

Silvana Mía Castillo Palpán
Lucía Ginocchio Castro

Pontificia Universidad Católica del Perú

**“AUTONOMÍA Y
DIÁLOGO DURANTE
LA CREACIÓN:
UN ESTUDIO CUALITATIVO
SOBRE LAS EXPERIENCIAS DE
CREACIÓN EN DANZA DE UN
GRUPO DE ESTUDIANTES DE LA
PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ”**

**AUTONOMY AND DIALOGUE DURING CREATION: A QUALITATIVE STUDY ON THE
EXPERIENCES OF CREATION IN DANCE OF A GROUP OF STUDENTS**

RESUMEN

A pesar de que la actividad central de la danza contemporánea sea la creación, no existe una forma única establecida para crear. Esto trae consigo la dificultad de enseñar a crear en danza. Situándonos en esta problemática, la presente investigación tuvo como propósito explorar y describir las experiencias, en los procesos de creación, de un grupo de alumnos de la especialidad de Danza de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Para el recojo de información se realizó entrevistas semiestructuradas a once estudiantes de último año de carrera sobre los procesos creativos de los que fueron parte a lo largo de su formación en danza. A partir del acercamiento a las experiencias en creación e los estudiantes, a modo de resultados, se identificaron tres factores que influyen en la vivencia de dichas experiencias: el grado de autonomía que tienen los estudiantes para la creación de piezas, el tipo de relaciones que establecen con sus profesores/directores, que varía según dicho grado de autonomía, y la comunicación que se establece entre los participantes del proceso creativo.

PALABRAS CLAVE

Creación en danza, Coreografía, Educación universitaria, Pedagogía artística

ABSTRACT

Although the central activity of contemporary dance is creation, there is no single established way to create. This problem brings with it the difficulty of teaching to create in dance. Departing from this issue, this research aims to explore and to describe the experiences in the processes of creation of a group of students of the Dance specialty of the Pontifical Catholic University of Peru (PUCP, by its acronym in Spanish). Eleven interviews were conducted to final year dance students. As a result, three factors that influence the experience of these experiences were identified: the degree of autonomy that students have for the creation of pieces, the type of relationships that they establish with their teachers / directors, which varies according to said degree of autonomy, and the communication that is established between the participants of the creative process.

KEY WORDS

Dance creation, Choreography, University education, Arts pedagogy

AUTONOMÍA Y DIÁLOGO DURANTE LA CREACIÓN: UN ESTUDIO CUALITATIVO SOBRE LAS EXPERIENCIAS DE CREA- CIÓN EN DANZA DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE LA PONTIFI- CIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Silvana Mía Castillo Palpán

Lucía Ginocchio Castro

Pontificia Universidad Católica del Perú

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se ubica en la siguiente problemática: no existe una metodología específica para la creación en danza; es decir, no se ha establecido una forma única para conducir y estructurar los diferentes elementos compositivos dentro de una obra o una pieza de danza. Por el contrario, a través de los trabajos de diferentes coreógrafos se hacen evidentes las diversas maneras de aproximarse a la creación que responden a distintas percepciones del cuerpo y de concebir la danza en su dimensión expresiva. Para Louppe (2011) uno de los factores que determina el rumbo y las transformaciones que sufrirá la creación en el proceso es la motivación inicial del creador puesto que todas las decisiones que serán tomadas alrededor de este punto de partida.

Se entiende que la riqueza de la creación, entonces, inicia en su diversidad. Sin embargo, para aquellos que trabajan en programas de formación en danza, esto puede significar un reto para la enseñanza. Si consideramos la imposibilidad de establecer una metodología única para la creación, y comprendemos que este tipo de parametrización de la creación es contraria a su naturaleza, entonces ¿cuáles son los aspectos determinantes para que un estudiante aprenda a crear, a desarrollar un lenguaje único o una propuesta personal en danza? Para poner en contexto esta problemática, en el siguiente acápite se presenta el caso de la carrera de danza de la Facultad de Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica (PUCP). Seguidamente, se hace una revisión teórica sobre algunas aproximaciones de la enseñanza de creación en danza y sobre la autonomía para la creación. Luego, se presentan los resultados y conclusiones de la presente investigación.

La práctica artística en el contexto universitario de la PUCP

Recientemente, las carreras artísticas han sido integradas en el ámbito de la educación formal universitaria. En el caso de la carrera de danza son dos las universidades en el Perú que ofrecen educación superior en este campo de estudio: la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). En esta última, antes de la creación de la Facultad de Artes Escénicas, la danza era enseñada en la Escuela de Danza Contemporánea "Andanzas", la cual otorgaba un diploma de bailarín profesional y contaba con un plan de estudios de cuatro años de carrera. En el año 2012 se creó la Facultad de Artes Escénicas (FARES) en la PUCP, la cual integró a "Andanzas", la Escuela de Teatro (TUC), la Escuela de Música y la carrera de Artes Escénicas (que antes formó parte de la Facultad de Ciencias y Artes de la Comunicación), y se convirtió en la carrera de Creación y Producción Escénica.

Actualmente, la Especialidad de Danza PUCP brinda una formación profesional que responde a las necesidades del contexto local y nacional, como es mencionado en su misión:

"Es un espacio de promoción e investigación líder de la danza en el Perú, que consolida la profesionalización de la danza a través de la respuesta a las necesidades del contexto local y nacional. Forma bailarines, coreógrafos, investigadores, con las competencias y creatividad necesarias para poder responder a las necesidades culturales del contexto local y nacional en el que los egresados se desenvuelvan" (PUCP, s/f).

Consecuentemente, la Especialidad de Danza ofrece una formación que, además de brindar un entrenamiento técnico y reflexivo constante

en danza contemporánea, ofrece un espacio para la investigación a través de la práctica (PUCP, s/f). De este modo, la Especialidad de Danza PUCP se suma al conjunto de universidades y centros educativos superiores, en el mundo, que apuestan por impulsar una investigación a través de la creación escénica. Los cursos obligatorios como el de Técnica de Danza, se describen en la sumilla como cursos prácticos en los que “se busca un manejo de la técnica con eficacia”, que involucra la aplicación y entendimiento gradual de principios de movimiento específicos de la danza contemporánea (PUCP, s/f). Por otro lado, cursos como Exploración Corporal, Improvisación, y Composición Coreográfica, también obligatorios, tienen como objetivo desarrollar las capacidades creativas de los estudiantes de manera individual y grupal, en torno a la generación del movimiento propio y “la composición y la adquisición de distintas herramientas para la creación instantánea” (PUCP, s/f).

