

Ma. Jesús Cuéllar Moreno*

Universidad de La Laguna, España

Análisis de la competencia docente en danza: estudio de las variables que condicionan la enseñanza- aprendizaje

***Nota biográfica**

Profesora de la Universidad de La Laguna, Doctora en Educación Física por la Universidad de Granada, entrenadora nacional de Gimnasia Rítmica Deportiva, Real Federación Española de Gimnasia.

Profesora Asociada de la Universidad de Sevilla.

Correo electrónico: mcuellar@ull.es

Resumen

En la actualidad existen escasos trabajos que investiguen la eficacia en la enseñanza de la danza, habiendo pocas investigaciones que focalicen el comportamiento del profesorado y alumnado

durante las clases. La mayoría de los estudios han sido realizados por investigadores provenientes del campo de la Educación Física (E.F.) especializados en danza o mediante colaboraciones entre

profesionales de ambos y otros campos. En este artículo se realiza un análisis de las investigaciones sobre la preparación del profesorado en danza, haciendo especial hincapié en las variables de comportamiento que son consideradas como indicadores del éxito para la enseñanza-aprendizaje de las actividades físicas en general.

Abstracts

At the present times, few works exist that investigate the efficacy of the dance in the education, there are not many researches that focalize the behaviour of the teachers and pupils during the clases. The majority of the studies have been performed by researchers coming from the Physical Education area (P.E.), specialized in dancing or by collaborations between professionals of both or others areas. In this article, a study of the researches over the teachers training in dance is performed, insisting on the variables of behaviour that are considered as success indicators for the education-apprenticeship of the physical activities in general.

Introducción

La danza es una disciplina cuyo estudio y análisis se ha desarrollado con relativa lentitud y escasez. La mayoría de las investigaciones realizadas se basan más en los resultados obtenidos que en el análisis y proceso de la misma (Adshead, 1988), existiendo pocas investigaciones que focalicen el comportamiento del profesorado y alumnado durante las clases.

Palabras clave:

- Formación del profesorado
- Enseñanza-aprendizaje
- Educación Física
- Danza

Key Words:

- Teachers training
- Teaching and learning
- Sports training
- Dance

La investigación de los estudios "proceso-producto", en la que se estudia la relación entre los comportamientos desarrollados en clase y las adquisiciones motrices del alumnado, pone de relieve la existencia de comportamientos que se ajustan a los criterios de eficacia (Piéron y Carreiro da Costa, 1995).

Una mirada a la literatura publicada sobre danza, textos contemporáneos e investigaciones, muestra que el énfasis estaba centrado en los rasgos de comportamiento del profesorado y personalidad de los mismos, más que en la observación pedagógica de su comportamiento o estrategias utilizadas (Gray, 1989). En consecuencia, estos estudios son poco representativos en general, precisándose de una mayor profundización en su enseñanza-aprendizaje, tanto en el contexto académico como fuera del mismo (Lord y Petiot, 1987).

En este trabajo se ha realizado un análisis de las investigaciones sobre la preparación del profesorado en danza, haciendo un especial hincapié en las variables de comportamiento que son consideradas como indicadores del éxito para la enseñanza-aprendizaje de las actividades físicas en general.



Variables que condicionan el éxito en la enseñanza-aprendizaje de la danza

A continuación, se exponen estudios que se han ocupado de la investigación de estas variables en el ámbito específico de la danza, clasificando sus principales conclusiones por los siguientes temas: manifestaciones comportamentales de implicación cognitiva, implicación motora, presentación de la tarea por el profesorado, feedback y gestión del tiempo de clase.

a) A nivel de manifestaciones comportamentales de implicación cognitiva.

Esta categoría se encuentra referida a la manifestación de conductas externas que indican implicación cognitiva del alumnado en la actividad. Las actitudes consideradas dentro de esta categoría estarán en relación con: respuestas del alumnado al profesorado, escribir conceptos aprendidos, analizarlos o puntuar (al compañero o a sí mismo).

