR destinas más horas al estudio del ballet?	Si	Si	No	Si	Si	Si
¿Cuántas?	30min x 3 veces a la semana	1h x 1 vez a la semana	-	30min x 3 veces a la semana	30min x 2 veces a la semana	30min x 3 veces a la semana
¿Deseas convertirte en profesional en ballet o solo lo practicas de hobby?	Aún no lo sé	Aún no lo sé	Aún no lo sé	Hobby	Aún no lo sé	Aún no lo sé

Nota: Tomado de entrevista y fichas de ingreso al EDR.

En la Tabla 16 se muestran las percepciones de los estudiantes con respecto al uso de metodologías activas en sus entornos escolares.

Tabla 16

Las metodologías activas en el entorno escolar

PREGUNTAS	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6
Colegio	Santo Domingo "El Apóstol"	Matter Admirabilis	Sagrado Corazón de María	Claretiano	Saco Oliveros	San José María Marianistas en el Callao
Administración del C.E.	Particular	Particular	Particular	Particular	Particular	Particular
¿Conoces que son las metodologías activas para el logro de aprendizajes?	no lo tengo muy claro (luego de la explicación) ahh, si	no (luego de la explicación) Ah sí Los informes de indagación tratan sobre un tema en específico y en ese tema tenemos que indagar con diferentes fuentes mínimo 4 fuentes y como máximo pueden ser más, incluye el objetivo la fase indagativa, la fase de acción y la fase de reflexión eso es un producto demasiado largo	no	no sabría decir	no conozco	no (luego de la explicación) ah ya
¿Cuáles conoces?	usan trabajos en grupo, usan proyectos, usan en general actividades de ese tipo		ninguno	(luego de la explicación) los trabajos en equipo, los trabajos manuales, las fichas, evaluaciones dirigidas, entre otras	ninguno	aula invertida
¿Conoces que es aula invertida?	sí, es el uso del conocimiento fuera del momento de clase para que en el momento de la clase se llegue al debate y el alumno ya llega con la información en su cabeza	(luego de la explicación) si	no	no sabría decir	(luego de la explicación) si	sí, es cuando los alumnos revisan el material antes que el profesor lo explique

¿Conoces que es aprendizaje entre pares?	No	(luego de la explicación) si	(luego de la explicación) si	no sabría decir	(luego de la explicación) si	(luego de la explicación) si
¿Conoces que es aprendizaje basado en proyectos?	sí, es el conocimiento que tú tienes a través del de la creación de los propios proyectos	(luego de la explicación) si	(luego de la explicación) si	no sabría decir	(luego de la explicación) si	(luego de la explicación) si
¿Tus profesores del colegio las utilizan?	todas menos el aprendizaje entre pares	sí, los utilizan todos los años los usamos en los cursos más pesados matemática, educación física de vez en cuando, biología física química metacognición religión, en inglés de vez en cuando	sí, los 3	Si	sí los 3	usan los 3
¿En qué cursos las usan?	en todos menos en tutoría que no le dan importancia y obviamente física y por ahí teatro	matemática, educación física de vez en cuando, biología física química metacognición religión, en inglés de vez en cuando	todos	mayormente en matemática y personal social	en comunicación matemática en ciencia y tecnología y personal social	en casi todos con excepción de inglés
¿Desde cuándo?	no recuerdo, mucho tiempo, el aula invertida no estaba cuando ingresé	En primaria solo el aprendizaje entre pares, en secundaria los tres, no había proyectos en primaria	desde que iniciamos, desde primer grado	toda la vida he usado	desde el tercer grado de primaria, sí porque ahí recién entré a la polidocencia porque antes estaba en la unidocencia	desde este año
¿Qué tan seguido las utilizan?	el aprendizaje basado en proyectos lo mandan en todos los cursos, tienen un proyecto al bimestre y ese proyecto es como el producto final del curso, el aprendizaje entre pares no se usa y el aula invertida se usa en todas las clases	Constantemente en secundaria, en secundaria nos matan con muchos proyectos	dos veces por semana	una o dos veces al mes	a veces me dejan semanalmente algunos más que todo comunicación o a veces me dejan mensualmente trabajos	una vez por trimestre

<p>¿Cómo te han ayudado en los resultados de tus aprendizajes el aplicar estas metodologías en el colegio?</p>	<p>no sé qué hubiera pasado si no los hubiera usado por lo que no lo sé</p>	<p>bueno he aprendido cosas nuevas cosas que siento que me van a servir para mi futuro, por ejemplo, en primer año estamos viendo unos vídeos de proyectos comunitarios que en el segundo vamos a hacer un proyecto comunitario en grupo y en cuarto vamos a hacer un proyecto comunitario personal</p>	<p>me ayudan aprender más rápido y de una forma divertida</p>	<p>porque había algunos temas que no comprendía y ese tipo de aprendizaje me funciona bastante</p>	<p>cuando te preguntan si tu repasaste puedes contestarle algo y saber de qué es el tema</p>	<p>a mejorar</p>
<p>¿Te gusta emplearlas en el colegio?</p>	<p>No</p>	<p>si</p>	<p>si</p>	<p>Si</p>	<p>si</p>	<p>si</p>
<p>¿Por qué?</p>	<p>porque se me hacen hasta cierto punto demasiado complejas o incluso que ya redundan y dan vueltas sobre el mismo concepto sin sentido</p>	<p>porque siento que es un poco divertido, pero al mismo tiempo un poco difícil salvo por el tiempo</p>	<p>No sé</p>	<p>opino que es mejor que solamente hacer la explicación y evaluación ya que quizás hay algo que no entendemos, en cambio cuando hacemos una ficha, por ejemplo, podemos reforzar el tema que no quedo claro, aparte de que tenemos el internet</p>	<p>porque te ayuda bastante para poder hablar o expresarse bien con más claridad estar seguro de uno mismo</p>	<p>me entretiene y me parece que aprendes mejor</p>

Nota: Tomado de entrevista semiestructurada.

En la Tabla 17 observamos las percepciones de los estudiantes con respecto al uso de las metodologías activas en el EDR.

Tabla 17

Las metodologías activas aplicadas en el EDR

OBJ	PREGUNTA	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6
OG	¿Qué opinas del proyecto que realizamos en el EDR?	está bien	sí me gustó, lo siento muy interesante	bien	me ayudó bastante a reforzar lo básico como el demi pie y el relevé que no lo lograba comprender del todo, también podría decir que aparte de eso me ayudó a saber bien la ejecución de los pasos algunas posturas que no comprendía	de que estuvo bien, que pudimos aprender a memorizar, a expresarnos y que no solo hemos hablado también hemos mostrado con nuestros ejemplos	me ha gustado una experiencia bonita me ayudó a aprender más cosas
OG	¿Te gustó emplear las metodologías activas en el Estudio de Danza Renwick?	en este caso sí	si	si	si	si	si
OG	¿Porqué?	porque no sentí eso de dar vueltas en el mismo punto	porque lo siento un poco divertido y porque es una forma de aprender más sobre los nuevos ejercicios que vamos a aprender en los siguientes grados y también siento que nos ayudaría más en nuestro estado físico	por qué aprendí mejor como se hacen los pasos	porque fue algo que no hacen otras academias, porque era único y eso es algo que a mí me gusta	porque no solo se está hablando porque también se está mostrando	porque aprendí más sobre algunos pasos que expuse en videos y a mejorar mi técnica