También, los cursos de Laboratorio de Investigación y Creación, así como Proyecto Final se centran en la investigación sobre un tema específico a través de la creación escénica. El primer curso “introduce a los estudiantes en la investigación para la creación en danza y en la traducción visual de sus hallazgos” (PUCP, s/f); esto es, busca que los estudiantes integren los resultados de su búsqueda para, finalmente, crear una pieza. En el segundo curso, cada estudiante “basándose en sus exploraciones prácticas durante el ciclo (...) encontrará su tema de investigación, planteará y delimitará objetivos y preguntas que guíen el ejercicio creativo, lo cuestionen y reflexionen” (PUCP, s/f). De esta manera, este curso promueve la integración de los conocimientos teóricos y prácticos para una reflexión que, posteriormente, será fundamentada en una tesis.

Dicho esto, si bien desde los documentos que fundamentan la perspectiva pedagógica de esta especialidad se menciona la enseñanza de la creación, no es sino a través de sus estudiantes y docentes que podría conocerse su real dimensión. En el siguiente acápite, se presenta el proceso de creación como un recurso para el aprendizaje.

Enseñar creación en danza

Para Hamalainen (2009) enseñar a crear significa ayudar al estudiante a ser consciente del conocimiento que posee (habilidades técnicas

y creativas) y que, posteriormente, éste pueda potenciarlo. Realizar una coreografía, según el autor, involucra “un proceso a la vez consciente e intuitivo mediante el cual el cuerpo es simultáneamente el sujeto, la fuente de la dimensión experimental de la danza y el objeto de observación” (traducción propia, p.107). Así, Hamalainen (2009) enfatiza la importancia de la experiencia del bailarín en tanto esta le permite ser consciente de sus habilidades corporales y creativas dentro del proceso coreográfico. De igual manera, Pakes (2009) menciona que los procesos de creación requieren de un conocimiento que es adquirido en la experiencia creativa. Este tipo de conocimiento comprende, por un lado, generar y modificar el material de movimiento y, por otro, la manera cómo el coreógrafo se relaciona con los bailarines y define la estructura de los demás elementos que intervienen en la creación. Si bien existen algunas estructuras establecidas para realizar una coreografía, esta no puede ser considerada como una actividad ordinaria con una ruta pautada, en tanto la intención o el propósito de la creación es distinto según las circunstancias en las que se desarrolle el proceso de creación y la relación de trabajo que se establezca con el grupo humano con el que se está trabajando (Pakes, 2009).

En este sentido, considerar la creación como un proceso que requiere un conocimiento obtenido en la práctica (Pakes, 2009), y que es tanto consciente como intuitivo (Hamalainen, 2009) abre diferentes posibilidades para que cada estudiante, bailarín o profesor se aproxime a ella de manera distinta y con una percepción del cuerpo diferente. Por ejemplo, Merce Cunningham utilizaba juegos de azar para alterar los patrones de movimiento inconscientes de sus bailarines y así generar nuevas combinaciones y posibilidades para la composición del cuerpo en relación con el espacio (Suquet, 2006). En esa misma línea, Trisha Brown, alumna de Merce Cunningham, se interesó por explorar diferentes posibilidades para modificar la percepción del cuerpo; así las creaciones de la coreógrafa mostraban a sus bailarines elevándose, atravesando o escalando de distintas formas la arquitectura de un lugar específico (Goldberg, 2011). En el caso de Jerome Bel, quien se describe a sí mismo como “realizador”, más no “coreógrafo”, este se interesa en los conceptos e ideas que nutren de significado a sus piezas y, de este modo, los métodos para la composición, comprendidos más allá de la manipulación de pasos y

secuencias, varían en cada una de sus obras (Burt, 2011, p. 2).

Más aún, es común encontrar que un mismo coreógrafo o artista cuenta con más de una forma de abordar la creación. Burrows (2010), en *El manual de un coreógrafo* muestra a través de sus anotaciones de qué manera su formación como coreógrafo fue alimentada por experiencias de procesos creativos dirigidos por otros artistas. El autor presenta más de una opción para desarrollar el proceso de creación: el desencadenamiento de las acciones a partir de un interés establecido para iniciar el proceso creativo o el trabajo por separado de cada una de las partes de la creación que obtendrá un orden solo al final del proceso. Como señala Burrows (2010), la importancia de reconocer esta diversidad de opciones para aproximarse a la creación recae en encontrar la manera particular de crear de cada artista.

Adicionalmente, Lavender (2009) identifica diferentes aproximaciones y principios de la creación que denomina "operaciones creativas" (p. 73). Las cuatro operaciones creativas (improvisación, evolución, evaluación y asimilación) cuentan con una secuencialidad. En primer lugar, la generación de movimiento es provocada por el coreógrafo a través de distintos métodos de improvisación. Luego, el material de movimiento será modificado en la evolución. Posteriormente, en la evaluación se reflexionará sobre los avances hasta ese momento y se considerará nuevas alternativas de creación. Finalmente, a través de la asimilación se tomarán decisiones respecto a lo que será la puesta en escena.

De esta forma, el autor se refiere a estas operaciones como las principales acciones que los coreógrafos suelen realizar, pero, claramente, no son las únicas. Asimismo, enfatiza la importancia de la intención del coreógrafo, ya que es el factor en el que recaen las operaciones mencionadas. La intención también es descrita como el motivo para la creación del coreógrafo; esta puede mantenerse o cambiar en el transcurso del proceso de creación. Asimismo, la intención del coreógrafo puede -pero no debe- ser comprensible o lógica en su totalidad, ya que la importancia de establecer una intención es mantener enfocadas las acciones, recursos o estrategias utilizadas en el proceso creativo (Lavender, 2009).

