

MENTOR

Revista de Investigación Educativa y Deportiva

Volume 5

Special
Issue 4

2026

Director: Ph.D. Richar Posso Pacheco

Email: rjposso@revistamentor.ec

Website: <https://revistamentor.ec/>

Editor-in-Chief: Ph.D. Susana Paz Viteri

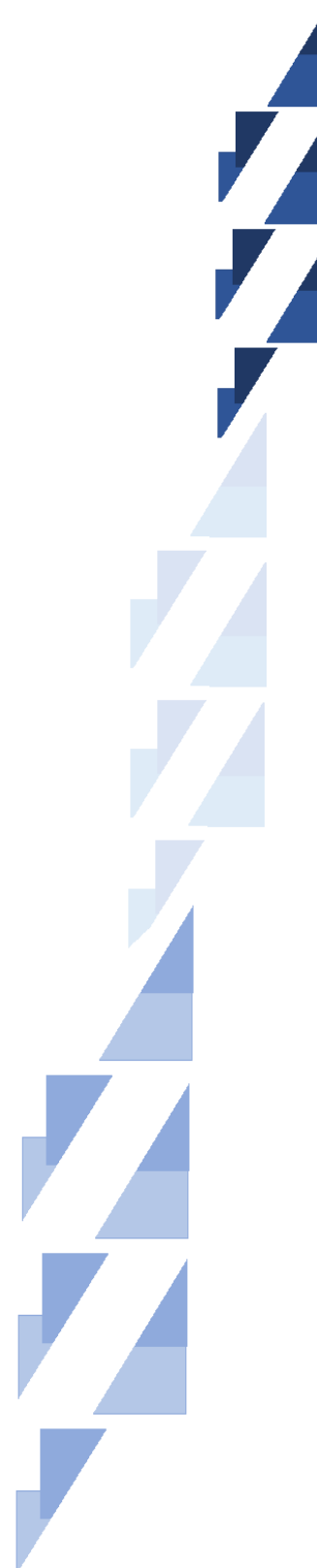
Editorial Coordinator: Ph.D. (c) Josue Marcillo Ñacato

Scientific Committee Coordinator: Ph.D. Laura Barba Miranda

Editorial Supervisor: Ph.D. Isidro Lapuente Álvarez

Editors' Committee Coordinator: Msc. María Gladys Cóndor Chicaiza

Reviewers' Board Coordinator: PhD. Javier Fernández-Rio



Articles

Didactic methodologies in dance teaching in Physical Education: analysis of practices and tensions in Ecuadorian teacher training

Metodologías didácticas en la enseñanza de la danza en Educación Física: análisis de prácticas y tensiones en la formación docente ecuatoriana

Edison Tarpuk Analuisa Analuisa ¹
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5277-3943>
Marlene Margarita Mendoza Yépez ¹
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6637-7781>
Cristina Paola Cáceres Sánchez ²
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9562-8594>
Giovanny Capote Lavandero ¹
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6820-6118>
Jorge Luis Mateo Sánchez ¹
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8327-0222>
Vanessa Alexandra Castillo Castillo ³
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6213-9992>

Universidad Central del Ecuador. Quito Ecuador¹
Unidad Educativa Réplica Juan Pío Montúfar. Quito Ecuador ²
Escuela de Educación Básica Particular “Niños de Fatima”. Quito Ecuador ³

Corresponding autor

efanaluisa@uce.edu.ec
mmmendoza@uce.edu.ec
cristina.caceres@educacion.gob.ec
gcapotel@uce.edu.ec
jlmateo@uce.edu.ec
alexacastillo.el08@gmail.com

Received: 02-04-2026
Accepted: 10-07-2026
Available online: 15-07-2026

Abstract

Dance instruction in Physical Education was considered relevant because of its relationship with body expression, interaction, and the pedagogical organization of learning. The study aimed to characterize the didactic methodologies and theoretical-methodological foundations valued by Physical Education teachers for the teaching and learning of dance content in the Metropolitan District of Quito. A quantitative, descriptive, non-experimental, cross-sectional study was conducted with 108 teachers selected through non-probability convenience sampling. An ad hoc structured questionnaire was administered, validated through expert judgment, and showed an internal consistency of 0.84. Data were processed using descriptive statistics in SPSS version 26. The results showed greater acceptance of the play-based methodology from games to dance, at 77.8%, followed by the theoretical-practical workshop, at 73.1%, and cooperative learning and active techniques, at 72.2% each. Among the theoretical-methodological foundations, techniques reached 73.2% and methods 73.1%. It was concluded that teachers mainly valued playful, practical, and cooperative alternatives, together with operational components of teaching, which indicated the need to strengthen the articulation among models, methods, techniques, and didactic organization.

Keywords: Active methodologies, Physical Education, Dance; teacher training, competency-based curriculum.