OE1	¿Las metodologías activas aplicadas en este proyecto te ayudaron en la mejora de tus <i>conocimientos</i> de danza clásica?	en cierta parte	sí y mucho	si	si	si	si
OE1	¿De qué manera?	porque mediante la creación de los vídeos y todo eso he podido conocer mejor la teoría de los pasos y aprender en general más a detalle y con profundidad las cosas	siento que me ayudó en la mejora del conocimiento del ballet y también para mejorar la técnica	cuando hacia un paso oral en los vídeos me ayudaron a entender lo que hacía mal y podía lograr el paso	ayudando a reforzar mis conocimientos y algunos detalles que no sabía muy bien	los proyectos que hemos tenido nos han permitido repasar o aumentar conocimiento de los pasos que no sabíamos cuando nos tomaban o nos preguntaban ya podíamos contestar y mostrar los pasos con más claridad	a memorizar más rápido los movimientos y hacerlos mejor
OE2	¿Las metodologías activas aplicadas en este proyecto te ayudaron en la mejora de tu <i>técnica de danza clásica</i> ?	Si	si	si	si	si	si
OE2	¿De qué manera?	porque a la hora de hacer tanto los exámenes y los vídeos, y todo esto he tenido que practicar y me ayudó	siento que me ayudó a través de los exámenes porque pude mejorar un poco más las quintas, las hice un poco más pegadas y además los equilibrios del retiré	me ayudo a rotar más	me ayudó a saber la ejecución de los pasos correctamente porque una cosa es tener conocimiento y otra cosa la ejecución de los pasos	cuando hicimos los vídeos pudimos aprender más conocimiento de algunos pasos y cuando hacemos los pasos podemos hacerlos sabiendo ya algunas correcciones que nos lo da la teoría	a mejorar los pasos que antes no me salían muy bien

OE3	¿Las metodologías activas aplicadas en este proyecto te ayudaron a <i>solucionar</i> problemas que se presentan en el día a día durante tus clases de danza clásica?	si	sí	si	si	si	si
OE3	¿De qué manera?	porque como lo he hecho más veces me doy cuenta de que falla	porque siento que he aprendido un poco más sobre el significado de cada paso incluyendo de cómo se realiza y la forma necesaria de hacerlo	explicándolo de una forma más detallada	a veces me confundía en la ejecución en los pasos o quizás me confundo con otros pasos	porque cuando hacemos diariamente ballet los pasos a veces te pueden salir distinto, creo que el conocimiento que ya tuviste o que te han dicho de las correcciones te pueden ayudar a mejorar	he podido identificar más el movimiento, antes no entendía por qué no rotaba tanto mis piernas y ahora entiendo que es más de fuerza de los músculos para poder movilizar las partes del cuerpo

Nota: Tomado de entrevista semiestructurada.

4.5. Interpretación de los resultados

Las evaluaciones mostraron que en las 15 semanas en las que se desarrolló el proyecto se presentaron mejoras en los resultados totales con una media de 6.83 puntos. En la dimensión conocimientos se presentó una media de mejora de 3.67 puntos, en la dimensión práctica una media de mejora de 4.83 puntos; sin embargo, en la dimensión actitudinal se obtuvo una media de retroceso de 1.67 puntos. Estadísticamente, estas mejoras solo fueron significativas en la dimensión práctica de la competencia.

La presente investigación proporcionó un formato de evaluación para la danza clásica válida y confiable para ser utilizados por otros docentes o investigadores, con un coeficiente de validez de 0.79, un coeficiente de confiabilidad de 0.81 para el grupo A y un coeficiente de confiabilidad de 0.85 para el grupo B.

La maestra examinadora percibió mejoras técnicas importantes en el grupo B, mejoras como los equilibrios, pero observó la necesidad de seguir trabajando la colocación y alineación tanto de torso-brazos, como rotación de caderas y fortaleza de tobillos. En el grupo A percibió la necesidad de repasar la teoría para el manejo de la mecánica de los movimientos y recomienda seguir trabajando principalmente la rotación de caderas, rodillas y pies estirados.

En los resultados biométricos se observó que, si bien todos los estudiantes comenzaron sus estudios de danza desde edades muy tempranas, solo uno de ellos ha continuado sin interrupciones inclusive durante el confinamiento, siendo los períodos de abandono de los otros cinco entre uno a cuatro años. También observamos que, si bien cuatro de ellos realizan otras actividades, además de la danza clásica, cinco de ellos invierten tiempo adicional en casa para reforzar sus aprendizajes de ballet en un promedio de 30 minutos 3 veces por semana.

Con respecto a sus conocimientos previos sobre las metodologías activas para el logro de aprendizajes en sus entornos educativos, se observó que, si bien no lo reconocían bajo este concepto, cuando se les explicaba que significaba todos identificaron emplear diversas metodologías activas en su cotidianidad estudiantil, siendo las más practicadas el aprendizaje basado en proyectos y el aula invertida, las que son aplicadas indistintamente del curso. Además, a pesar de considerarlos métodos que conllevan esfuerzo extra por parte del estudiante, al aplicarlos en el ballet les resultaron divertidos, entretenidos y que les ayuda a reforzar sus aprendizajes.

Cuando opinaron sobre el proyecto aplicando metodologías activas en el EDR, todas las opiniones fueron favorables, manifestando unánimemente que les ayudaron a aprender mejor. Con respecto a la dimensión Conocimiento, mencionaron la consecuencia directa de tener claro los aspectos teóricos sobre la mejora en la ejecución de los pasos. Sobre la dimensión Práctica mencionaron que, como consecuencia de haber elaborado el producto (video), les indujo a practicar adicionalmente para su confección. En cuanto a la dimensión Actitudinal, mostraron mayor interés en el control y perfeccionamiento de sus movimientos con lo cual también se les vio más seguros al ejecutar sus pasos en el proyecto.

5. Discusiones

Una de las conclusiones de la presente investigación, en cuanto a la contribución de las TIC en el aprendizaje integral de las nuevas generaciones de estudiantes, es acorde con lo que manifiestan Vera y Moreno (2021), Posligua y Zambrano (2020), Ramírez (2016) y Elescano (2021) cuando estudian la plataforma YouTube y sus usos educativos, por lo que se constituye en un aliado valioso que ya está siendo utilizado por estudiantes y docentes. Diferimos con estos autores, en tanto ellos estudian las contribuciones en el aprendizaje con la herramienta de videos propiamente dicha, y en nuestra investigación se estudia la metodología activa de aula invertida que fue implementada con ayuda del YouTube. Por otro lado, Fuentes (2021) investiga sobre el uso del WhatsApp para enviarles videos a sus estudiantes, que debían observar antes de las clases que fueron impartidas por videoconferencia. Por lo tanto, hace uso de la metodología de aula invertida, aunque no la identifica con este nombre, sino que, en términos generales, la menciona como una metodología alterna, reportando también logros de aprendizajes. Asimismo, Rubiano (2021) utiliza otras herramientas digitales como el google meet y fotografías, con el propósito de mejorar el entrenamiento para el uso de zapatillas de puntas, coincidiendo con el autor porque el experimento se realizó en una academia de danza particular y la muestra fue pequeña con solo 5 participantes. Finalmente, en las investigaciones de Goncalves (2020) y Acevedo (2020), también se concluyen que el aprendizaje de las artes se ven fortalecidas con el uso de las TIC en cuanto que estas herramientas constituyen el día a día de los jóvenes. En el caso particular de Goncalves (2020), concluye que, en la danza urbana, concebida como educación informal, los estudiantes aprenden por cuenta propia a través de las tecnologías y otros medios. Estos resultados sentaron la base para investigar si sucedía lo mismo con respecto a la danza clásica, que estudiada en una academia particular es considerada como educación no formal. Cabe mencionar que son

escasas las investigaciones sobre el uso de metodologías activas en la danza clásica, a pesar de que estas son masivamente utilizadas en la educación formal.

En cuanto a la evaluación diseñada en la presente investigación que mide la competencia en sus tres dimensiones, diferimos con los siguientes autores en el diseño de sus instrumentos: Salazar (2020) mide el aprendizaje en danza con una lista de cotejo elaborada en base a la estructura del examen de la Royal Academy of Dance grado Pre-Primary; Huamaní (2017) pone en práctica un programa basado en el método Vaganova para niños de 5 años y lo evalúa solamente en postest con una lista de cotejo de indicadores. Consideramos que las listas de cotejo son más recomendables para las evaluaciones formativas y no tanto para las sumativas. Por ello, nuestra investigación utiliza una rúbrica para medir lo práctico y un cuestionario para medir los conocimientos y lo actitudinal. Como lo afirma Muñoz (2014), la evaluación en la danza clásica tiende a ser muy subjetiva y es muy difícil que diferentes profesores califiquen de una misma forma a los mismos estudiantes, hasta podríamos afirmar que un mismo profesor podría calificar de diferente forma al mismo estudiante dependiendo de su estado emocional. Por tal razón, y con el afán de hacer la evaluación lo más objetiva posible, coincidimos en la evaluación cuantitativa (por puntajes) que realiza la Royal Academy of Dance (2017) y el método Schottland e Issaev (2018) en la dimensión práctica, y coincidimos en la evaluación de conocimientos que hace la escuela de American Ballet Theater. Por el contrario, consideramos que las calificaciones por lista de cotejo de Huamaní (2017) y Salazar (2020) o la matriz observacional de Rubiano (2021) incrementan la subjetividad de la evaluación.