Muchos son los investigadores que preconizan la importancia que juega la danza en el desarrollo de la capacidad cognitiva del alumnado (Aldrich, 1989; Green, 1992; Hankin, 1992; Larraz, 1988; Stinson, 1988). Green (1992) realiza un estudio sobre la importancia de un enfoque cognoscitivo en el aprendizaje de la danza. Su teoría se basa en que mediante un enfoque conceptual se aprende mejor que mediante uno automático y repetitivo. Estos estudios fueron realizados en el Centro de Danza Creativa ubicado en Washington, creado ante la insatisfacción del enfoque tradicional, basado en la enseñanza de pasos y competitividad. Las actividades fueron coordinadas con un planteamiento en el que se perseguía reforzar su comprensión. Lord y Petiot (1987) indican que en estas sesiones la mayoría del tiempo es dedicado a actividades cognitivas relacionadas con la técnica de danza.

b) Tiempo de compromiso motor. Se define como el tiempo que el alumno pasa en actividad motora durante la clase. El tiempo ocupado por la realización de la tarea es considerado como un mediador a través del cual la instrucción e intervenciones del profesorado se transforman en aprendizaje para el alumnado (Piéron, 1985). El tiempo de actividad motora condiciona los comportamientos observados en clase y aprendizaje del alumnado (Cuéllar, 1999).



Es sabido que el tiempo de compromiso motor en danza es superior al que se utiliza para otras actividades físicas y en la mayoría de los casos estas tareas están directamente relacionadas con el contenido central de las mismas (O'Sullivan, 1985). Gray (1983), en un estudio en el que se mide el comportamiento del profesorado en clases de danza, informa que la mayoría del comportamiento desarrollado por el profesorado fue verbal y directo en su conjunto, verbalizando aproximadamente la mitad del tiempo de enseñanza y permaneciendo en silencio el resto. Este estudio refuerza las conclusiones halladas por Lord (1981-1982) cuando enuncia que existe una alta proporción de enseñanza no verbal en clases de danza.

Piéron y Georis (1983) obtienen conclusiones similares cuando aconsejan que el lenguaje en clases de danza debe ser especialmente preciso, específico y veloz. Para ellos, la demostración representa un medio privilegiado de comunicar el conocimiento al alumnado, en tanto la música condiciona esta actuación.

c) Presentación de la tarea por el profesorado.

Esta categoría se refiere a las intervenciones e informaciones relativas a la materia enseñada y/o forma de realizar las actividades. Se incluye también en esta categoría la descripción y criterios de realización de la actividad, representando un 8.3% para el profesorado experimentado y un 6.1% para el novel, ya que los segundos se apoyan más en la demostración, seguramente debido a las dificultades iniciales de expresión oral de los mismos (Piéron y Georis, 1983).



Lord y Petiot (1987) indican que los profesores de danza tienden a usar más la demostración y destrezas verbales y no verbales para la presentación y explicación de las tareas. Esto, en buena medida, se encuentra condicionado por la predominancia de técnicas directas sobre las indirectas. La preocupación por los aspectos no verbales de la danza fue anteriormente destacada por Gray (1984) en un estudio en el que elaboró un catálogo de los comportamientos más usuales de esta disciplina. El objeto fundamental de dicho estudio fue facilitar una mejor comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza.

c) Feedback. El feedback supone una relación personalizada entre el profesor y el alumno que toma como punto de partida el desempeño de las actividades que el alumnado realiza. Esto facilita no sólo incrementar la velocidad y nivel de aprendizaje, sino también la creación de un clima de motivación que lo favorezca (Piéron, 1996). En la actualidad figura, en la mayoría de los modelos teóricos de enseñanza, como uno de los factores que más afectan a la propia enseñanza y está considerado como uno de los elementos indispensables en la enseñanza de las actividades físicas.

En el campo específico de la danza, la valoración de las conductas de los estudiantes juega un importante papel, por lo que podemos considerar el feedback como uno de los componentes primarios para la adecuada preparación del profesor de danza (Lord, 1993). La naturaleza compleja de las tareas propuestas en danza hacen de capital importancia el feedback ofrecido por el profesorado, tanto en su vertiente cualitativa como cuantitativa (Brunelle y Carufel, 1982).