Resumen

La enseñanza de la danza en Educación Física se consideró relevante por su relación con la expresión corporal, la interacción y la organización pedagógica del aprendizaje. El estudio tuvo como objetivo caracterizar las metodologías didácticas y los fundamentos teórico-metodológicos valorados por docentes de Educación Física para la enseñanza-aprendizaje de contenidos de danza en el Distrito Metropolitano de Quito. Se desarrolló una investigación cuantitativa, descriptiva, no experimental y transversal, con 108 docentes seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Se aplicó un cuestionario estructurado ad hoc, validado mediante juicio de expertos y con una consistencia interna de 0,84. Los datos se procesaron mediante estadística descriptiva en SPSS versión 26. Los resultados mostraron mayor aceptación de la metodología lúdica del juego a la danza, con 77,8%, seguida del taller teórico-práctico, con 73,1%, y del aprendizaje cooperativo y las técnicas activas, con 72,2% cada uno. Entre los fundamentos teórico-metodológicos, las técnicas alcanzaron 73,2% y los métodos 73,1%. Se concluyó que el profesorado valoró principalmente alternativas lúdicas, prácticas y cooperativas, junto con componentes operativos de la enseñanza, lo que señaló la conveniencia de fortalecer la articulación entre modelos, métodos, técnicas y organización didáctica.

Palabras clave: Metodologías activas, Educación Física, Danza; formación docente, currículo por competencias.

Introduction

La danza constituye un contenido relevante dentro del área de Educación Física (EF) por su relación con la expresión corporal, la construcción de experiencias motrices, la identidad cultural y las dimensiones socioemocionales del aprendizaje. En el sistema educativo ecuatoriano, su incorporación se vincula con el bloque de prácticas corporales expresivo-comunicativas establecido en el currículo nacional, desde el cual se reconoce al cuerpo y al movimiento como medios de expresión, comunicación y producción de significados (Ministerio de Educación, 2016). Sin embargo, la presencia formal de estos contenidos en el currículo no garantiza por sí misma su desarrollo pedagógico en las clases, debido a que su implementación depende de la formación docente, las concepciones sobre la danza, los conocimientos didácticos disponibles y las condiciones concretas en las que se organiza la enseñanza (López-Pastor, 2016).

La implementación del currículo ecuatoriano de Educación Física de 2016 reforzó la necesidad de articular los aprendizajes corporales con enfoques orientados al desarrollo de destrezas y con formas de enseñanza que superen la reproducción mecánica del movimiento. En este escenario, la danza plantea exigencias particulares porque integra componentes motrices, expresivos, rítmicos, culturales y relacionales que no pueden reducirse exclusivamente a la demostración y repetición de secuencias técnicas. La selección de metodologías para su enseñanza se encuentra mediada por la formación inicial y continua del profesorado, sus experiencias previas y los referentes conceptuales desde los cuales organiza la práctica pedagógica (Siedentop, 2009; Tinning, 2010). En consecuencia, conocer qué metodologías considera pertinentes el profesorado y qué fundamentos teórico-metodológicos reconoce como indispensables constituye un problema relevante para comprender la orientación didáctica atribuida a estos contenidos.

La enseñanza de la danza en Educación Física se ha desarrollado mediante aproximaciones metodológicas diversas, con distintos grados de centralidad del docente, autonomía del estudiante y apertura a la creatividad. Una primera orientación corresponde a metodologías centradas en el docente, particularmente la instrucción directa y el mando, en las que predominan la demostración, imitación, repetición, supervisión y corrección de la ejecución. Estas formas de enseñanza pueden facilitar la adquisición inicial de determinadas secuencias y habilidades, pero también presentan limitaciones cuando la intervención pedagógica restringe la exploración, la toma de decisiones y la producción creativa del movimiento (Amado et al., 2016; Torrents et al., 2013; Layne et al., 2016). La evidencia disponible indica, por tanto, que su utilidad depende del propósito de aprendizaje y de la manera en que se articulen con otras formas de mediación pedagógica.

Las metodologías centradas en el estudiante conceden mayor relevancia a la autonomía, la exploración, la indagación y la responsabilidad sobre el propio aprendizaje. Desde estas perspectivas, el docente organiza situaciones y desafíos motores, mientras los estudiantes participan en procesos de búsqueda, interacción y construcción de respuestas (Miletic et al., 2023; Cuéllar, 2016; Tao et al., 2022). El estilo recíproco, por ejemplo, incorpora la interacción entre

pares y la retroalimentación durante el aprendizaje, con posibilidades para promover colaboración, respeto y participación en la regulación de la ejecución (Miletic et al., 2023; Bajek et al., 2016). Estas formas de organización han sido relacionadas con mayores oportunidades para la creatividad, la autonomía, la autoevaluación y la toma de decisiones, aunque su implementación exige que el profesorado comprenda los principios didácticos que las sustentan y no se limite a aplicar actividades aisladas (Miletic et al., 2023; Cuéllar, 2016; Mattsson & Larsson, 2021).