Periche (2019) pretende generar conciencia en los estudiantes para que en el aprendizaje de danza clásica se desarrollen conjuntamente lo cognitivo con lo locomotor, y de esta forma el estudiante reciba, procese y aplique la información referida a las diferentes técnicas de las escuelas del ballet y conciencia corporal. Esta conclusión, está totalmente de acuerdo con los resultados de nuestra investigación y propuesta evaluativa para que el aprendizaje de danza clásica no se limite a la ejecución de la clase, sino que se desarrollen de las tres dimensiones de la competencia: el contenido, lo práctico y lo actitudinal, en vista que el reforzamiento de la dimensión conocimientos influye en la mejora de la dimensión práctica de la competencia en danza clásica.

6. Conclusiones y recomendaciones

6.1. Conclusiones

El uso de las metodologías activas empleadas en la educación formal contribuye en el aprendizaje integral de las nuevas generaciones de estudiantes, incluyendo en la danza clásica. Estas metodologías, en especial el aula invertida y aprendizaje basado en proyectos, son masivamente utilizados en la educación formal, por lo que no se presentó ninguna dificultad en su adaptación en la danza clásica.

Con el uso de los instrumentos de evaluación diseñados en la presente investigación, que son válidos y confiables para ser utilizados como evaluación de la competencia en sus tres dimensiones, se comprueba que el uso de las metodologías activas empleadas en la educación formal contribuye con la mejora en la dimensión conocimientos de la competencia.

Se comprueba que el uso de las metodologías activas empleadas en la educación formal contribuye de manera significativa con la mejora en la dimensión práctica de la competencia, ya que el reforzamiento de la dimensión conocimientos influye en la mejora de la dimensión práctica de la competencia en danza clásica.

La dimensión actitudinal de la competencia no presentó incremento por el contrario presentó una caída en el promedio del grupo.

6.2. Recomendaciones

A los docentes y directores de escuelas y academias de danza clásica, se recomienda fomentar la participación de sus estudiantes en proyectos de investigación. Los estudiantes del Estudio de Danza Renwick manifestaron sentirse más motivados y demostraron más compromiso con sus aprendizajes al conocer que estaban siendo parte de una investigación científica que sería presentada a la Escuela Nacional Superior de Ballet.

A los docentes de danza clásica, se les recomienda actualizarse con metodologías activas e innovadoras para generar aprendizajes más eficaces y efectivos en sus estudiantes. Durante el proceso de la validación del instrumento de recolección de datos, nos dimos cuenta de que aún existen profesores de danza clásica con metodologías y técnicas pedagógicas de principios del siglo XX, en donde conciben al estudiante como un vaso vacío que hay que llenar de pasos de ballet y nada más; o, en el peor de los casos, conciben al bailarín de danza clásica como un mero ejecutor de las órdenes del maestro,

quien a su vez vuelca las experiencias de su época de ejecutante, sin ir más allá. Probablemente, se debe a la costumbre de enseñar como se nos enseñó y, para ello, es necesaria la constante capacitación y enriquecimiento con el intercambio de experiencias docentes provenientes de investigaciones actualizadas, tomando conciencia de que, en todos los ámbitos de la vida, se requiere de investigación.

A los padres de familia, se les recomienda involucrarse con las metodologías, técnicas y actividades que desarrollan sus hijos en su aprendizaje de danza clásica, para constatar sus mejoras y trabajar en conjunto con sus docentes para una retroalimentación oportuna. Además, es importante tener presente que el estudio de danza clásica en una academia especializada no es un entretenimiento de tiempo extra sino es una actividad en la que se necesita dedicación, logro de metas y objetivos al igual que la educación formal.

A los estudiantes de danza clásica, se les recomienda que complementen sus clases prácticas con diversos materiales digitales que se encuentran disponibles hoy en día en internet, que lleven sus preguntas y/o observaciones a la clase y en conjunto analicen diversos contenidos que puedan contribuir a superar problemas técnicos. Cuando perciban un problema en un paso determinado, traten de desagregarlo y practicarlo en partes para finalmente integrarlo nuevamente.

A los investigadores de danza clásica, se les recomienda ser más rigurosos con el método científico en el momento de plasmar los resultados de sus investigaciones. Hacer investigaciones experimentales en sus aulas de clase. Los invitamos a replicar el experimento presentado con muestras más grandes y con diferentes segmentos de público, para ello el presente informe contiene todo el material necesario para facilitar dicho propósito y contribuir a la acumulación del conocimiento científico. Además, recomendamos tener un jurado de maestros examinadores más numeroso para la evaluación técnica, de preferencia en cantidad impar, 3, 5 o 7 dependiendo de la cantidad de estudiantes a ser evaluados, para un mejor control de las subjetividades propias de evaluaciones observacionales.

7. Referencias bibliográficas

- Acevedo, F. (2020). *Las redes sociales digitales como un espacio para el desarrollo de las competencias específicas del área de educación artística y cultural, el caso de los estudiantes de octavo y noveno grado de la Institución Educativa el Diamante*. [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/5211/Redes%20sociales%20digitales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I, Lozano-Segura, M., & Casiano, C. (2017). Aula inversa el modelo. *Revista Internacional de Psicología Educativa y del Desarrollo*, 4 (1), 261-266. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1055>
- Altamirano, Y. y Altamirano, A. (2021). *Teoría general de la educación*. Editorial San Marcos. ISBN: 978-612-315-721-0
- Andrade, I. (2016). *De bailarín a pedagogo: subjetivación de la docencia en el ballet*. [Tesis de licenciatura, Universidad central de Venezuela]. <http://saber.ucv.ve/bitstream/10872/19114/1/01-.%20TESIS.pdf>
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme, C.A. ISBN: 980-07-8529-9
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education. Washington DC. ISBN: 978-1-56484-315-9
- Cabero, J., Roig-Vila, R. y Mengual-Andrés, S. (2017, diciembre). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares de los futuros docentes según el modelo TPACK. *Digital Education Review*, 32 (17), 73-84. <http://greav.ub.edu/der/>
- Cervantes, V. (2005). Interpretaciones del coeficiente Alpha de Cronbach. *Avances de Medición* (3), 9-28. https://www.researchgate.net/publication/259392074_Interpretaciones_del_coeficiente_alpha_de_Cronbach
- Chacón, M. (2015). El proceso de evaluación en educación no formal: Un camino para su construcción. *Revista electrónica Educare*, 19 (2), 21-35. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.2>
- Chomsky, N. (1985). *Knowledge of Language: Its Nature, Origins and Use*. Alianza Editorial.