Por otro lado, Valladares (2017) y Barragán (2018) hacen referencia a la experiencia en la que el proceso de creación, al estar inscrito en el ámbito académico de la universidad, es utilizado para la enseñanza de habilidades y técnicas de composición. Los estudiantes, además de observar, proponen nuevas ideas en base a la forma de crear del coreógrafo. Esta forma de aproximarse a la educación coincide en algunos aspectos con una metodología llamada "enseñanza y aprendizaje basada en el recurso" (Smith-Autard: 2009, p. 91). Asimismo, se reconoce ciertas características en la enseñanza que fueron tomadas de la propuesta de Rudolf Laban, quien estimulaba a sus estudiantes a explorar su movimiento de una manera creativa a través de diferentes ejercicios en clase (Smith-Autard, 2009). Este tipo de enseñanza involucra que los estudiantes observen y analicen el trabajo de otros coreógrafos, para luego aplicar los conocimientos adquiridos en la resolución de sus propios problemas al momento de crear y utilizar las mismas herramientas o también modificarlas en el desarrollo de la composición (Smith-Autard, 2009). Para la autora, las capacidades técnicas y reflexivas necesitan ser entrenadas en la práctica, ya que es así como se logra una composición significativa y creativa en el desarrollo del proceso de creación. Tales capacidades pueden ser reconocidas y potenciadas por los bailarines en diferentes etapas de su formación o dentro de algún proceso de creación (Smith-Autard, 2009).

Para Blom y Chaplin (1998), la coreografía es una oportunidad para enseñar en la práctica. En otras palabras, el profesor enseña a sus estudiantes a crear a través del ejercicio de composición coreográfica. De aquí que el proceso de creación se perciba como un espacio en el que el profesor o el coreógrafo brinda herramientas para enfrentar la creación e incentiva a los alumnos a utilizarlas en sus propios procesos de creación. Uno de los métodos utilizados para la generación de material de movimiento por los autores, la improvisación, tiene como objetivo principal preparar mental y físicamente a los bailarines. Las instrucciones o consignas para la improvisación son de vital importancia puesto que definen el elemento coreográfico al que los alumnos tendrán que poner atención. De este modo, "la improvisación emerge como una respuesta de movimientos internos hacia una imagen, idea o estímulo sensorial" (Blom & Chaplin, 1998, p. 6). La improvisación, como un método para

la creación, interrelaciona la ejecución con el lado creativo de los bailarines que exploran movimientos espontáneos según cada estímulo sugerido. Este tipo de aprendizaje involucra una experiencia que exige una reflexión por los alumnos puesto que requiere que observen y analicen su propio movimiento en la práctica.

Blom y Chaplin (1998) explican que el aprendizaje a través de la improvisación se extiende a discusiones grupales acerca de lo sucedido en la práctica, al finalizar cada sesión de ensayo: "en la medida que los estudiantes improvisen más, compongan más, y escuchen los comentarios e ideas de otras personas, ganarán una perspectiva más amplia y añadirán una objetividad a su propio entendimiento y observación final" (p. 211). De esta forma, analizar y realizar el ejercicio constante de verbalizar cómo y para qué se utiliza cierto lenguaje de movimiento para la composición de una pieza de danza le otorgará un significado al estudio de la coreografía y generará nuevos cuestionamientos para trabajos futuros (Blom y Chaplin, 1998).

Autonomía y creación en el ámbito educativo

Un aprendizaje autónomo tiene como objetivo que los estudiantes planteen y resuelvan problemas en la práctica a partir de experiencias previas, tomen decisiones, las modifiquen y trabajen en grupo (Rodríguez, 2006). En este sentido, para desarrollar aprendizaje autónomo, se busca que el alumno no solo reciba de manera pasiva la información brindada por el docente, sino que participe de manera activa en su aprendizaje (Rodríguez, 2006). Para Condro (2016), la participación de los alumnos tiene que ver con una lógica de trabajo en el que la atención se centra en el colectivo y en lo que este es capaz de descubrir y analizar en conjunto. Para construir conocimiento en conjunto es necesario cambiar la idea del profesor como único poseedor del saber y comenzar a pensar en el objeto de estudio compartido (Condro, 2016). Además, según el autor aprender en grupo supone encontrar estrategias por parte del profesor para que cada participante aporte desde su propia reflexión con dudas y observaciones en clase (Condro, 2016). Desde el punto de Rodríguez (2006), el aprendizaje autónomo requiere, principalmente, del compromiso de los docentes para proponer nuevas formas de enseñar que estimulen

la investigación individual y que brinden herramientas para que los estudiantes comuniquen sus hallazgos.

En concordancia con estas ideas, Blom y Chaplin (1998) enfatizan que los docentes, además de saber qué técnica de movimiento o qué conceptos coreográficos enseñar, deben establecer un ambiente en el que los estudiantes puedan confiar en ellos mismos y en la persona a cargo de su aprendizaje. Es decir, el profesor, como líder de la creación no debe juzgar o criticar el desenvolvimiento del alumno, sino que, por el contrario, debería dar retroalimentaciones de manera constructiva (Blom & Chaplin, 1998). Asimismo, las discusiones grupales son vitales para el aprendizaje del alumno puesto que favorecen el desarrollo de un juicio sobre el trabajo que se está realizando (Blom & Chaplin, 1998). Rodríguez (2006) señala que apoyar la autonomía supone brindar las herramientas comunicativas para potenciar las habilidades interactivas entre los alumnos y entre el alumno y el docente. La relación que se construya entre el docente y el alumno será de vital importancia puesto que servirá como modelo para las interacciones posteriores que el estudiante establezca con otro profesor, coreógrafo o grupo de trabajo, no sólo en ambientes académicos sino cualquier espacio en el que se requiera de su participación (Rodríguez, 2006).

Desde la perspectiva de Burrows (2010) la relación entre los integrantes de un proceso de creación es compleja en tanto abarca distintos cuestionamientos acerca del control, la propiedad y el trabajo colaborativo. Para el autor, es común que, en algunos casos, se suela atribuir un rol específico al coreógrafo como creador de la idea principal del proyecto y al bailarín como traductor y ejecutor de esas ideas. ¿En qué medida resulta beneficioso asumir roles determinados dentro del proceso de creación? Para el autor, las jerarquías existentes en la relación coreógrafo-bailarín tienen repercusiones negativas que se asemejan con modelos de enseñanza de una sola vía, en la que el estudiante no ejerce su autonomía:

"En momentos de estrés en los ensayos es fácil para nosotros adoptar posiciones habituales que refuerzan jerarquías negativas. El coreógrafo se desliza fácilmente en el rol de profesor controlador y el bailarín asume la resistencia pasiva de un estudiante, cada uno provocando al otro en

un ciclo difícil de romper” (2010, p. 204).