Piéron y Delmelle (1983) realizan un estudio en el que se analiza en clases de danza moderna el feedback ofrecido por el profesorado desde una perspectiva multidimensional. Esta abarca 5 dimensiones: origen (control del movimiento, esquema corporal, expresión y comunicación, comprensión y memorización del movimiento), objetivo, dirección, forma y objetivo educativo. El profesorado estuvo constituido por dos grupos de profesores/as: expertos y noveles. Los resultados indican que el profesorado observado reaccionó con bastante flexibilidad a las necesidades de su alumnado, factor que afecta de manera positiva a la efectividad de la enseñanza. En cuanto al profesorado experto y novel las mayores diferencias se encuentran en la variedad del feedback utilizado, probablemente con una mejor adaptación y utilización para los primeros. El profesorado novel utiliza normalmente un modelo para reforzar su mensaje verbal, lo cual propicia una precisión suplementaria a la enseñanza.

Brunelle y Carufel (1982) realizan un estudio en el que se describen las estrategias de feedback emitidas por profesores de danza moderna en clases cuyo principal objetivo era el aprendizaje de la técnica. Fueron utilizadas 7 dimensiones, 3 referidas al modo de comunicación (forma, dirección y momento) y 4 al contenido del feedback (objetivo, referencia general, referencia específica y carácter). Los datos de este estudio fueron contrastados con los resultados de otro estudio realizado con un grupo de E.F., escogidos al azar (Fishman y Tobey, 1978). De él se obtienen los siguientes datos y conclusiones:





El canal de transmisión utilizado principalmente es el verbal (26%) y el verbal-visual (15%). El profesorado de danza observado en este estudio muestra una gran diferencia con los de E.F., escolar en el que el 95% del feedback era verbal. La dirección del feedback es en un 58% individual, estando dirigida al grupo en un 33%. La tendencia a individualizar fue también constatada en las sesiones de E.F., escolar.

La observación de los momentos de emisión del feedback fue realizada en un 63% durante la ejecución del ejercicio. Este factor difiere en buena medida a los observados en E.F., en la que el feedback observado es concomitante (48%) y terminal (48%).

Se utiliza feedback prescriptivo en un 59% de los casos, estando centrado principalmente en la ejecución del movimiento, el 35% del feedback impartido ha sido para correcciones de lo realizado. Una relación inversa se produce en el feedback contabilizado por Fishman y Tobey (1978).

De manera general, el feedback emitido hace también referencia al contenido

del movimiento en su globalidad (48%) y al contenido del movimiento en sus partes (51%).

Destaca también la utilización del feedback de dimensión espacial en un 51% de los casos, feedback que modula la intensidad (9%) y feedback referidos a la dimensión temporal del movimiento (7%). En E.F., se observa que se otorga también gran importancia a la dimensión espacial.

Por último se ofrecen los siguientes consejos:

- a) Aumentar el número de feedback emitidos, sin que la cantidad afecte a la calidad de los mismos.
- b) Otorgar una mayor importancia a la información visual acompañada de información sonora.
- c) Aumentar el número de feedback individual, siempre que la materia y el contexto lo permitan.
- d) Dar el feedback a la vez que se realiza la tarea o inmediatamente después de finalizar la misma.

- e) Aumentar el feedback prescriptivo.
- f) Centrar el feedback según las necesidades encontradas, sin olvidar los términos espaciales, temporales y de intensidad del movimiento.
- g) Hacer las correcciones sin perder la atención sobre el alumnado.

En líneas generales, el profesorado de E.F. y danza deberán utilizar más feedback verbal y visual durante la ejecución de una cadena de movimientos.

Colomberotto (1989) en su estudio analizó también las características y tipos de feedback utilizado en clases de danza. Los resultados muestran que estas intervenciones representan un 23.1% para el profesorado experimentado y 17.3% para el profesorado novel. Las intervenciones son generalmente muy breves (el 30% de ellas no pasan de 3 segundos), completadas normalmente por un modelo visual (44.5% frente a 36.9%).