- Cobo, G. & Valdivia, S. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos*. <https://encuentro.educatic.unam.mx/educatic2020/pdf/docencia-camp/aprendizaje-basado-en-proyectos.pdf>
- Delgado, K. (2017). *Aprendizaje y evaluación*. Editorial San Marcos. ISBN: 978-612-302-867-1
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Elescano, D. (2021). *El uso del Google Apps for Education y la enseñanza virtual en los estudiantes de una escuela de ballet folklórico de Lima 2021*. [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú]. <https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/5476>
- Fernández, S. y Chavero, G. (2012). Las competencias artísticas en la enseñanza del arte. *Revista de enseñanza para extranjeros*, (14),17, 9-57. https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_9/recursos/general/22052015/las_competencias_artisticas_en.pdf
- Fuentes, A. (2021). *Herramienta metodológica para la enseñanza de la danza clásica a niños de primera infancia en época de pandemia*. [Informe de pasantía, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/28535/FuentesPovedaAngieMarcela2021.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Fugard, A. y Potts, H. (2015). Apoyando el pensamiento sobre tamaños de muestra para análisis temáticos: una herramienta cuantitativa. *International Journal of Social Research Methodology*, (18), 6 <http://dx.doi.org/10.1080/13645579.2015.1005453>
- Giraldez, A. (2009). La competencia cultural artística en la educación obligatoria y en la formación inicial del profesorado. *Periférica Internacional. Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, (10) 41-54. <https://doi.org/10.25267/Periferica.2009.i10.03%20%20>
- Goncalves, S. (2020). *La danza en el contexto de las TIC en educación informal*. [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/178231/La%20danza%20en%20el%20contexto%20de%20las%20tic%20en%20educaci%c3%b3n%20informal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Guelbet, V. (2021). *Las escuelas de ballet y sus métodos*. <https://www.scribd.com/document/518176007/Las-Escuelas-de-Ballet-y-Sus-Metodos>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Hernández, R. (2017, enero). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5, (1). 325-347. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Huamaní, A. (2017). *Programa del método Vaganova para mejorar el aprendizaje del ballet en el nivel inicial en la Institución Educativa Particular María Reina Marianistas del distrito de San Isidro – 2017*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo] <https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/6708/BC-2205%20HUAMANI%20CARPIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Koehler, M., Mishra, P. y Cain, W. (2013). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)? *Journal of Education*, 193(3), 29-37.
- MINCUL (2020). *Informe sobre el impacto del estado de emergencia por el COVID-19 en el sector de las artes, museos e industrias culturales y creativas*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/790476/Informe_ok_05JUN20.pdf
- MINEDU (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Autoedición. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- MINEDU (2007). *La danza*. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/danza-1.pdf>
- Muñoz, A. (2011). *Cuerpos amaestrados vs cuerpos inteligentes: Un desafío para el docente*. Balletin Dance. ISBN: 978-987-26210-9-4
- Muñoz, A. (2014). *La evaluación en la danza: Mucho más que poner una nota*. Balletin Dance. ISBN: 978-987-26210-8-7
- Pedler, M. (2016). Reginald Revans: The Pioneer of Action Learning. En Szabla, D., Pasmore, W. Barnes, M. y Gipson, A. (Eds.). *The Palgrave Handbook of Organizational Change Thinkers* (pp.1-19). Palgrave Macmillan. DOI:[10.1007/978-3-319-49820-1_20-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-49820-1_20-1)
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez y García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación. *Acción Psicológica*, 10 (2), 3-18. DOI:[10.5944/ap.10.2.11820](https://doi.org/10.5944/ap.10.2.11820)

- Penfield, R. D. y Giacobbi, P. R., Jr. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225. http://dx.doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3
- Periche, L. (2019). *Técnicas de la danza clásica: el aprendizaje kinestésico en la Escuela Profesional de Danza de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2019*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/15469>
- Posligua, R., y Zambrano, L. (2020). El empleo del YouTube como herramienta de aprendizaje. *Rehuso*, 5(1), 10-18. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6795941>
- Ramírez, M. (2016, diciembre). Posibilidades del uso educativo de YouTube. *Ra Ximhai*, 12 (6). 537-546. DOI: [10.35197/rx.12.01.e3.2016.34.mr](https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.34.mr)
- Real Academia Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas: Competencia*. <https://www.rae.es/dpd/competencia>
- Rodríguez, A. (2007, abril). Las competencias en el espacio europeo de educación superior: tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*. (6), 139-153. <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/1481/Agustin%20Rodriguez.pdf?sequence=3>
- Romero, T. (2003). *Escuela cubana de ballet: el método y la clase*. <http://www.repositorio.unacar.mx/jspui/bitstream/1030620191/284/1/acalan41-BALLET.pdf>
- Rubiano, L. (2021). *Punto de partida: zapatillas de punta*. [Informe de pasantía, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/25860/RubianoSanabriaLuisaFernanda2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salazar, S. (2020). *Método Royal Academy of Dance en el Aprendizaje de Ballet Clásico - estudiantes de 1º de primaria Centro Educativo Parroquial Nuestra Señora de Fátima, Iquitos – 2016*. [Informe de Licenciatura por suficiencia profesional, Universidad Científica del Perú].

http://repositorio.ucp.edu.pe/bitstream/handle/UCP/1000/Tesis_Sorella_Melina_Salazar_Braga.pdf

Schottland, R. y Issaev, V. (2018). *Sistematización de la evaluación: Regulaciones para las evaluaciones de los contenidos académicos del método Schottland-Issaev de la técnica de ballet rusa*. Editado por Rosie Schottland. ISBN: 978-612-00-3750-8

Serna, H. y Diaz, A. (2013). *Metodologías Activas del Aprendizaje*. Fondo Editorial María Cano.

https://www.academia.edu/33679261/MEDTODOLOGIAS_ACTIVAS_DEL_APRENDIZAJE

Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Prentice Hall

<http://razonaya.weebly.com/uploads/2/5/6/3/25637582/secuencia...pdf>

UNESCO (2011). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*.

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-sp.pdf>

UNESCO (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación*.

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>

UNESCO (2022). *Enfoque por competencias*.

<http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>

UNIR (27 de setiembre de 2022). ¿En qué consiste el método peer instruction y cuáles son sus ventajas? *Educación*. <https://www.unir.net/educacion/revista/peer-instruction/>

Vargas, M. (2008). *Diseño curricular por competencias*.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro_diseno_curricular_por-competencias_anfei.pdf

Vera, S. y Moreno, J. (2021). Experiencias de aprendizaje en *YouTube*, un análisis durante la pandemia de COVID-19. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1139

ANEXO 1 Operalización de variables

Metodologías activas

Variable independiente	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores
M E T O D O L O G Í A S A C T I V A S		Aprender por medio de la experiencia	Realización de productos comunicativos, videos que serán subidos a Youtube.
	Una metodología activa es el proceso por el cual se obtiene un aprendizaje significativo, donde el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje, mientras que el docente asume el rol de facilitador de este proceso (Serna y Diaz, 2013).	Resolución de problemas	Por medio de su producto ayudarán a sus compañeros que no aprenden al mismo ritmo
		Adquisición de conocimientos	Se investiga a detalle los pasos asignados antes de grabar los videos
		Co-aprender en grupo	Se pone en práctica el aprendizaje entre pares

Competencias artísticas en danza clásica

Variable dependiente	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Items
C O M P E T E N C I A	La competencia es el conjunto de conocimientos, capacidades y disposición para desempeñarse e interpretar algo de la mejor manera en una situación determinada. (MINEDU, 2016, p.29).	Conocimiento	Maneja información para comprender la naturaleza de la técnica de la danza clásica.	Cuestionario
				Grado A
				Preguntas del 1 al 9
				Grado B
				Preguntas del 1 al 11
		Habilidades y destrezas	Experimenta con el lenguaje artístico de la danza clásica.	Rúbrica Criterios del 1 al 11
				Cuestionario
		Actitudinal	Analiza situaciones problemáticas ocurridas en la ejecución de la danza clásica y toma decisiones para remediarlas.	Caso 1 Caso 2 Caso 3

ANEXO 2 Matriz de consistencia

TÍTULO DE LA TESIS:	CONTRIBUCIÓN DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LAS COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE DANZA CLÁSICA EN EL ESTUDIO DE DANZA RENWICK, LIMA-2022
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	Docencia en danza clásica
AUTORES:	Janet Rocio Izaguirre Renwick / Ruth Gesell Izaguirre Renwick

PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	VARIABLES	DIMENSIONES	METODOLOGÍA
¿Las metodologías activas de la educación formal contribuyen con las competencias de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022?	Identificar la contribución de las metodologías activas de la educación formal en las competencias en los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022.	Las metodologías activas de la educación formal contribuyen en las competencias de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022.	Metodologías activas (Independiente)	Aprender por medio de la experiencia	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque: Mixto • Diseño: Secuencial (DEXPLIS) • Tipo: Aplicada • Cuantitativo: Pre Experimental con pre y postest en un solo grupo. • Cualitativo: Fenomenológico • Unidad de análisis: estudiantes de danza clásica de los grados 1ero y 2do del Estudio de Danza Renwick en el segundo semestre del año 2022. • Instrumentos de recolección de datos: Cuantitativo (rúbrica y cuestionario) y Cualitativo (entrevista)
				Resolución de problemas	
				Adquisición de conocimientos	
				Co-aprender en grupo	
			Competencias (Dependiente)	Conocimiento teórico	
				Conocimiento práctico	
				Conocimiento actitudinal	

Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	Dimensiones de la variable COMPETENCIA	Indicadores	Medios de Certificación (Fuente / Técnica)
¿Las metodologías activas de la educación formal contribuyen en los <i>conocimientos</i> de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022?	Identificar la contribución de las metodologías activas de la educación formal en los <i>conocimientos</i> de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022.	Las metodologías activas de la educación formal contribuyen en el <i>conocimiento</i> de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022	Conocimiento	Maneja información para comprender la naturaleza de la técnica de la danza clásica.	CUESTIONARIO Grado A: ítems del 1 al 9 Grado B: ítems del 1 al 11 ENTREVISTA ítems 4 y 5
¿Las metodologías activas de la educación formal contribuyen en la <i>práctica</i> de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022?	Identificar la contribución de las metodologías activas de la educación formal en la <i>práctica</i> de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022.	Las metodologías activas de la educación formal contribuyen en la <i>práctica</i> de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022.	Práctica	Experimenta con el lenguaje artístico de la danza clásica.	RÚBRICA Con once criterios que evalúa un jurado durante la ejecución de clase de ballet ENTREVISTA ítems 4 y 6
¿Las metodologías activas de la educación formal contribuyen en la <i>solución de problemas</i> de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022?	Identificar la contribución de las metodologías activas de la educación formal en la <i>solución de problemas</i> de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022.	Las metodologías activas de la educación formal contribuyen en la <i>solución de problemas</i> de los estudiantes de danza clásica en el Estudio de Danza Renwick, Lima-2022.	Actitudinal	Analiza situaciones problemáticas ocurridas en la ejecución de la danza clásica y toma decisiones para remediarlas	CUESTIONARIO Resolución de los 3 casos prácticos ENTREVISTA ítems 4 y 7

ANEXO 3 Instrumentos de recopilación de datos



Los alumnos de EDR son entrenados siguiendo el Currículo de Entrenamiento Nacional del American Ballet Theatre (CEN) que está basado en el método Cecchetti y Vaganova.

Los instrumentos de evaluación que usaremos serán una rúbrica de evaluación y un cuestionario, diseñados a partir de los criterios y valoraciones del Método Schottland-Issaev, el markscheme de la Royal Academy of Dance – RAD y el plan de examen del Currículo de Entrenamiento Nacional - CEN del American Ballet Theatre.

Elementos de preparación:

1. Clases dos veces por semana.
2. Videos que prepararon los estudiantes del EDR.

Se evaluará a dos grados:

- Grado A: Estudiantes de ballet que presentarán piso y centro.
- Grado B: Estudiantes de ballet que presentarán barra y centro.

Esta guía de evaluación medirá las tres dimensiones de la competencia:

1. Conocimientos (teoría de danza clásica).
2. Habilidades y destrezas (ejecución de la técnica de la danza clásica).
3. Actitudinal (situaciones hipotéticas donde el estudiante aplicará sus conocimientos para la solución de casos reales, de acuerdo con el nivel del grado de instrucción).

Es así como nuestra guía de evaluación se divide en tres secciones:

1. Ejecución de la técnica de danza clásica, calificado por una maestra invitada mediante una rúbrica.
2. Teoría de danza clásica, rendido por cada estudiante mediante un cuestionario.
3. Resolución de problemas (presentación de casos reales y búsqueda de solución), rendido por cada estudiante y comprendido dentro del mismo cuestionario anterior.

El puntaje va de cero a cien puntos por sección y el promedio final será ponderado de la siguiente manera:

Técnica clásica + Preguntas teóricas y Casos problemáticos

PROMEDIO FINAL= _____

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

EJECUCIÓN DE LA TÉCNICA DE DANZA CLÁSICA – Total 100 puntos

N° item	Criterios	No logrado		En proceso		Logrado	
1	Colocación	0	El alumno no mantiene postura correcta y rotación durante el movimiento de sus extremidades en ningún ejercicio de la clase	6	El alumno mantiene postura correcta y rotación durante el movimiento de sus extremidades durante algunos ejercicios de la clase	10	El alumno mantiene postura correcta y rotación durante el movimiento de sus extremidades en todos los ejercicios de la clase
2	Coordinación	0	El alumno no presenta movimiento de cabeza, brazos y piernas sincronizados en ningún ejercicio de la clase	6	El alumno ejecuta movimiento de cabeza, brazos y piernas sincronizados en la mayoría de los ejercicios de la clase	10	El alumno ejecuta movimientos armoniosos de cabeza, brazos y piernas sincronizándolos en todos los ejercicios
3	Postura correcta	0	El alumno presenta una posición del cuerpo desalineada con la verticalidad. El peso del cuerpo no está distribuido equitativamente entre sus extremidades	6	El alumno presenta una posición del cuerpo alineada con la verticalidad. Distribuye el peso del cuerpo equitativamente en la mayoría de los ejercicios de la clase	10	El alumno presenta una posición del cuerpo alineada con la verticalidad. Distribuye el peso del cuerpo equitativamente en todos los ejercicios de la clase, transmitiendo seguridad y naturalidad en sus movimientos
4	Musicalidad	0	El alumno presenta dificultad para conectarse con la música, no maneja las dinámicas con respecto a la intensidad del sonido (forte, piano, pianísimo, etc.) ni los tiempos musicales (ritmo, velocidad y pausas)	4	El alumno se conecta con la música, maneja las dinámicas con respecto a la intensidad del sonido (forte, piano, pianísimo, etc.) y los tiempos musicales (ritmo, velocidad y pausas) en la mayoría de los ejercicios de la clase	6	El alumno se conecta con la música, maneja las dinámicas con respecto a la intensidad del sonido (forte, piano, pianísimo, etc.) y los tiempos musicales (ritmo, velocidad y pausas) en todos los ejercicios de la clase demostrando sensibilidad musical.
5	Traslado del peso	0	El alumno presenta dificultad para colocarse sobre la pierna de soporte, al cambiar de	6	El alumno controla la colocación sobre la pierna de soporte, al cambiar de una pierna a otra o	10	El alumno controla la colocación sobre la pierna de soporte, al cambiar de una pierna

			una pierna a otra o al trasladarse de cualquier ubicación hacia una pierna		trasladarse de cualquier ubicación hacia una pierna en algunos ejercicios de la clase		a otra o trasladarse de cualquier ubicación hacia una pierna en todos los ejercicios de la clase, transmitiendo comodidad en la ejecución
6	Port de brás	0	El alumno no alinea correctamente los brazos, no maneja la mirada, ni el movimiento de cabeza que acompañan el movimiento de brazos	4	El alumno alinea correctamente los brazos, maneja la mirada y el movimiento de cabeza que acompañan el movimiento de brazos, presentando un porte elegante	6	El alumno alinea correctamente los brazos, maneja la mirada y el movimiento de cabeza que acompañan el movimiento de brazos, presentando un porte elegante. Su movimiento de brazos y manos son armoniosos en todos los ejercicios.
7	Trabajo de pies	0	El alumno tiene dificultades para lograr una media punta alta, tobillos poco firmes o hay errores de alineación del pie. Falta desarrollo del empeine, carencia de fuerza para apuntar los pies en el aire o empujar del plantar contra el piso	6	El alumno logra una media punta alta, mantiene el tobillo fijo, no hay errores de alineación del pie. El empeine continúa la línea de la pierna, el pie se estira al máximo en el aire y se empuja el plantar contra el piso en la mayoría de los ejercicios de la clase	10	El alumno logra una media punta alta, mantiene el tobillo fijo, no hay errores de alineación del pie. El empeine continúa la línea de la pierna, el pie se estira al máximo en el aire y se empuja el plantar contra el piso en todos los ejercicios de la clase