Otras investigaciones han examinado metodologías que priorizan el proceso de exploración sobre la reproducción de un resultado predeterminado, estas propuestas recurren a tareas abiertas, juegos, metáforas, improvisación, resolución de problemas y creación de frases de movimiento para ampliar las posibilidades expresivas del estudiante (Lara et al., 2024; Miletic et al., 2023; Rovegno y Gregg, 2007; Magat et al., 2024; Gibbs et al., 2017; Engdahl et al., 2023). La planificación mediante preguntas abiertas, modificación de ambientes, variación musical y exploración motriz puede favorecer experiencias en las que el estudiante construya respuestas corporales diversas, siempre que estas estrategias respondan a propósitos pedagógicos definidos (Torrents et al., 2013; Magat et al., 2024; Gibbs et al., 2017). De manera complementaria, la conexión entre movimiento, emociones y lenguaje corporal ha sido considerada relevante para ampliar la experiencia expresiva y socioafectiva asociada al aprendizaje de la danza (Magat et al., 2024; Gibbs et al., 2017; Mattsson & Larsson, 2021).

El juego constituye otro recurso presente en las propuestas metodológicas para la enseñanza de la danza. Su valor pedagógico no reside únicamente en generar participación o entretenimiento, sino en posibilitar procesos de imitación, comunicación, negociación, repetición, modelación y construcción progresiva del movimiento (Levenberg et al., 2020). En el contexto ecuatoriano, la propuesta Takishpa Pukllashun plantea una transición desde el juego cantado hacia formas de ejecución danzaria, utilizando experiencias lúdicas para recuperar conocimientos previos, favorecer la iniciativa y construir progresivamente coordinaciones vinculadas con ritmos determinados (Analuiza et al., 2016). Esta aproximación se relaciona con planteamientos que sitúan el juego y la exploración como medios para ampliar la experiencia corporal y evitar que la enseñanza de la danza se reduzca a la reproducción técnica de secuencias (Rovegno y Gregg, 2007; Levenberg et al., 2020).

La propuesta de Analuiza et al. (2016) también destaca la adaptación de las actividades a la edad, al número de participantes, al contexto y a los propósitos formativos. Desde esta perspectiva, la progresión puede avanzar desde movimientos sencillos hacia coordinaciones globales, incorporar variantes para favorecer la participación y vincular juegos cantados de tradición oral con expresiones culturales locales. La transición entre juego y danza supone, además, introducir progresivamente componentes rítmicos, espaciales y coordinativos sin perder la función mediadora de la experiencia lúdica (Analuiza et al., 2016). Estas aportaciones muestran que una metodología no se define solamente por la actividad ejecutada, sino por la secuencia didáctica, los propósitos, las decisiones docentes y los fundamentos que orientan su utilización.

En conjunto, la literatura evidencia la coexistencia de metodologías centradas en la dirección docente, aproximaciones orientadas a la autonomía del estudiante y propuestas expresivo-creativas apoyadas en la exploración y el juego. Las primeras pueden contribuir a determinados aprendizajes técnicos iniciales, mientras que las segundas amplían las posibilidades de interacción, toma de decisiones y construcción del movimiento. No obstante, la coexistencia de metodologías diversas plantea un problema adicional: utilizar métodos, técnicas o estructuras de clase no implica necesariamente comprender los modelos y fundamentos pedagógicos que les otorgan coherencia. Esta cuestión resulta particularmente relevante en la formación del profesorado de Educación Física, históricamente atravesada por tensiones entre tradiciones tecnicistas y perspectivas crítico-reflexivas (Shulman, 1986).

La investigación sobre las metodologías específicas utilizadas para abordar la danza en Educación Física continúa siendo limitada y se ha concentrado, en buena medida, en descripciones curriculares, propuestas pedagógicas y análisis de procesos formativos (Carli, 2011). Aunque la literatura internacional ha examinado estilos de enseñanza, aprendizaje recíproco, creatividad, exploración expresiva y mediación lúdica, persiste la necesidad de evidencia contextualizada sobre las valoraciones metodológicas del profesorado ecuatoriano. En particular, no se encuentra suficientemente esclarecido qué metodologías consideran pertinentes para la enseñanza-aprendizaje de la danza, qué contenidos teórico-metodológicos reconocen como indispensables y qué correspondencias o tensiones descriptivas pueden observarse entre ambas dimensiones.

La distinción es necesaria para evitar que la innovación metodológica se reduzca a la adopción nominal de estrategias sin fundamentos pedagógicos explícitos. Asimismo, identificar estas valoraciones puede aportar evidencia para orientar procesos de formación inicial y continua, especialmente en un campo donde la enseñanza debe responder simultáneamente a componentes motrices, expresivos, culturales y pedagógicos. La necesidad de examinar esta relación se refuerza ante la tensión histórica entre el dominio técnico de procedimientos y la construcción de conocimientos docentes capaces de fundamentar las decisiones de enseñanza (Shulman, 1986).

La investigación se orientó por la siguiente pregunta: ¿qué metodologías didácticas y qué fundamentos teórico-metodológicos son valorados por docentes de Educación Física para la enseñanza-aprendizaje de contenidos de danza, y qué correspondencias o tensiones descriptivas se observan entre ambas dimensiones? El objetivo general fue caracterizar las metodologías didácticas y los fundamentos teórico-metodológicos valorados por docentes de Educación Física para la enseñanza-aprendizaje de contenidos de danza en el Distrito Metropolitano de Quito.