Se ha observado que en danza recreativa se ofrece menos feedback que en clases de danza moderna (Lord y Petiot, 1987; Piéron y Georis, 1983). El profesorado de danza recreacional da más importancia a la guía de la actividad que a la observación e impartición de feedback, lo cual parece influenciado porque se concede una mayor importancia al proceso, manifestándose un menor interés por las destrezas o metas intrínsecas de esa danza.

d) Gestión del tiempo de clase. La organización del trabajo en el aula supone un aspecto de trascendental importancia para maximizar el tiempo de actividad motora y aumentar la frecuencia del feedback. Este aspecto,



Algunos investigadores aconsejan que cuando la enseñanza de la danza presenta un carácter marcadamente directivo es importante asegurar la calidad del mismo, en tanto la actividad está sostenida fundamentalmente por el modelo del enseñante (Colomberotto, 1989; Piéron y Georis, 1983).

Cuéllar (1999) en una tesis en la que se analizan las variables de enseñanza, los estilos utilizados y su relación con el nivel de progreso adquirido por el alumnado en el ámbito específico de la danza, verifica que el alumnado con peores resultados educativos dedica un mayor porcentaje de tiempo a las variables de atención a otros, actividad desviante y otros comportamientos. Por ello, recomienda minimizar el tiempo dedicado a la organización, así como reducir la duración de las transiciones entre los ejercicios de la sesión, cambio de material y otras tareas relacionadas con la organización, ya que provoca pérdida de tiempo productivo y favorece los comportamientos fuera de tarea y desviantes.

además de facilitar la dirección de la clase, reduce los problemas de indisciplina.

Judit Gray (1983) realizó un estudio en el que analiza el comportamiento de un profesor de danza mediante un sistema computarizado en el cual se observan los componentes específicos que caracterizan la instrucción de la danza. Este instrumento consiste en un catálogo de comportamientos del profesorado de baile, un teclado electrónico y un programa de ordenador denominado PLEXYN. Los comportamientos codificados fueron grabados, transcritos e interpretados usando el programa citado. La enseñanza estuvo dominada por comportamientos de pedagogía directa y locomoción (circuló por el 87% del espacio libre). Se empleó poco tiempo en dar instrucción individual, ya que el profesor tendió a dirigir sus comportamientos no verbales a una mitad de la clase.

En un estudio realizado por Lord y Petiot (1987) sobre la danza-jazz indican que el 13.5% fue dedicado a actividades de transición y el 3.1% a actividades de pausa o descanso. En clases de danza recreativa el profesorado manifiesta una mayor flexibilidad tanto en las actividades como en la gestión del tiempo de clase.



Conclusiones sobre la efectividad de la enseñanza en danza

En algunos casos se ha considerado que para "enseñar a bailar" es suficiente con "saber bailar". Como ya se ha referido con anterioridad el docente especializado en danza deberá dominar un amplio repertorio de destrezas relacionadas con la misma de una manera tanto general como específica.

La variedad en los resultados obtenidos enfatiza la importancia que asume el comportamiento y preparación del profesorado en clase, aunque algunos autores preconicen que el importante componente de motivación intrínseca que implica la danza haga esta preparación menos imprescindible que en otro tipo de actividades. (Lord y Petiot, 1987).

De la revisión de la literatura realizada pueden resumirse algunos aspectos que caracterizan la enseñanza de la danza. Los principales son:

En la actualidad existen escasos trabajos que investiguen la eficacia en la enseñanza de esta materia, manteniéndose un tanto retrasada respecto a la E.F. Puede constatare que la mayoría de los estudios han sido realizados por investigadores provenientes del campo de la E.F., especializados en danza o mediante colaboraciones entre profesionales de ambos campos. Por lo que se justifica el retraso y escasez de investigaciones en torno a este ámbito específico.