A partir de lo mencionado se piensa que apoyar la autonomía en el aprendizaje trae diversos beneficios en la formación de los estudiantes y que, de ningún modo, debe darse por sentado, sino que necesita ser constantemente promovida. Dicho esto, el interés del presente estudio partió por conocer las experiencias creativas de estudiantes y su lugar en ellas, para comprender su participación y su grado de autonomía no solo dentro de sus propias creaciones, sino también dentro de proyectos dirigidos por otros coreógrafos. A partir de la información brindada por los estudiantes se busca entender de qué manera las experiencias en los procesos de creación se vinculan con la formación de estudiantes de danza.

METODOLOGÍA

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo pues se centra en la ampliación y profundización de la información desde la perspectiva de un grupo específico de alumnos (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Se basó en la propia experiencia en formación en danza de la autora y la revisión de literatura apropiada para plantear el tema, pregunta y objetivos de la investigación. Se utilizó como herramienta de recolección de datos las entrevistas semiestructuradas, aplicadas de manera rigurosa y coherente con la aproximación cualitativa de este estudio (Collingridge y Gantt, 2008). A través de la descripción y comparación de las diferentes experiencias en los procesos de creación en danza contemporánea de los participantes se ofrece una interpretación de esta realidad en particular.

Descripción de participantes

El grupo de estudiantes seleccionados para las entrevistas y la institución fueron escogidos intencionalmente. Se seleccionó a los alumnos de último año de la carrera de Danza debido a que cuentan con más experiencia en el campo de la creación dentro de su formación universitaria, a diferencia de alumnos de primer o segundo año de carrera, quienes aún no pueden realizar prácticas preprofesionales y cuentan con menos años de estudio. Los alumnos que aceptaron ser parte de esta investigación fueron 11 de los 13 inscritos en el curso de Técnica de Danza del nivel 10 de la Especialidad de Danza. Los entrevistados tenían entre 21 y 25

años de edad cuando fueron parte del estudio. Los participantes firmaron un consentimiento antes de realizar las entrevistas, mediante el cual se les informó claramente el tema y objetivo de la investigación enfatizando el aporte de su colaboración voluntaria (Ver Anexo 1: Ficha de consentimiento informado); se explicó que la entrevista sería anónima. Se les pidió llenar un cuestionario para indicar sus datos personales y se recogió algunos datos adicionales requeridos para la investigación (Ver Anexo 2: Ficha de datos de participantes).

En la Especialidad de Danza PUCP los alumnos pueden realizar prácticas preprofesionales desde el tercer año de carrera para graduarse (FARES, 2017). Las actividades que el alumno puede realizar como prácticas preprofesionales van desde ser voluntario, asistente o intérprete en un proceso de creación dirigido por un coreógrafo o institución reconocidos. Además, los alumnos de diferentes años de carrera pueden y son parte de procesos de creación en montajes dirigidos tanto por profesores de la misma Facultad, por otros alumnos de la misma Especialidad de Danza o de otras especialidades pertenecientes a la Facultad de Artes Escénicas. De esta forma, son diversos los procesos de creación y diversas las maneras en las que estos encuentros se realizan, por lo que el foco de la presente investigación estará en profundizar en las distintas experiencias del grupo de alumnos seleccionados, a lo largo de su formación.

Técnica de recolección de información

Con el objetivo de comprender cómo se vinculan las experiencias en los procesos de creación con la formación profesional del grupo seleccionado de estudiantes se decidió utilizar las entrevistas cualitativas. El objetivo de las entrevistas fue indagar sobre las diferentes maneras en que los alumnos se aproximan a la creación escénica (Ver Anexo 3: Guía de entrevista).

Procedimiento

La investigación inició con una búsqueda bibliográfica, para el planteamiento y sustento teórico de la investigación. La revisión de textos y artículos académicos sobre distintas características de los procesos de creación brindó referentes para realizar una primera versión de la guía de entrevista. Se procedió a realizar entrevistas piloto, con esa guía, a dos alumnos

del grupo seleccionado. Las entrevistas piloto fueron revisadas hasta alcanzar la estructura final de la guía de entrevista. Las entrevistas, con la guía de entrevista final, fueron realizadas en el transcurso del ciclo 2018-2 a los 9 estudiantes inscritos en el curso Técnica de Danza. Se respetó todos los protocolos éticos. La información brindada fue transcrita y categorizada para el posterior análisis.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La presente investigación buscó conocer las experiencias de creación escénica de un grupo de estudiantes durante su formación universitaria. A partir de este acercamiento, se identificaron tres factores que influyen en la vivencia de dichas experiencias: el grado de autonomía que tienen los estudiantes para la creación de piezas, el tipo de relaciones que establecen con sus profesores/directores, que varía según dicho grado de autonomía, y la comunicación que se establece entre los participantes del proceso creativo.

Autonomía en los procesos creativos

Se distinguieron distintos grados en el ejercicio de la autonomía según el tipo de proceso de creación, ya sean proyectos individuales, colectivos, dirigidos por un compañero, un profesor o un director externo. Por un lado, se identificó que los estudiantes se desempeñan con un alto grado de autonomía al momento de realizar creaciones individuales y colectivas. Por otro lado, se identifica un grado menor de autonomía o una autonomía limitada en los alumnos en proyectos dirigidos por un profesor, un compañero o un director externo encargado de conducir el proceso creativo.

En el primer caso, las creaciones tanto individuales como colectivas son iniciadas por el deseo de ganar experiencia incluso fuera del ambiente académico con compañeros de danza y pares de otras especialidades, como las de Teatro o Música. La mayoría de los estudiantes cuenta con una motivación intrínseca para elaborar dichos proyectos, crear espacios para la exploración y el intercambio de distintas formas de pensar el arte (E3, E4, E5, E6, E8). En el segundo, los alumnos señalan que su aporte en proyectos dirigidos por otro, -profesor, compañero o director externo-, depende de los requerimientos del director y de las necesidades planteadas para la obra en específico. En estos casos la motivación suele ser diferente

puesto que los alumnos manifiestan haber participado por tratarse de un curso obligatorio, completar las horas de práctica o en un caso específico o generar recursos económicos. En los siguientes párrafos se profundizará en los dos casos mencionados y se presentarán algunas citas.