Methodology

La investigación se desarrolló con enfoque cuantitativo, alcance descriptivo y diseño no experimental de corte transversal, lo que permitió caracterizar las metodologías didácticas y los fundamentos teórico-metodológicos valorados por docentes de Educación Física para la enseñanza-aprendizaje de contenidos de danza, sin manipular las variables ni establecer relaciones

causales. Los estudios descriptivos permiten identificar características, tendencias y patrones en una población determinada a partir de la medición de las variables de interés (Hernández-Sampieri et al., 2014).

La población accesible estuvo conformada por docentes de Educación Física egresados de la carrera de Docencia en Cultura Física de la Universidad Central del Ecuador entre 2012 y 2018, que ejercían profesionalmente en instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito. La muestra quedó integrada por 108 docentes seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional por conveniencia. Como criterios de inclusión se consideró que los participantes se encontraran ejerciendo la docencia en Educación Física, hubieran impartido contenidos de danza durante el último año académico y aceptaran participar mediante consentimiento informado. Se excluyeron los cuestionarios incompletos y las respuestas de profesionales que no cumplían estas condiciones.

Del total de participantes, 49 docentes, equivalentes al 45,4%, trabajaban en instituciones fiscales; 51, correspondientes al 47,2%, en instituciones particulares; cuatro, equivalentes al 3,7%, en instituciones fiscomisionales; dos, correspondientes al 1,9%, en instituciones municipales; y dos, equivalentes al 1,9%, en instituciones militares o policiales. El 67% de la muestra correspondió al género masculino y el 33% al femenino. El 76% tenía entre 26 y 35 años; el 57,4% registró entre uno y cinco años de experiencia docente y el 38% entre seis y diez años. Además, el 25% manifestó poseer un título de maestría.

Para la recolección de la información se elaboró un cuestionario estructurado ad hoc, integrado por tres secciones. La primera recopiló datos sociodemográficos y profesionales relacionados con el tipo de institución educativa, género, edad, años de servicio, año de graduación, formación académica y formación específica en danza. La segunda incluyó diez ítems dirigidos a valorar las metodologías consideradas pertinentes para la enseñanza-aprendizaje de la danza: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por proyectos, aprendizaje cooperativo, taller teórico-práctico, estudio de caso, clase invertida, metodología lúdica del juego a la danza, portafolio o cuaderno, técnicas activas y aprendizaje por oficio.

La tercera sección estuvo conformada por nueve ítems relacionados con los contenidos teórico-metodológicos considerados indispensables para la enseñanza de la danza. Estos comprendieron modelos, métodos, técnicas, destrezas con criterio de desempeño, gradación, desagregación y contextualización de las destrezas, diferenciación de sus componentes y formas de organización de la clase por partes, mediante el ciclo de experimentación, reflexión, conceptualización y aplicación, y por etapas de anticipación, construcción de saberes y consolidación. Los ítems de las dos dimensiones se respondieron mediante una escala tipo Likert de cuatro opciones: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

La validez de contenido del instrumento se examinó mediante juicio de tres especialistas, dos con experiencia en metodología de la danza y uno en didáctica de la Educación Física. Los expertos valoraron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems, a partir de lo cual se realizaron

ajustes en su redacción. Posteriormente, se aplicó una prueba piloto a diez docentes con características similares a las de la muestra, cuyas respuestas no fueron incluidas en el análisis final. La consistencia interna del cuestionario se estimó mediante el coeficiente alfa de Cronbach y alcanzó un valor de 0,84.

La recolección de datos se efectuó entre marzo y junio de 2023 mediante un formulario digital. Antes de responder el cuestionario, los participantes recibieron información sobre el propósito del estudio, las condiciones de confidencialidad y el carácter voluntario de su participación. La tasa de respuesta fue del 78% respecto del total de docentes contactados. Una vez finalizada la aplicación, se revisaron los formularios y se depuró la base de datos para excluir registros incompletos.

El procesamiento de la información se realizó mediante IBM SPSS Statistics, versión 26. Se calcularon frecuencias absolutas y porcentajes para describir las características de la muestra y las respuestas de cada ítem. En las dos dimensiones del cuestionario se mantuvieron las cuatro categorías originales de la escala y, adicionalmente, se sumaron los porcentajes de acuerdo y totalmente de acuerdo para identificar las metodologías y los contenidos teórico-metodológicos con mayor aceptación.

La comparación entre ambas dimensiones fue descriptiva. Se examinaron las coincidencias y diferencias entre las metodologías con mayores porcentajes de aceptación y la valoración otorgada a modelos, métodos, técnicas, referentes curriculares y estructuras de clase. Este análisis permitió identificar patrones y tensiones en las valoraciones declaradas por el profesorado.

Results

Los resultados se organizaron de acuerdo con las dos dimensiones evaluadas mediante el cuestionario: metodologías consideradas pertinentes para la enseñanza-aprendizaje de la danza y contenidos teórico-metodológicos considerados indispensables para su desarrollo en la clase de Educación Física. Para cada ítem se presentan los porcentajes correspondientes a las cuatro categorías de respuesta de la escala. Las diferencias mínimas respecto al 100% se deben al redondeo de los valores.