Existen pocos estudios "proceso-producto" que resulten de interés, y estas investigaciones han sido, en su mayoría, centradas en el estudio de la variable feedback pedagógico, tiempo de compromiso motor y/o diferencias entre los enseñantes noveles y experimentados.

En cuanto a el feedback, los resultados obtenidos entre el profesorado de danza y E.F., también son sustancialmente diferentes (Brunelle y Carufel, 1982). Para Colomberotto (1989) estas intervenciones son muy frecuentes y están centradas, fundamentalmente, en aspectos cualitativos. Por otra parte, suelen ser de carácter aprobatorio por lo que promueven la creación de un clima positivo en las clases. En suma, en cuanto al feedback, el profesorado de danza prescribe frecuentemente, evalúa, describe e interroga con menor frecuencia que el profesorado de otras disciplinas (Piéron y Delmelle, 1983).

La danza es una actividad que por sus características proporciona más tiempo de actividad motriz que la mayoría de las actividades físicas. Del 76.7% del tiempo dedicado a actividades de danza el 43% es motor (Lord y Petiot, 1987) frente al 39 y 18% en clases de E.F. (Tousignant y Brunelle, 1982). Colomberotto (1989), también lo define como muy elevado.

La principal distinción entre el profesorado experimentado y el novel reside en la amplia variedad de recursos que poseen los primeros, asegurando una mejor adaptación e intervenciones adecuadas a las características y necesidades del alumnado (Colomberotto, 1989).

En menor escala se estudian las diferencias entre el profesorado de danza y E.F. Como conclusión, se puede extraer que el profesorado de danza tiende a utilizar más la demostración que los de E.F., y que la metodología utilizada es la tradicional (Lord y Petiot, 1987), aunque también se utilizan otras metodologías con objetivos más amplios y flexibles (Friedlander, 1992; Green, 1992; Lord y Petiot, 1987; Skinner y Moses, 1988).

La implicación cognitiva parece jugar también un importante papel en la enseñanza-aprendizaje, en tanto favorece el estudio consciente y comprensivo de la danza, facilitando su aprendizaje. No obstante, existen pocos textos que analicen su incidencia y funcionalidad.



En cuanto a la presentación de la tarea por el profesorado ésta suele ser fundamentalmente oral y demostración mediante modelo, aspecto condicionado en buena medida por la preferente utilización de técnicas directas.

La gestión del tiempo de clase tampoco es un aspecto demasiado estudiado, en tanto el tipo de organización y metodología utilizada favorecen que su disponibilidad sea máxima. En líneas generales, sus porcentajes medios son superiores a los obtenidos en sesiones de E.F.

En la preparación del profesorado pueden observarse dos aspectos importantes: la necesidad de un conocimiento general como docente, y la preparación específica como bailarín. A este respecto, cabe decir que no es suficiente con "saber bailar" o "saber enseñar", sino que es la conjugación de ambos aspectos lo que contribuyen a la consecución de una enseñanza eficaz.

Por último, podemos decir que la enseñanza de la danza evoluciona de forma paralela a la de la E.F., beneficiándose con cierto retraso, pero de manera efectiva de los hallazgos e investigaciones realizados. A este respecto, puede observarse un panorama esperanzador en vista a la progresiva importancia que estos contenidos están tomando, considerándose la didáctica como un campo común del que todas las especialidades pueden y deben beneficiarse.