8	Trabajo de piernas	0	El alumno tiene dificultades para estirar las rodillas, elongar las piernas, así como activar convenientemente los cuádriceps durante la ejecución de los ejercicios	6	El alumno estira las rodillas, elongar las piernas, manteniendo los cuádriceps activos en la mayoría de los ejercicios de la clase	10	El alumno estira las rodillas, elongar las piernas, manteniendo los cuádriceps activos en todos los ejercicios de la clase
9	Rotación	0	El alumno no demuestra habilidad para la rotación externa de las piernas (en dehors) desde la articulación de la cadera, no muestra actividad en los músculos internos y externos de los muslos y glúteos	6	El alumno demuestra habilidad para la rotación externa de las piernas (en dehors) desde la articulación de la cadera, los músculos internos y externos de los muslos y glúteos están activos en la mayoría de los ejercicios de la clase	10	El alumno demuestra habilidad para la rotación externa de las piernas (en dehors) desde la articulación de la cadera, los músculos internos y externos de los muslos y glúteos están activos en todos los ejercicios de la clase
10	Estabilidad y balance	0	El alumno tiene dificultades para conservar la línea central del equilibrio cuando está trabajando tanto en uno como en dos pies, perdiendo la colocación	6	El alumno se mantiene colocado y firme sobre la pierna de soporte cuando está trabajando tanto en uno como en dos pies, conservando la línea central del equilibrio en la mayoría de los ejercicios de la clase	10	El alumno se mantiene colocado y firme sobre la pierna de soporte cuando está trabajando tanto en uno como en dos pies, conservando la línea central del equilibrio en todos los ejercicios de la clase
11	Performance	0	El alumno carece de expresión corporal y/o facial, no interpreta ni comunica el significado de su coreografía, no genera emociones en su espectador	4	El alumno maneja la expresión corporal y/o facial, comunica el significado de su coreografía	8	El alumno maneja la expresión corporal y/o facial, interpreta y comunica el significado de su coreografía, generando emociones en su espectador

CUESTIONARIO

TEORIA DE DANZA CLÁSICA (Total 100 puntos)

(*) *Contenidos desarrollados en el Currículo de Entrenamiento Nacional del ABT*

GRADO A

1. ¿Cuál es el significado del siguiente movimiento de la danza: ÉTENDRE? (5 ptos.)
 - a. Girar
 - b. Saltar
 - c. Subir
 - d. Extender
 - e. Doblar

2. ¿Cuál es el significado del siguiente movimiento de la danza: TOURNER? (5 ptos.)
 - a. Girar
 - b. Saltar
 - c. Subir
 - d. Extender
 - e. Doblar

3. ¿Cuál es el significado del siguiente movimiento de la danza: RELEVER? (5 ptos.)
 - a. Girar
 - b. Saltar
 - c. Subir
 - d. Extender
 - e. Doblar

4. ¿Cuál es el significado del siguiente movimiento de la danza: PLIER? (5 ptos.)
 - a. Girar
 - b. Saltar
 - c. Subir
 - d. Extender
 - e. Doblar

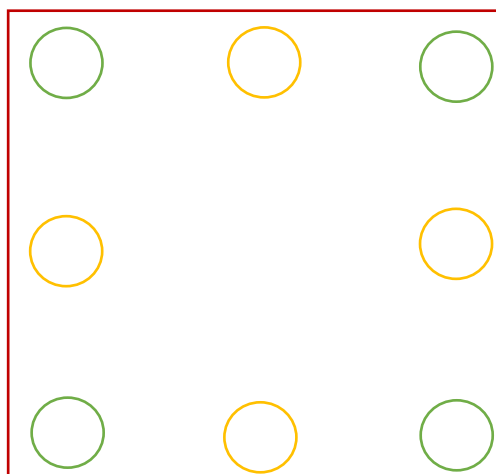
5. ¿Cuál es el significado del siguiente movimiento de la danza: SAUTER? (5 ptos.)
 - a. Girar
 - b. Saltar
 - c. Subir
 - d. Extender
 - e. Doblar

6. Relaciona la definición con el concepto: (12 ptos.)

- | | |
|--|-----------------|
| (.....) La ejecución de un paso moviéndose hacia el costado. | 1. À LA SECONDE |
| (.....) La ejecución de un paso moviéndose hacia atrás. | 2. DE CÔTÉ |
| (.....) La colocación de una extremidad delante del cuerpo | 3. EN ARRÌERE |
| (.....) La colocación de una extremidad atrás del cuerpo. | 4. DERRIÈRE |
| (.....) La ejecución de un paso moviéndose hacia adelante. | 5. DEVANT |
| (.....) La colocación de una extremidad al costado del cuerpo. | 6. EN AVANT |

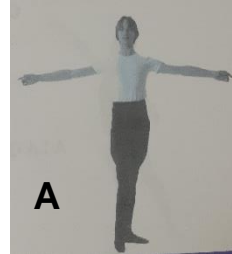
7. Identifique los ocho puntos de la sala y enuméralos en el diagrama según Enrico Cecchetti. (8 ptos.)

Público

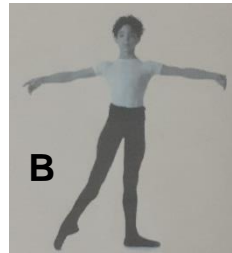


8. Relaciona el nombre de la posición del cuerpo con la imagen (1): (12 ptos.)

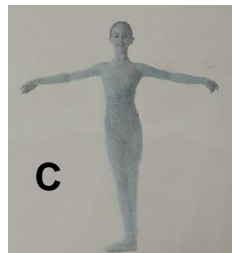
(...) À LA QUATRIÈME DERRIÈRE



(...) À LA QUATRIÈME DEVANT



(...) À LA SECONDE



9. Relaciona el nombre de los pasos con el concepto: (28 ptos.)

- | | |
|-----------------------------------|--|
| a) BALANCÉ | (.....) Salto cuyo nombre significa 'paso de gato' |
| b) RÉVÉRENCE | (.....) Giro sobre dos pies en quinta posición relevé |
| c) DÉTOURNÉ | (.....) Ejercicio en tempo de adagio que trabaja las extensiones altas |
| d) PAS DE CHAT | (.....) Se realiza en tempo musical de vals |
| e) TEMPS LIÉ | (.....) Traslado de peso que se puede realizar estirado o en plié |
| f) PETIT JETÉ | (.....) Final de la clase o baile para agradecer al profesor, pianista y/o audiencia |
| g) RELEVÉ LENT O DÉGAGÉ EN L' AIR | (.....) Salto que consiste en el cambio sucesivo de piernas en cou-de-pied derrière |

10. Resuelve el caso: (5 pts)

En la función de fin de año, la maestra nos indicó que debíamos dirigirnos al centro del escenario con pas de bourrée couru en quinta posición, todas las niñas al mismo tiempo, y a pesar de que todas teníamos la misma distancia que recorrer, Rosa llegó mucho antes e hizo la pose final también antes que las demás, a pesar de que la profesora le insistía que corrija sus pas de bourrée couru ¿a qué se refería la profesora?

- a. Que haga los pas de bourrée couru en el sitio.
- b. Que la pierna de atrás cruce antes que la de adelante.
- c. Que los pas de bourrée couru se hacen más lentamente.

11. Resuelve el caso: (5 pts.)

Ana es una niña de 8 años que está practicando en su casa la danza que bailará en la función de su academia, es la primera vez que se presentará en un escenario y quiere hacerlo muy bien. Ana recuerda que su profesora le indicó que cuando haga su equilibrio en relevé en primera posición de pies debe mostrar los talones para adelante, pero no se acuerda cómo se hace eso, si tú pudieras decírselo, cuál de las siguientes opciones escogerías:

- a. Baja un poco el relevé para poder mostrar más adelante los talones.
- b. Voltea los muslos hacia afuera ayudándote de la fuerza de tus glúteos.
- c. Antes de subir al relevé, comienza con la primera posición de pies lo más abierta que puedas, porque al subir tus talones se verán más adelante.

12. Resuelve el caso 3: (5 pts.)

Mi profesora me ha dicho que baje los hombros durante el port de bras, pero cuando lo hago y me toca mover los brazos a la segunda posición, me dice que mis codos están caídos. ¿Cómo evito los codos caídos en la segunda posición de brazos?

- a. Estirando totalmente los brazos para que los hombros, codos y muñecas estén alineados.
- b. Jala los brazos a los costados, conservando la curva ovalada de los brazos.
- c. Sube los codos por encima de los hombros.