Procesos creativos de los estudiantes

Un ejemplo del primer caso es el que los estudiantes se desarrollan con un mayor grado de autonomía es dentro del curso de Proyecto Final. En este curso los alumnos reportan atravesar un “momento de bloqueo” puesto que no cuentan con una idea clara para iniciar la creación (E3, E5, E6, E8). Esto los fuerza a recurrir a distintos ejercicios realizados en clase para la improvisación, revisar otras dinámicas de movimiento que fueron enseñadas en diferentes cursos como, por ejemplo, en el curso de Composición Coreográfica, además de tomarse el tiempo para verbalizar las ideas surgidas durante los ensayos y discutir las con otros compañeros. A continuación, algunas citas dan cuenta de lo mencionado:

E3: “(...) hasta hubo un momento en el que tenía ensayo y tenía sala y llegaba y no sabía qué hacer, me pasaba las dos horas diciendo: ‘no sé qué hacer’ y ya al final desde la invasión de todas estas preguntas surgía algo (...)”

E5: “(...) yo estaba perdida, sabía que quería hacer algo con participación de público (...) quería que la gente se moviera pero no sabía cómo hacerlo (...) además siento que fue un proceso en el que tuve que enfrentarme a muchas de mis inseguridades (...) Yo no planteaba ideas, no rebotaba ideas fuera de clase entonces, eso evitaba que pudiera seguir avanzando y en parte porque yo tenía miedo de que esas ideas no funcionaran (...) En [una creación grupal] yo podía decir que algo no iba a funcionar, pero alguien decía ‘hay que probarlo’ y lo probábamos, siento que había este espacio en el que uno se sentía medianamente seguro para decir nuestras ideas (...) entonces había este rebote de ideas en el que no estaba necesariamente sola con mis pensamientos y mis miedos”

Como menciona Hamalainen (2011), la creación involucra un proceso que demanda al alumno ser consciente de las herramientas

que posee para desarrollar su pieza y además utilizar su propia intuición para modificar y tomar decisiones durante el proceso. Según Blom y Chaplin (1998), las experiencias previas, en este caso, las creaciones realizadas en el ámbito académico, deberían fomentar un ambiente en el que el alumno proponga y escuche las propuestas de los demás alumnos en torno a la creación. En este sentido, estos cursos se beneficiarían de espacios en clases o seminarios que integren al grupo de estudiantes para abrirse el diálogo en torno a los avances de cada pieza. Esta es una práctica común en las artes visuales, por ejemplo, en que los avances de estudiantes suelen ser comentados en "críticas" que involucran el diálogo de docentes y estudiantes. La educación artística debe contener un carácter dialógico y colaborativo; estar situado en comunidades de práctica (Springgay y Irwin, 2009). En el caso de los alumnos entrevistados, estas experiencias los estimulan no solo a utilizar métodos para la creación aprendidos en su formación, sino que los retan a descubrir nuevas formas para organizarse, pensar qué desean investigar, cómo hacerlo y qué necesitan desarrollar a nivel individual para ello.

Otro ejemplo de organización autónoma para la creación son las creaciones colectivas en las que los estudiantes exploran intereses comunes (E2, E3, E5, E6, E7, E8). Las creaciones colectivas suelen incorporar no solo estudiantes de danza, sino también de las otras especialidades que ofrece la Facultad: música, teatro y creación y producción escénica. En estos casos, las ideas centrales suelen ser propuestas por un alumno, pero las decisiones en torno al proceso de creación se realizan en consenso. Así, las creaciones colectivas no distinguen roles marcados entre los participantes, a diferencia de las creaciones dirigidas, en las cuales las decisiones dependen de lo que el director desea trabajar. A continuación, se presentan algunas citas que reflejan la diferencia entre estas dos experiencias:

E3: "El grupo al principio fue como una idea de [un estudiante] que quería unir bastantes personas (...) y luego ahí se iba dando los ensayos y fuimos explorando, no ha sido como 'yo quiero que hagas esto', creo que siempre ha sido ideas de cada uno, de todos los que estábamos"

E6: "[En una creación colectiva] lo que debería pasar es que todos estemos compro-

metidos por igual y todos, o sea, lleguemos a un acuerdo y entonces digamos que la responsabilidad recae entre todos. Cuando hay un director siento, siento que diría que no es un alivio o que me relaje, pero ellos tienen el control y la responsabilidad de que todo salga bien, o sea, yo también porque tengo que interpretar, pero la chamba principal es la de ellos (...)"

E8: "[En piezas colectivas] no viene la idea tanto de mí, pero viene más de todos ¿no?, de lo que queremos decir en ese momento. En cambio, en [proyectos dirigidos por un director] ya era idea de un director con una idea clara o una investigación clara, entonces en base a estas ideas claro yo aportaba para el proceso creativo"

Como mencionaba Burrows (2011), en ciertas situaciones resulta fácil atribuir roles específicos tanto al coreógrafo como al bailarín, por ejemplo, en creaciones con un director. No obstante, las creaciones colectivas difuminan estos roles y también, las responsabilidades de cada parte. Vale la pena, entonces, preguntarse por la real dimensión de "lo colectivo" vs. "lo individual" en las creaciones en danza. Por un lado, se piensa que lo colectivo se desarrolla desde una autoría compartida, aunque en la realidad, muchas de estas creaciones colectivas terminan siendo productos de autoría de un director en particular. Por otra parte, procesos que son dirigidos pueden tener muy en cuenta la propuesta de los bailarines, tanto, que la pieza resulta siendo colectiva -aunque esto no sea explícito-. El lugar del director como único responsable y creador es relativo. También lo es el lugar de los bailarines como intérpretes solamente. En todo caso, lo importante aquí es que durante los procesos de aprendizaje se tenga claridad sobre las dimensiones del poder, el control, la autoría y autonomía de docentes y estudiantes.