Metodologías consideradas pertinentes para la enseñanza-aprendizaje de la danza

La metodología lúdica del juego a la danza presentó el mayor nivel de aceptación, con un 77,8% de respuestas favorables, resultado de la suma del 26,9% de docentes que estuvieron de acuerdo y el 50,9% que estuvieron totalmente de acuerdo. El porcentaje de desacuerdo combinado fue del 22,3%.

El taller teórico-práctico ocupó el segundo lugar, con una aceptación conjunta del 73,1%. En este ítem, el 22,2% manifestó estar de acuerdo y el 50,9% totalmente de acuerdo. Las respuestas de desacuerdo y totalmente en desacuerdo representaron conjuntamente el 26,8%. El aprendizaje cooperativo y las técnicas activas alcanzaron una aceptación del 72,2% cada uno. En el aprendizaje

cooperativo, el 23,1% estuvo de acuerdo y el 49,1% totalmente de acuerdo. En las técnicas activas, el 27,8% seleccionó la categoría de acuerdo y el 44,4% la de totalmente de acuerdo.

La clase invertida obtuvo un 70,4% de respuestas favorables, mientras que el aprendizaje por oficio alcanzó el 69,5% y el aprendizaje por proyectos el 68,5%. El portafolio o cuaderno presentó una aceptación conjunta del 63,9%, y el aprendizaje basado en problemas registró un 60,2%. El estudio de caso obtuvo el menor porcentaje de aceptación, con un 57,4% de respuestas de acuerdo y totalmente de acuerdo. De manera correspondiente, presentó el mayor desacuerdo combinado, con un 42,5%. El aprendizaje basado en problemas registró el segundo porcentaje más alto de desacuerdo, con un 39,8%, seguido del portafolio o cuaderno, con un 36,1%.

Tabla 1

Metodologías consideradas pertinentes para la enseñanza-aprendizaje de la danza en la clase de Educación Física.

Metodología	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Aprendizaje basado en problemas	28,7%	11,1%	25,0%	35,2%
Aprendizaje por proyectos	23,1%	8,3%	32,4%	36,1%
Aprendizaje cooperativo	26,9%	0,9%	23,1%	49,1%
Taller teórico-práctico	22,2%	4,6%	22,2%	50,9%
Estudio de caso	23,1%	19,4%	25,9%	31,5%
Clase invertida	19,4%	10,2%	31,5%	38,9%
Lúdica: del juego a la danza	20,4%	1,9%	26,9%	50,9%
Portafolio o cuaderno	21,3%	14,8%	33,3%	30,6%
Técnicas activas	20,4%	7,4%	27,8%	44,4%
Aprendizaje por oficio	20,4%	10,2%	26,9%	42,6%

Los datos muestran que todas las metodologías obtuvieron porcentajes conjuntos de aceptación superiores al 50%. Sin embargo, se observaron diferencias en el grado de valoración. La metodología lúdica, el taller teórico-práctico, el aprendizaje cooperativo y las técnicas activas concentraron los porcentajes favorables más elevados, mientras que el estudio de caso, el aprendizaje basado en problemas y el portafolio o cuaderno presentaron los menores niveles de aceptación relativa.

Contenidos teórico-metodológicos considerados indispensables

Las técnicas obtuvieron el mayor porcentaje de aceptación entre los contenidos teórico-metodológicos, con un 73,2% de respuestas favorables. Este resultado estuvo compuesto por un 17,6% de docentes de acuerdo y un 55,6% totalmente de acuerdo. El desacuerdo combinado alcanzó el 26,8%. Los métodos ocuparon el segundo lugar, con una aceptación conjunta del 73,1%, integrada por un 22,2% de acuerdo y un 50,9% totalmente de acuerdo. Las destrezas con criterio

de desempeño y la diferenciación de sus componentes alcanzaron, en ambos casos, un 70,3% de respuestas favorables.

La organización de la clase por etapas de anticipación, construcción de saberes y consolidación obtuvo una aceptación del 69,5%, mientras que la estructura por partes alcanzó el 69,4%. La gradación, desagregación y contextualización de las destrezas con criterio de desempeño registró un 68,5%, y los modelos pedagógicos obtuvieron un 67,6%. La estructura de la clase mediante el ciclo de experimentación, reflexión, conceptualización y aplicación presentó el menor nivel de aceptación de esta dimensión, con un 65,8%. También registró el mayor porcentaje conjunto de desacuerdo, con un 34,3%, seguido de los modelos, con un 32,5%, y de la gradación, desagregación y contextualización de las destrezas, con un 31,5%.

Tabla 2

Contenidos teórico-metodológicos considerados indispensables para la enseñanza-aprendizaje de la danza en la clase de Educación Física.