CUESTIONARIO

TEORIA DE DANZA CLÁSICA (Total 100 puntos)

(*) *Contenidos desarrollados en el Currículo de Entrenamiento Nacional del ABT*

GRADO B

1. ¿Cuál es el significado del siguiente movimiento de la danza: SAUTER? (4 pts.)
 - a. Girar
 - b. Saltar
 - c. Subir
 - d. Extender
 - e. Doblar
 - f. Lanzar, impulsar

2. ¿Cuál es el significado del siguiente movimiento de la danza: ÉTENDRE? (4 pts.)
 - a. Girar
 - b. Saltar
 - c. Subir
 - d. Extender
 - e. Doblar
 - f. Lanzar, impulsar

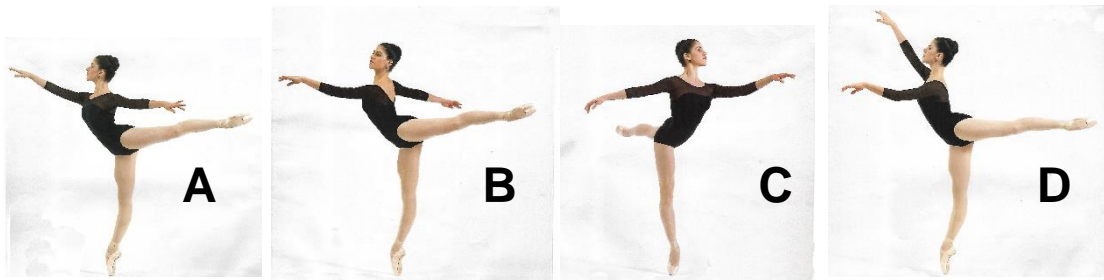
3. ¿Cuál es el significado del siguiente movimiento de la danza: RELEVER? (4 pts.)
 - a. Girar
 - b. Saltar
 - c. Subir
 - d. Extender
 - e. Doblar
 - f. Lanzar, impulsar

4. ¿Cuál es el significado del siguiente movimiento de la danza: TOURNER? (4 pts.)
 - a. Girar
 - b. Saltar
 - c. Subir
 - d. Extender
 - e. Doblar
 - f. Lanzar, impulsar

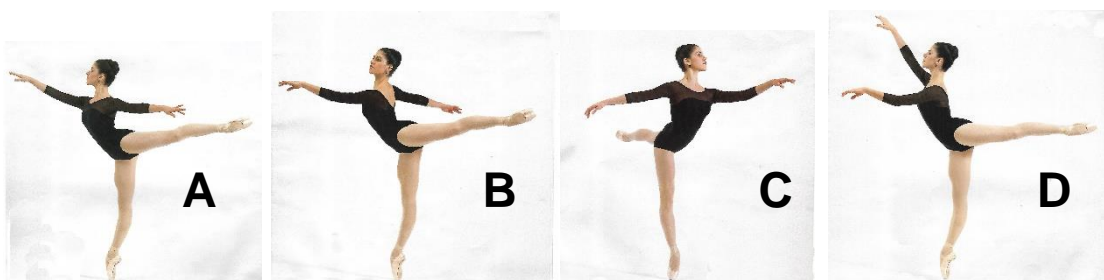
5. ¿Cuál es el significado del siguiente movimiento de la danza: PLIER? (4 pts.)
- Girar
 - Saltar
 - Subir
 - Extender
 - Doblar
 - Lanzar, impulsar

6. ¿Cuál es el significado del siguiente movimiento de la danza: ÉLANCER? (4 pts.)
- Girar
 - Saltar
 - Subir
 - Extender
 - Doblar
 - Lanzar, impulsar

7. ¿Qué imagen (1) corresponde a la posición “Primera arabesque”? (3 pts.)



8. ¿Qué imagen corresponde a la posición “Tercera arabesque”? (3 pts.)



(1) Fotografías tomadas de “The pointe magazine poster collection” y de Glosario del “Guidelines for Ballet Training” del American Ballet Theater Nacional Training Curriculum

9. Relaciona el nombre de la posición de brazos con la imagen (1): (16 pts.)

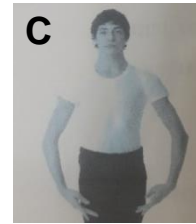
(.....) TERCERA POSICIÓN



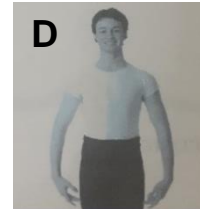
(.....) QUINTA EN HAUT
(5ta. Alta)



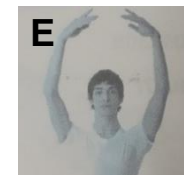
(.....) PRIMERA POSICIÓN



(.....) QUATRIÈME EN AVANT
(4ta en avant)



(.....) SEGUNDA POSICIÓN



(.....) QUATRIÈME EN HAUT
(4ta alta)



(.....) QUINTA ADELANTE
(5ta. En avant)



(.....) QUINTA EN BAS
(5ta. Baja)



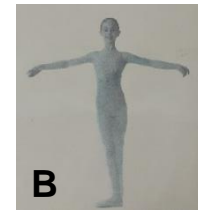
(1) Fotografías tomadas de "The pointe magazine poster collection" y de Glosario del "Guidelines for Ballet Training" del American Ballet Theater Nacional Training Curriculum

10. Relaciona el nombre de la posición del cuerpo con la imagen (1): (12 pts.)

(....) CROISÉ DEVANT



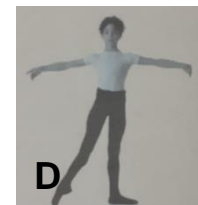
(.....) À LA SECONDE



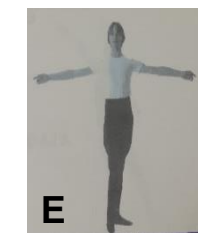
(.....) CROISE DERRIÈRE



(.....) À LA QUATRIÈME DEVANT



(.....) À LA QUATRIÈME DERRIÈRE



(.....) ECARTÉ



(1) Fotografías tomadas de "The pointe magazine poster collection" y de Glosario del "Guidelines for Ballet Training" del American Ballet Theater Nacional Training Curriculum

11. Relaciona el nombre de los pasos con el concepto: (27 pts.)

- | | |
|--------------------------|--|
| a) TOUR CHAINÉS DÉBOULÉS | (.....) Para su ejecución se requiere equilibrio y mover la cabeza manteniendo un punto fijo |
| b) ASSAMBLÉ | (.....) Giro en el aire característico de los varones |
| c) PIROUETTES | (.....) Salto de un pie a otro en cou-de-pied derrière o devant |
| d) TENDU | (.....) Giro sobre los dos pies en primera posición |
| e) GRAND BATTEMENT | (.....) Ejercicio cuyo propósito es desarrollar la fuerza en los tobillos y línea correcta del pie |
| f) PAS COUPÉ | (.....) Su nombre significa ensamblado o unido |
| g) CHAGEMENT DE PIED | (.....) Cambio simple de pies |
| h) TOUR L' AIR | (.....) Ejercicio de entrenamiento para grandes saltos |
| i) JETÉ | (.....) Su nombre significa 'paso cortado' |

12. Resolución de caso: (5 ptos.)

Ayer en clase, la maestra nos indicó que realicemos un promenade en retiré en dehors hacia la derecha, a pesar de que intentaba girar con mi cuerpo constantemente perdía el equilibrio y se me bajaba el retiré al piso ¿Cómo puedo solucionar mi problema?

- a. Debo ayudarme con los brazos en quinta en avant para darme impulso.
- b. Debo trasladar el peso de la pierna de soporte a los dedos.
- c. Debo ajustar más los glúteos para abrir más la rodilla.

13. Resolución de caso: (5 ptos.)

Ayer, durante la clase de ballet, le ocurrió algo extraño a Lucia. La profesora dictó un ejercicio que constaba de dos pirouette en dehors simple de quinta posición de pies y una pirouette en dehors doble de quinta posición de pies (todos los giros hacia la derecha) y cuando Lucia realizó el ejercicio terminó la pirouette doble, de espaldas al frente del salón, ¿por qué le pasó eso a Lucia?

- a. Porque no hizo suficiente plié para iniciar la pirouette doble.
- b. Porque no empujó lo suficiente el lado izquierdo de su cuerpo para terminar el giro.
- c. Porque no movió la cabeza.