Dicho esto, para algunos estudiantes participar de creaciones colectivas representa, en algunas ocasiones, una oportunidad para adquirir conocimientos sobre la composición en danza en espacios distintos al ámbito académico (E2, E3, E5). La siguiente cita es un ejemplo de lo mencionado:

E3: "(...) [mi motivación era] también como un proceso de aprendizaje de creación, [me interesaba] la creación colectiva con los demás como parte de un experimento en tu proceso de aprendizaje de tu carrera"

Procesos creativos dirigidos por otros

Se identifica un menor grado de autonomía en los alumnos en algunas creaciones que son parte de cursos obligatorios en la universidad. El aporte de los estudiantes es controlado por el director a cargo del proceso creativo puesto que él o ella es quien tiene la decisión final y se encarga de modificar las propuestas de los alumnos (E1, E2, E4, E5, E8, E9). A continuación, se mostrarán algunas citas en relación a lo mencionado:

E2: "(...) era bastante claro, tenías que ser llamativo, tener mucha más energía (...) era más seguir al pie de la letra lo que te decía el director y sus ideas (...)"

E8: "(...) la imagen ya estaba predeterminada, ya el director nos decía esto es lo que va a pasar y este el hilo conductor que quiero, nosotros nada más entrábamos y aportábamos con lo que teníamos, pero ya conocíamos el hilo conductor que tenía el director cómo quería que se viera estéticamente la obra (...)"

Aunque el aporte de los estudiantes está condicionado por distintos factores de la propuesta del director, los alumnos utilizan diversas herramientas para crear desde su propio imaginario (E1, E2, E3, E5, E6, E8). Así, la autonomía está ligada con las elecciones que los estudiantes realizan para enriquecer las ideas del director. A continuación, se presentan citas que dan cuenta de lo mencionado.

E5: "(...) estamos bien metidos porque tenemos que crear toda la pieza, y hasta cierto punto dirigimos nosotros mismos, y plantearle a [el director] también, cualidades e imaginarios específicos porque [el director] sí nos da imaginarios del poema, pero nosotros tenemos que darle corporalidad a esas cosas que tiene y generar también propuestas propias para poder llenar los vacíos que tal vez haya en el poema"

E8: "(...) en procesos de dirección tú sabes que el director tiene una idea y tú solo tienes que hacer lo que él te diga, pero también tienes derecho a aportar ¿no? con ideas, entonces ya no te cargas con todo el trabajo de pensar la idea y ver si estéticamente está bien (...)"

Así, se identifica una disposición propia de este grupo de estudiantes para trabajar siempre en

colaboración con el director y los demás integrantes del proceso creativo. Sin embargo, en situaciones específicas existen factores que impiden a los alumnos colaborar de manera activa (E2) y perder la motivación para participar de la creación (E6):

E2: "(...) algunos procesos de creación me han enseñado cosas nuevas, sí, pero han ido en contra de lo que yo creo de la danza, de cómo debe mostrarse, pero es porque son diferentes contextos, diferentes funciones de la danza. En algunos [procesos de creación] he sentido mucho más trabajo, mucha más investigación de movimiento, pero para resumirse no han sido de gran satisfacción por temas de tiempo (...) en otros me he sentido invisible, prácticamente no participando en nada, pero he estado ahí. Entonces, han sido muy distintos, algunos han sido más ricos en el proceso, otros más en la propia muestra y otros simplemente no se han vivido"

E6: Hay dos [proyectos] que eran digamos por un curso que era el de Laboratorio comienzo de todo el proceso siento que sí estaba muy motivada, por ejemplo, me interesaba crear una pieza todas nosotras juntas, todas ¿no?, las del salón y el curso yo lo entendía como que el proceso y la idea iba a ser de nosotras, íbamos a poder trabajar todas en conjunto por algo que nos interesaba, pero bueno el proceso al final fue todo lo contrario a lo que esperaba, entonces ahí sí siento que perdí mi motivación.

El primer estudiante (E2) percibe que para algunos montajes su participación no fue importante para el proceso de creación, mientras que el segundo (E6) revela haber perdido motivación durante el proceso creativo. Ambas percepciones son altamente problemáticas para el proceso formativo de un estudiante. Al respecto, Smith-Atuard (2009) señala que incluir la opinión crítica de los alumnos brinda una experiencia significativa, es decir, una experiencia que pueda recordar y utilizar para organizarse en sus futuras creaciones. Así, es necesario entender los procesos de creación como un espacio para entrenar tanto las habilidades técnicas como reflexivas de los estudiantes (Smith-Atuard, 2009) y de este modo, permitir a los estudiantes ser reconocidos y mantenerse motivados a pesar de las dificultades.

Tipo de relaciones establecidas en distintos procesos de creación

Los estudiantes mencionan que existen roles diferenciados, por ejemplo, en las creaciones dentro de cursos obligatorios. En estos casos el aporte de los alumnos depende estrictamente de la propuesta del profesor. Según los entrevistados, este tipo de relación imprime una suerte de direccionalidad al proceso de creación: cada parte sabe lo que tiene que hacer (E1, E2, E6, E5, E4, E7, E8). Si bien este tipo de relación permite la exposición de ideas por parte de los estudiantes, estas propuestas no son necesariamente integradas por el director en la construcción final de la creación.

E1: "(...) yo lo siento más así, directo, imponente, dentro de sus indicaciones. No hay tanto como juego de ¿qué podría pasar acá?" (...) El director ya tenía una, no sé, no tenía una idea clara, nosotras queríamos hacer una idea, pero él no lo aprobó y al final se terminó haciendo lo que él quería"

E8: "(...) la imagen ya estaba predeterminada, ya el director nos decía esto es lo que va a pasar y este el hilo conductor que quiero, nosotros nada más entrábamos y aportábamos con lo que teníamos, pero ya conocíamos el hilo conductor que tenía el director cómo quería que se viera estéticamente la obra (...)"

Para Burrows (2009) es importante distinguir si las jerarquías o las relaciones de poder que se establezcan en la creación son negativas. Es común que relaciones asimétricas como las del director con los bailarines suelen generar espacios de control que afecten el desenvolvimiento de los estudiantes (Burrows, 2009). En este sentido, resulta necesario pensar qué conductas refuerzan la figura del profesor como único poseedor del saber y la transmisión de conocimiento de una sola vía (Condro, 2016), y pensar en formas alternativas de enseñanza que incluyan la valorización del colectivo, y estrategias como la auto y coevaluación. Esto último generaría un espacio de creación más horizontal y respetuoso.