Contenido teórico-metodológico	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Modelos	26,9%	5,6%	22,2%	45,4%
Métodos	24,1%	2,8%	22,2%	50,9%
Técnicas	25,9%	0,9%	17,6%	55,6%
Destrezas con criterio de desempeño	25,0%	4,6%	19,4%	50,9%
Gradación, desagregación y contextualización de las destrezas	27,8%	3,7%	17,6%	50,9%
Diferenciación de los componentes de las destrezas	26,9%	2,8%	19,4%	50,9%
Estructura de la clase por partes	26,9%	3,7%	18,5%	50,9%
Estructura de la clase mediante el ciclo ERCA	26,9%	7,4%	16,7%	49,1%
Estructura de la clase por etapas	25,9%	4,6%	20,4%	49,1%

En esta dimensión, todos los contenidos alcanzaron porcentajes de aceptación superiores al 65%. Las técnicas y los métodos presentaron las valoraciones más elevadas, seguidos de las destrezas con criterio de desempeño y la diferenciación de sus componentes. Los modelos pedagógicos y el ciclo de experimentación, reflexión, conceptualización y aplicación obtuvieron los porcentajes favorables más bajos, aunque se mantuvieron por encima de la mitad de las respuestas.

Comparación descriptiva entre las dimensiones

La comparación de los porcentajes mostró que las metodologías con mayor aceptación fueron la metodología lúdica del juego a la danza, el taller teórico-práctico, el aprendizaje cooperativo y las técnicas activas. En la dimensión de contenidos teórico-metodológicos, las

mayores valoraciones correspondieron a las técnicas, los métodos, las destrezas con criterio de desempeño y la diferenciación de sus componentes.

La metodología lúdica del juego a la danza alcanzó el porcentaje favorable más alto de todo el cuestionario, con un 77,8%. En cambio, dentro de los fundamentos teórico-metodológicos, las técnicas obtuvieron un 73,2% y los métodos un 73,1%. Los modelos pedagógicos registraron una aceptación del 67,6%, inferior a la observada en técnicas y métodos.

Las tres formas de organización de la clase presentaron porcentajes próximos entre sí. La estructura por etapas alcanzó un 69,5%, la organización por partes un 69,4% y el ciclo de experimentación, reflexión, conceptualización y aplicación un 65,8%. Estos resultados indican que ninguna de las estructuras concentró una aceptación claramente superior a las demás.

Discussion

La metodología lúdica del juego a la danza alcanzó la mayor proporción de respuestas favorables, seguida del taller teórico-práctico, el aprendizaje cooperativo y las técnicas activas. Este patrón permite reconocer una preferencia declarada por alternativas que combinan participación, experiencia corporal, interacción y organización práctica del aprendizaje. Sin embargo, dado que el cuestionario indagó qué metodologías consideran pertinentes los docentes, estos resultados no permiten afirmar que sean las más aplicadas ni que su uso produzca determinados efectos en los estudiantes.

La valoración de la metodología lúdica coincide con planteamientos que reconocen el juego como un medio para facilitar la exploración corporal y la transición hacia aprendizajes relacionados con la danza. Levenberg et al. (2020) señalan que las experiencias lúdicas pueden favorecer la construcción progresiva del movimiento cuando se articulan con propósitos didácticos definidos. De manera semejante, Lara et al. (2024) destacan que las tareas de danza creativa pueden ampliar la participación y la implicación del alumnado. En el presente estudio, la aceptación obtenida por la metodología del juego a la danza indica que los docentes reconocen su pertinencia pedagógica, pero no permite determinar cómo la desarrollan, con qué frecuencia la utilizan ni qué resultados obtienen mediante su aplicación.

El taller teórico-práctico también obtuvo una valoración elevada. Este resultado sugiere que los participantes consideran relevante integrar la explicación conceptual con la experiencia corporal, en lugar de abordar la danza únicamente como ejecución de pasos o secuencias. La relación entre práctica, reflexión y construcción de significados ha sido destacada por Magat et al. (2024), quienes sostienen que la enseñanza de la danza requiere articular la adquisición de habilidades con procesos de comprensión y valoración de la experiencia corporal. No obstante, el instrumento no examinó la estructura concreta de los talleres ni la manera en que los docentes relacionan los contenidos teóricos con la práctica, por lo que la interpretación debe mantenerse en el plano de las preferencias declaradas.

El aprendizaje cooperativo presentó igualmente un porcentaje alto de aceptación. Esta valoración es consistente con investigaciones que atribuyen a la interacción entre pares posibilidades para la retroalimentación, la colaboración y la participación en el aprendizaje de la danza. Bajek et al. (2016) describen el valor de las estrategias centradas en el estudiante para ampliar su intervención en el proceso de aprendizaje, mientras que Miletic et al. (2023) identifican diferencias entre estilos recíprocos, de autoevaluación y de mando en la enseñanza de contenidos danzarios. En este estudio, la aceptación del aprendizaje cooperativo indica una disposición favorable hacia la interacción entre estudiantes, aunque no demuestra que existan procedimientos sistemáticos de coevaluación, distribución de responsabilidades o construcción colectiva de secuencias.