14. Resolución de caso: (5 ptos.)

María desea levantar más las piernas en el releve lent à la seconde, a pesar de que hace mucho esfuerzo, no logra levantar más de 90°. Me gustaría ayudarla, así que le sugerí lo siguiente:

- a. Que levante ligeramente la cadera de la pierna en el aire para subir su altura.
- b. Que haga más estiramientos después de la clase y ejercicios para fortalecer el muslo con las bandas de resistencia.
- c. Que practique más horas al día, en algún momento la pierna se siente más ligera y sube.

**GUIA DE ENTREVISTA SOBRE LA CONTRIBUCIÓN
DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL LOGRO DE
LAS COMPETENCIAS DE LA DANZA CLÁSICA**



1. **Datos personales:** nombre, sexo, fecha de nacimiento, años estudiando ballet.
2. **Los horarios y la danza clásica:** ¿Cuál es tu horario de colegio? ¿Practicas otras disciplinas además de la danza clásica? ¿Cuáles? ¿Cuántas horas dedicas a cada una? ¿Además de las horas que asistes al EDR le destinas horas adicionales al estudio de la danza clásica? ¿Tus estudios de ballet lo tomas de hobby o deseas convertirte en bailarín(a) profesional?
3. **Experiencias de aprendizaje anteriores con metodologías activas:** ¿Conoces que son las metodologías activas para el logro de aprendizajes? ¿Cuáles conoces? Aula invertida/Aprendizaje entre pares/Aprendizaje basado en proyectos. ¿Tus profesores del colegio las utilizan? ¿En qué cursos las usan? ¿Desde cuándo? ¿Qué tan seguido las utilizan? ¿Cómo te han ayudado en los resultados de tus aprendizajes el aplicar estas metodologías en el colegio? ¿Te gusta emplearlas en el colegio? ¿Por qué?
4. **El proyecto con metodologías activas en el EDR** ¿Qué opinas del proyecto que realizamos en el EDR? ¿Te gustó emplear las metodologías activas en el Estudio de Danza Renwick? ¿Por qué?
5. ¿Las metodologías activas aplicadas en este proyecto te ayudaron en la mejora de tus *conocimientos* de danza clásica? ¿De qué manera?
6. ¿Las metodologías activas aplicadas en este proyecto te ayudaron en la mejora de tu *técnica de danza clásica*? ¿De qué manera?
7. ¿Las metodologías activas aplicadas en este proyecto te ayudaron a *solucionar problemas* que se presentan en el día a día durante tus clases de danza clásica? ¿De qué manera?



ANEXO 4 Metodologías activas

PROYECTO DE DANZA 2022

OBJETIVO

Elaborar, por parte de cada estudiante, productos audio visuales (videos que serán exhibidos en el canal de YouTube del EDR) en donde se expliquen y demuestren los contenidos trabajados durante las clases prácticas para que sean compartidos al resto de la clase. Su confección requiere la investigación de los pasos estudiados, profundizando en su análisis de manera que logren comunicar de manera significativa cada tema.

PROCEDIMIENTO

- La profesora explica la problemática para hacer más efectivos los tiempos de clase para mejorar los aprendizajes y ejecución de los pasos que corresponden al grado según el sílabo.
- La profesora seleccionará los temas a ser desarrollados según el sílabo que corresponde a cada grado.
- Se repartirán al azar cuatro temas a cada alumno, según el grado al que pertenecen, para que procedan a su investigación durante una semana.
- Las grabaciones se efectuarán en horario de clase, en donde se podrán hacer precisiones y/o correcciones por parte de la profesora, en tres fechas: 31 de octubre, 01 y 05 de septiembre.
- La profesora se encargará de editar y subir el material al canal de YouTube del Estudio de Danza Renwick para su visualización pública a partir del 13 de septiembre.

METODOLOGÍAS ACTIVAS EMPLEADAS

- Aula Invertida
- Aprendizaje entre pares
- Aprendizaje basado en proyectos

ANEXO 5 Jueces expertos.

N°	Experto Evaluador	Sexo	Edad	Profesión	Especialidad	Años de experiencia	Cargo	Institución donde labora
1	Estefanía Rey de la Rosa	M	35	Bailarina Economista	Danza clásica Teoría Económica	17	Bailarina del Ballet Nacional	Ministerio de Cultura
2	Rosa Martínez	M	54	Docente	Artes plásticas	30	Jefa del Área de Educación del Museo Nacional de Arqueología, Antropología e Historia del Perú.	Ministerio de Cultura
3	Bibiana Jauregui	M	44	Licenciada psicóloga Bailarina	en Psicología Danza clásica	15	Exbailarina del Ballet Municipal de Lima Docente de ballet Consultora en psicología	Independiente
4	María Lanatta	M	65	Licenciada relaciones públicas Docente	en Danza clásica	45	Exbailarina del Ballet Nacional Directora y maestra del Elenco de Ballet de Jesús María	Independiente
5	Verónica Uranga	M	61	Licenciada de la Royal Academy of Dance	Danza clásica	40	Exbailarina del Ballet Municipal de Lima Directora y profesora de la Academia de Danza Collage	Academia de Danza Collage
6	Raquel Reyes	M	51	Bailarina Licenciada Administración	en Gestión cultural Danza clásica	30	Exbailarina de la Compañía de Ballet de Trujillo Encargada del área funcional de Industrias Culturales y Artes de la Dirección Desconcentrada de Cultura – La Libertad Ex directora de la Compañía de Ballet de Trujillo	Dirección Desconcentrada de Cultura – La Libertad / Ministerio de Cultura
7	Marielly Panduro	M	49	Magister en Educación	Ciencias sociales y promoción socio cultural	29	Directora -promotora de centro educativo	Christian Barnard de Vipol
8	Sandra Noria	M	37	Licenciada Psicología Bailarina	en Psicología Educativa Danza clásica, Danza contemporánea, Stretching, Total barre	19	Bailarina en el Ballet Nacional	Ministerio de Cultura

N°	Experto Evaluador	Sexo	Edad	Profesión	Especialidad	Años de experiencia	Cargo	Institución donde labora
9	Selene Ruiz	M	62	Licenciada en educación Bailarina	Danza clásica	45	Exbailarina de la Compañía de Ballet de Trujillo Maestra ensayadora Jefa de escena de la Compañía de Ballet de Trujillo	Dirección Desconcentrada de Cultura – La Libertad / Ministerio de Cultura
10	Paul Barboza	H	52	Docente universitario / Arqueólogo / Artista danzario	Ciencias sociales, arte y cultura	35	Exbailarín de la Compañía de Ballet de Trujillo Especialista en interculturalidad del área funcional de la DDC-La Libertad Docente de la escuela de posgrado de la Universidad Nacional de Trujillo	Dirección Desconcentrada de La libertad – Ministerio de Cultura Universidad Nacional de Trujillo.
11	Claudio Valdivia	H	63	Docente	Ballet para Varones	30	Exbailarín del Ballet Municipal de Lima Asistente de Dirección del Ballet Municipal de Lima	Ballet Municipal de Lima
12	Guadalupe Sosa	M	50	Docente	Danza clásica	25	Exbailarina del Ballet Municipal de Lima Maestra, repositora y ensayista	Ballet Municipal de Lima Estudio de Ballet “Lucy Telge” Universidad Privada del Norte
13	Wilfredo Javier Marquina Mauny	M	65	Psicólogo	Educativa/Organizacional	30	Docente Asesor de tesis	Universidad Católica Sedes Sapientiae
14	Bruno Juan Puccio Quevedo	M	62	Ingeniero Industrial	Magister en Educación con mención en Informática y Tecnología Educativa Investigación de Operaciones	35	Docente Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas (FIIS)	Universidad Nacional de Ingeniería (UNI)
15	Antonieta Azáldegui Moscol	F	-	Comunicadora	Investigación, Comunicación Organizacional Magister en Educación con mención en Informática y Tecnología Educativa	28	Docente universitaria	Universidad Nacional Federico Villarreal
16	José Gregorio Gámez Álvarez	M	-	Docente	Magister en Educación con mención en Informática y Tecnología Educativa	12	Docente de educación secundaria	Colegio San José Jesuitas