Los estudiantes también manifiestan haber participado en procesos de creación (creaciones colectivas, creaciones dirigidas por un estudiante) en los que la relación de trabajo se estableció de manera horizontal (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9). Este tipo de relación consiste en entablar un diálogo libre y una at-

mósfera que incentive el trabajo en equipo, además de ayudar a la composición de las piezas. Este tipo de creaciones apoyan el desarrollo de la autonomía de los estudiantes; sus aportes son requeridos de manera constante por el director.

E1: "Es que no sé, a veces cuando estoy hablando me confundo, no sé si hay un límite entre intérprete y director, porque yo siento que es como una retroalimentación. No me gustaría ser el intérprete que solo hace caso a lo que dice el director al pie de la letra"

Es este caso, el proceso de creación es concebido por los estudiantes como un encuentro en el que, tanto el director como los integrantes, asumen una responsabilidad compartida sobre el desarrollo o construcción de la pieza de danza. Así, la participación del bailarín dentro del proceso de creación no se encuentra en función a un rol específico. Si bien, en algunos casos, se distinguen tareas distintas a las del coreógrafo, la contribución de los estudiantes se comprende más allá del mero ejecutar o reproducir ciertos materiales de movimiento. Esto permite observar cómo la educación del estudiante incluye experiencias de creación como oportunidades para reflexionar y ganar conocimientos a través de la práctica. Así, los procesos de creación no solo representan una oportunidad para aprender de manera individual, sino que además se caracterizan por ser experiencias que apoyan la autonomía y desafían a los alumnos a desarrollar habilidades para trabajar en equipo.

El diálogo durante los procesos creativos

Los alumnos mencionan que el diálogo durante los procesos de creación es un factor crucial para establecer una confianza entre los integrantes. Además, en un caso, los vínculos entre los participantes han sido usados como un punto de partida para la creación. A continuación, algunas citas que reflejan lo mencionado:

E5: "Claro, para empezar, había un momento en el que se quería generar confianza en el grupo entonces hablábamos de nuestras experiencias, luego hacíamos juegos, algunas veces hicimos juegos, así como 'siete pecados', cosas así, 'chapadas', (...) en retrospectiva era para eso, para mí tiene más sentido verlos como ejercicios de ge-

neración de confianza porque no nos conocíamos mucho”

E7: “(...) lo primero era entablar confianza, no solamente con tu director, sino con los mismos colegas, o sea, con los otros intérpretes porque ibas a contar muchas cosas de tu vida que fácil nunca habías contado o no lo sacas con cualquier persona (...)”

Cuando no existe un diálogo, los estudiantes mencionan haber experimentado algunas dificultades como la confusión al momento de desenvolverse en escena. En este caso, los estudiantes resaltan la necesidad de conversar sobre la intención de las acciones que se están realizando en escena, más aún cuando se baila con un grupo grande de personas.

E2: “(...) al no estar claro cuál es el tema principal o en que se resume todo lo que está sucediendo en escena, genera confusión (...) al momento de ejecutar movimientos o de interpretar, porque no sabes lo que estás haciendo realmente, ni qué está pasando contigo o alrededor”

E5: “Me llevo mucho la idea de colectivo como parte del proceso y cómo no estar solo dentro de una creación es importante y eso en relación también con el director o con el grupo de soporte que tienes dentro de la gente que está ahí en la producción ¿no? no porque tengan que hacer de tu soporte psicológico, sino porque necesitas hablar de lo que está pasando con la gente cuando está pasando”

E6: “(...) yo creo que intentamos establecer una relación o un diálogo, pero si la otra parte no quiere ya no es un diálogo ¿no?, simplemente como acatar las órdenes y hacerlo porque ya ¿no? Aparte estamos dentro de un curso, tenías que hacerlo sí o sí”

Finalmente, la realización de proyectos individuales y colectivos dan cuenta de la capacidad de los estudiantes para fijar un objetivo, delimitar un tema de cuestionamiento y reflexionar a partir de este. Estas características son esenciales en el grupo de estudiantes seleccionados para desarrollarse en el campo de la interpretación, creación o la investigación artística. Aunque la mayoría de experiencias de creación en danza descritas por los entrevistados no han sido pensadas como investigaciones, el aprender a crear es un primer paso para

más adelante, poder investigar a través de la práctica creativa. Crear en danza supone poseer una capacidad crítica y analítica, tomar decisiones efectivas, ser autónomos y tener la habilidad para autogestionar el trabajo escénico. En este sentido, el ejercicio de crear en danza desarrolla las competencias necesarias y fundamentales para la investigación desde las artes escénicas.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, sostenemos que procesos creativos que favorezcan la autonomía de los estudiantes generan mejores relaciones entre directores y bailarines, mayor motivación durante el proceso formativo y una sensación de bienestar y autovaloración de los estudiantes. Por el contrario, relaciones jerárquicas y poco diálogo durante la creación generan espacios aversivos que afectan el desenvolvimiento de los bailarines, generando frustración y desinterés, tanto dentro de la institución como en otros espacios. Así, este estudio enfatiza la importancia de la responsabilidad entre alumnos y profesores en la transmisión y adquisición de conocimientos en danza.

La formación en danza debe ofrecer múltiples espacios para la creación que promuevan experiencias saludables, que permitan al estudiante ser consciente de sus recursos (Hama-lainen 2009) y los lleve a potenciarlos. En este sentido, los procesos creativos deben incentivar a los estudiantes a establecer relaciones horizontales pues, si bien los bailarines no son necesariamente formados para la docencia, es muy probable que una mayoría de ellos la ejerza. Mediante la enseñanza tenemos la posibilidad de desestimar modelos jerárquicos en la creación, que han perdurado a lo largo de la historia de la danza. Creemos fundamental el bienestar subjetivo y motivación de estudiantes, especialmente, aquellos que son formados para desempeñarse como artistas y docentes.