Por otra parte, el estudio de caso y el aprendizaje basado en problemas registraron los porcentajes de aceptación más bajos, aunque ambos conservaron una mayoría de respuestas favorables. Por esta razón, no resulta adecuado calificarlos como metodologías rechazadas por el profesorado. Los resultados muestran únicamente una aceptación menor en comparación con las alternativas lúdicas, prácticas y cooperativas. Esta diferencia podría estar relacionada con las características de estas metodologías, que requieren la formulación de situaciones problemáticas, el análisis de información y una mediación docente específica. Sin embargo, el estudio no examinó las razones de las respuestas ni el nivel de conocimiento de los participantes sobre cada metodología, por lo que no puede concluirse que su menor valoración se deba a desconocimiento, resistencia a la innovación o limitaciones formativas.

En la dimensión de contenidos teórico-metodológicos, las técnicas y los métodos alcanzaron las valoraciones más altas, este resultado evidencia que los docentes reconocen la importancia de disponer de procedimientos y recursos organizados para la enseñanza de la danza. La distinción entre ambos componentes resulta relevante, porque los métodos orientan la secuencia general de la enseñanza, mientras que las técnicas concretan formas específicas de intervención. La preferencia observada por estos componentes puede relacionarse con la necesidad práctica de organizar las clases y conducir el aprendizaje corporal; no obstante, los datos no permiten determinar si los participantes diferencian conceptualmente entre modelos, métodos y técnicas ni cómo los articulan en su planificación.

Los modelos pedagógicos obtuvieron una aceptación inferior a la registrada por los métodos y las técnicas, aunque el porcentaje favorable se mantuvo por encima de la mitad de las respuestas. Esta diferencia debe interpretarse con cautela. No demuestra que los docentes carezcan de fundamentos conceptuales ni que sus decisiones sean exclusivamente instrumentales. Lo que sí muestra es que, dentro de los contenidos examinados, los modelos recibieron una valoración relativa menor. Shulman (1986) sostiene que el conocimiento docente no se reduce al dominio de procedimientos, sino que integra saberes pedagógicos y disciplinares que permiten fundamentar las decisiones de enseñanza. Desde esta perspectiva, el resultado señala la conveniencia de fortalecer en la formación docente la articulación entre los marcos pedagógicos y las decisiones metodológicas, sin atribuir a las participantes carencias que no fueron evaluadas directamente.

Las destrezas con criterio de desempeño, la diferenciación de sus componentes y su contextualización también obtuvieron porcentajes favorables. Estos resultados muestran que los elementos curriculares forman parte de los contenidos que el profesorado considera necesarios para enseñar danza. Sin embargo, la valoración declarada no permite afirmar que exista dominio de los procesos de gradación, desagregación o contextualización, ni que estos se incorporen de manera consistente en la planificación. Para comprobarlo sería necesario analizar documentos curriculares, planificaciones de clase o prácticas docentes, procedimientos que no formaron parte de esta investigación.

Las tres formas de organización de la clase presentaron porcentajes próximos. La estructura por etapas y la organización por partes alcanzaron valores semejantes, mientras que el ciclo de experimentación, reflexión, conceptualización y aplicación obtuvo una aceptación ligeramente menor. Esta proximidad indica que no existe una preferencia claramente dominante entre las alternativas incluidas. Tampoco permite atribuir cada estructura a una orientación pedagógica única, debido a que su sentido depende de los propósitos, las actividades, las formas de interacción y los procedimientos de evaluación empleados. Por tanto, los resultados no sustentan la afirmación de que los docentes combinen de manera incoherente estructuras conductistas y constructivistas; únicamente muestran que las tres fueron valoradas favorablemente.

La comparación descriptiva entre las dimensiones mostró que las mayores valoraciones se concentraron en metodologías de carácter lúdico, práctico y cooperativo, y en componentes relacionados con técnicas y métodos. Esta coincidencia puede interpretarse como una orientación favorable hacia elementos que permiten organizar y desarrollar la enseñanza de manera operativa. No obstante, hablar de un perfil “tecnicista” o de un “pragmatismo instrumental” excedería la evidencia disponible, ya que tales categorías requerirían instrumentos capaces de examinar las concepciones pedagógicas, las decisiones de planificación y la actuación real del profesorado.

Los hallazgos aportan una caracterización inicial de las valoraciones metodológicas de un grupo específico de docentes de Educación Física vinculados con un mismo periodo de formación universitaria. Su utilidad reside en identificar los contenidos y metodologías que concentran mayor o menor aceptación, lo que puede orientar futuras acciones formativas. Estas acciones deberían abordar no solo la utilización de estrategias, sino también la relación entre los modelos pedagógicos, los métodos, las técnicas, los componentes curriculares y las particularidades expresivas y culturales de la danza.

Conclusions

La investigación permitió caracterizar las valoraciones metodológicas de los docentes de Educación Física respecto a la enseñanza de la danza, evidenciando que este contenido es comprendido como un espacio que requiere integrar experiencia corporal, mediación pedagógica y organización didáctica. El aporte principal del estudio consiste en ofrecer una aproximación contextualizada a las preferencias formativas del profesorado del Distrito Metropolitano de Quito.