REFERENCIAS

Barragán, C. (2008). *La gestión de procesos creativos en la danza contemporánea universitaria de Bogotá*. (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/1954/17573889.pdf?sequence=1>

- Blom, L. & Chaplin L. (1982). *The Intimate Act of Choreography*. USA: University of Pittsburgh Press.
- Burrows, J. (2010). *A Choreographer's Handbook*. USA y Canadá: Routledge.
- Burt, R. (2011). Jerome Bel. En M. Bremser & L. Sanders (Eds.), *Fifty Contemporary Choreographers* (pp. 42-47). USA y Canadá: Routledge.
- Collingridge, D. & Gantt, E. (2008) The quality of Qualitative Research. *American Journal of Medical Quality*, 23 (5), 388-395.
- Condró, L. (2016). *Asymmetrical-motion: notas sobre pedagogía y movimiento*. Madrid: Continta me tienes.
- FARES. (2016). *Elaboración del Perfil por Competencias del Egresado*. Manuscrito Inédito. Especialidad de Danza, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- FARES. (2017). *Reglamento de la Facultad de Artes Escénicas*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Goldberg, M. (2011). Trisha Brown. En M. Bremser & L. Sanders (Eds.), *Fifty Contemporary Choreographers* (pp. 59-67). USA y Canadá: Routledge.
- Hamalainen, S. (2009). Evaluation - nurturing or stifling a choreographic learning process? En J. Butterworth & L. Wildschut (Eds.), *Contemporary Choreography: A Critical Reader* (pp. 106-119). USA y Canadá: Routledge.
- Hernández, R., Fernández, C & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mcgraw-Hill.
- Lavender, L. (2009). Facilitating the choreographic process. En J. Butterworth & L. Wildschut (Eds.), *Contemporary Choreography: A Critical Reader* (pp. 71-85). USA y Canadá: Routledge.
- Loupe, L. (2011). *Poética de la Danza Contemporánea*. España: Universidad de Salamanca.
- Pakes, A. (2009). Knowing through dance making dance-making: Choreography, practical knowledge and practice-as-research. En J. Butterworth & L. Wildschut (Eds.), *Contemporary Choreography: A Critical Reader* (pp. 10-21). USA y Canadá: Routledge.
- Rodríguez, R. (2006). Diseño de entornos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. *Aula Abierta*, 87, 89 – 104.
- Smith-Autard, J. (2009). Creativity in dance education through use interactive technology resources. En J. Butterworth & L. Wildschut (Eds.), *Contemporary Choreography: A Critical Reader* (pp. 90-105). USA y Canadá: Routledge.
- Springgay, S., Irwing, R., Leggo, C., & Gouzouasis, P. (2009). *Being with a/r/tography*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Suquet, A. (2006). Escenas. El cuerpo danzante: Un laboratorio de la percepción. En A. Corbin, J. Courtine & Vigarello, G. (Eds.), *Historia del Cuerpo* (pp. 379-397). Madrid: Santillana Ediciones.
- Valladares, M. (2017). *La investigación artística en el contexto universitario* (Tesis doctoral). Recuperado de doi:<http://ruja.ujaen.es/js-pui/bitstream/10953/898/3/9788491590729.pdf>

ANEXOS

Anexo 1: Ficha de Consentimiento Informado

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de esta, así como de su rol en ella como participantes. La presente investigación es conducida por **Silvana Mia Castillo Palpán**, de la **Pontificia Universidad Católica del Perú**. El objetivo de esta investigación es **identificar las distintas dinámicas internas de los procesos de creación en los que han o siguen participando los alumnos de décimo ciclo de la Especialidad de Danza**.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista, acompañada con un cuestionario previo. Esto tomará aproximadamente veinte minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Del mismo modo se mantendrá anónimo el nombre de personas o instituciones que el entrevistado mencione. Una vez transcritas las entrevistas, se eliminarán del dispositivo del que fueron grabadas.

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

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por **Silvana Mia Castillo Palpán**. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es **identificar las distintas dinámicas internas de los procesos de creación en los que han o siguen participando los alumnos de décimo ciclo de la Especialidad de Danza**.

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

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Silvana Castillo al teléfono: 955788186.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Silvana Castillo al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

Anexo 2: Ficha de Datos personales

DATOS PERSONALES:

Edad:
Sexo:
Ciclo:
Distrito:

1. Interés profesional (puede marcar más de uno):

Intérprete
Director
Coreógrafo
Productor
Pedagogía en danza
Otro: _____

2. Nombra los procesos de creación de los que has sido parte:

Nombre			
Dirigido por			
Duración			
Rol			

3. ¿Cree que su formación lo ayudó a poder desempeñarse como intérprete durante todo el proceso de creación?

Si ___
No ___
Solo en algunos casos ___

4. Establecer un vínculo de confianza con el director y demás miembros del grupo para usted es:

Irrelevante ___
No es prioridad ___
Importante ___
De vital importancia ___

ArtsEduca 27, septiembre 2020 | <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2020.27.5> | ISSN:2254-0709 | pp. 72-87

Anexo 3: Guía de entrevista

PREGUNTAS SEGÚN ETAPAS DEL PROCESO DE CREACIÓN

ETAPA INICIAL	¿Cuál fue su motivación para ser parte del proceso de creación?
	¿Desde qué tipo de interés (tema, idea, imagen, palabra) se partió para comenzar el proceso de creación?
	¿Cómo se definieron las relaciones de trabajo entre el director y los intérpretes dentro de los ensayos?
ETAPA DE DESARROLLO	¿Cuáles fueron las dinámicas grupales o individuales que se realizaron para generar la exploración del movimiento?
	¿Cuál es el tipo de indicaciones que le son dadas en los ensayos?
	¿Identifica usted alguna estructura o forma de organización en los ensayos dentro del proceso de creación? Si no fuese clara, explique cómo se tomaron las decisiones para fijar los momentos de la pieza.
	¿Cómo se realizó el proceso de composición e integración de todo lo explorado/investigado para la pieza? ¿Cómo definiría su participación en esta etapa?
ETAPA DE CIERRE	¿De qué manera son integrados a la propuesta sus aportes, tanto ideas como material o cualidad de movimiento generado?
	¿Cuál era el foco de atención en las últimas sesiones de ensayo cerca a finalizar el proceso de creación?
	¿Qué se lleva del proceso de creación?
	¿Cree que ha enriquecido favorablemente su dimensión profesional o humana luego de participar en el proceso de creación?