La enseñanza de la danza demanda una articulación más clara entre las metodologías seleccionadas y los fundamentos pedagógicos que orientan su aplicación. Por ello, la formación inicial y continua debería fortalecer la comprensión conjunta de modelos, métodos, técnicas, componentes curriculares y formas de organización de la clase, de manera que las decisiones didácticas no dependan únicamente de la utilidad inmediata de las actividades.

Los hallazgos constituyen una base para diseñar procesos de capacitación y futuras investigaciones sobre la enseñanza de la danza en Educación Física. Será necesario ampliar el estudio mediante observaciones de clase, entrevistas y análisis de planificaciones, con el propósito de contrastar las valoraciones declaradas con las prácticas reales y comprender con mayor precisión cómo se concretan estas metodologías en distintos contextos educativos.

References

- Amado, D., Sánchez-Miguel, P. A., González-Ponce, I., Pulido-González, J. J., & Del Villar, F. (2016). Motivation towards dance within physical education according to teaching technique and gender. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 38(2), 1–16. <https://journals.co.za/doi/abs/10.10520/EJC192952>
- Analuiza Analuiza, E. F., Capote Lavandero, G., Rendón Morales, P. A., Cáceres Sánchez, C. P., & Mendoza Yépez, M. M. (2016). Takishpa Pukllashun. Jugar cantando: Propuesta metodológica del juego a la danza. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 21(216). <https://www.efdeportes.com/efd216/takishpa-pukllashun-jugar-cantando.htm>
- Bajek, M., Ressler, J., & Richards, K. A. R. (2016). Student-centered strategies for teaching modern dance in secondary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(2), 52–54. <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1119567>
- Carli, S. (2011). El cuerpo y la escuela: Aportes para una pedagogía de la expresión corporal y la danza educativa. *Revista de Educación y Pedagogía*, 23(59), 215–232. <https://doi.org/10.17227/01203916.23.59.215-232>
- Cuéllar-Moreno, M. (2016). Methodology and beliefs in primary school dance education. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(3), 743–751. <https://doi.org/10.7752/jpes.2016.03120>
- Engdahl, C., Lundvall, S., & Barker, D. (2023). “Free but not free-free”: Teaching creative aspects of dance in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(6), 617–629. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.2014435>
- Gibbs, B., Quennerstedt, M., & Larsson, H. (2017). Teaching dance in physical education using exergames. *European Physical Education Review*, 23(2), 237–256. <https://doi.org/10.1177/1356336X16645611>

- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Lara, M., López, I., & Mayorga, D. (2024). Efectos de una sesión de danza creativa y reproductiva sobre el nivel de actividad física, el esfuerzo percibido y el estado de fluidez en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Retos*, 58, 147–156.
<https://www.semanticscholar.org/reader/25ee0ebe73efc678a85078e0bc3b9368b9813c9a>
- Layne, T., Chapatte, B., & Irwin, C. (2016). An evaluation of teachers' knowledge and use of physical education instructional models. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(4), 1310–1315. <https://doi.org/10.7752/jpes.2016.04208>
- Levenberg, M., Armstrong, T., & Johnson, I. (2020). Teaching dance for understanding: Reconceptualizing dance in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(6), 3–7. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1770519>
- López-Pastor, V. M. (2016). *Evaluación formativa y compartida en Educación Física: Una guía para la innovación en el área* (2.^a ed.). INDE Publicaciones.
- Magat, C., Ignacio, T., & Duriano, B. (2024). Dance pedagogy used by physical education teachers to improve skill acquisition, mastery, and self-image. *International Journal of Physical Education, Fitness and Sports*, 13(1), 22–44. <https://doi.org/10.54392/ijpefs2413>
- Mattsson, T., & Larsson, H. (2021). “There is no right or wrong way”: Expressive dance assignments in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(2), 123–136. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1752649>
- Miletić, D., Miletić, A., & Uzunović, S. (2023). The effects of reciprocal, self-check, and command teaching styles on dance learning. *Physical Education of Students*, 27(5), 261–269. <https://doi.org/10.15561/20755279.2023.0506>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de Educación Física*.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2016/08/Curriculo-EF.pdf>
- Rovegno, I., & Gregg, M. (2007). Use of folk dance and geography to teach interdisciplinary, multicultural subject matter: A school-based study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 205–223. <https://doi.org/10.1080/17408980701610151>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Siedentop, D. (2009). *Complete guide to sport education* (2nd ed.). Human Kinetics.
- Tao, D., Gao, Y., Li, F., Liang, W., Jiao, J., Huang, W., Supriya, R., & Baker, J. (2022). Physical education provision in schools: A role for dance. *Physical Activity and Health*, 6(1), 38–41. <https://doi.org/10.5334/paah.137>
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and human movement: Theory, practice, research*. Routledge.

Torrents, C., Castañer, M., Dinušová, M., & Anguera, M. T. (2013). Bailar de forma divergente en la educación física: Enseñanza mediante preguntas abiertas, metáforas y modelos. *Research in Dance Education*, 14(2), 104–119.
<https://doi.org/10.1080/14647893.2012.712100>

Funding

The authors received no funding for the development of the research.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflicts of interest.

Author Contributions

The authors contributed to the development of the manuscript.