Referencias bibliográficas

- ALDRICH, K. (1989). "Rhythm, Movement and Synchrony. Effective Teaching Tools". *Journal Physical Education, Recreation and Dance*, 60, 4, 91-94.
- ADSHEAD, J. (1988). "An Introduction to Dance Analysis: Its nature and Place in the Study of Dance. In J. Adshead (Comp.)", *Dance Analysis-Theory and Practice* (pp. 4-20). London: Dance Books.
- BRUNELE, J. & DE CARUFEL, F. (1982). "Analyse des Feedbacks émis par des Maîtres de l'Enseignement de la Danse Moderne". *La Revue Québécoise de l'Activité Physique*, 2, 1, 3-9.
- COLOMBEROTTO, A. (1989). "Les Comportements d'Enseignants et interactions avec leurs Élèves. Étude dans l'Enseignement de la Danse Moderne". *Sport*, 32, 3, 159-163.
- CUÉLLAR, Ma. J. (1999). *Estudio de la Adaptación de los Estilos de Enseñanza a sesiones de Danza Flamenca Escolar*. Tesis Doctoral, Granada, Ed. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- FISHMAN, S. et TOBEY, C. (1978). "Augmented Feedback. In W.Anderson et G. Barrette (Comps.)". *What's Going on in Gym: Descriptive Studies of Physical Education Classes*, (pp. 25-38). Motor Skills: Theory into Practice. Monograph 1.
- FRIEDLANDER, J. (1992). "Creating Dances and Dance Instruction - An Integrated-Arts Approach". *Journal Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 9, 49-57.
- GRAY, J. (1989). *Dance Instruction. Science Applied to the Art of Movement*. Illinois: Human Kinetics Books.
- GRAY, J. (1984). "A Catalogation for Dance Teacher Behavior". *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 2, 71-80.
- _____, J. (1983). "Athe Dance Teacher: A computerized Behavioral Profile". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 54, 9, 34-35.
- GREEN, A. (1992). "A Conceptual Approach to the Study of the Dance, Pre K-12". *Journal Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 9, 32-42.
- HANKIN, T. (1992). "Presenting Creative Dance Activities to Children: Guidelines for the Nondancer". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 2, 22-24.
- HILSENDAGER, S. (1990). "In Transition American Dance Education". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61, 2, 47, 49, 51.
- LARRAZ, B. (1988). *Aplicació Educativa y Escolar de les Danses Folclòriques*. Apunts, 11-12, 42-46.
- LORD, M. (1993). "Reflections on the Preparation of Effective Dance Teachers". *Journal Physical Education, Recreation and Dance*, 64, 9, 39-41.
- _____, M. (1981-1982). "A Characterization of Dance Teacher Behaviors in Technique and Choreography Classes". *Dance Research Journal*, 14, 1 & 2, 15-24.
- _____, M. & PETIOT, B. (1987). "A Characterization of Recreational Dance Classes. In G.Barrette, R. Feingold, C. Roger & M. Piéron (Comps.)", *Myths, Models & Methods in Sport Pedagogy* (pp. 263-272). Champaign: Human Kinetics.
- O'SULLIVAN, M. (1985). "A Descriptive Analytical Study of Student Teacher Effectiveness and Student Behavior in Secondary School Physical Education. In B. Howe & J. Jackson (Comps)", *Teaching Effectiveness Research Physical Education Series* (pp. 22-31). Victoria: University Victoria.
- PIÉRON, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: FMH.
- _____, (1985). "Análise de Tendências na Formação dos Professores das Actividades Físicas". *Horizonte*, 1, 5, 2-6.
- _____, et CARREIRO DA COSTA, F. (1995). "L'Expertise dans l'Enseignement des Activités Physiques et Sportives". *Revue de l'Éducation Physique*, 35, 4, 159-171.
- _____, et DELMELLE, V. (1983). "Les Réactions à la Prestation de l'Élève Étude dans l'Enseignement de la Danse Moderne". *Revue de l'Éducation Physique*, 23, 4, 35-41.
- _____, et GEORIS, A. (1983). "Comportements d'Enseignants et Interactions avec leurs Élèves. Observation dans l'enseignement de la "Modern Dance". *Revue de l'Éducation Physique*, 23, 4, 42-45.
- SKINAR, J. & MOSES, N.H. (1988). "Who's teaching the dance class? In P. Clarkson & M. Skinar (Comps.)", *Science of dance training* (pp. 289-297). Champaign: Human Kinetics.
- STINSON, S. (1988). "Creative Dance for Preschool Children". *Journal Physical Education, Recreation and Dance*, 59, 5, 52-56.
- TOUGSIGNANT, M. & BRUNELLE, J. (1982). "What we have Learned from Students and How we can use it to Improve Curriculum and Teaching. In M. Piéron & J. Chaffers (Comps.)", *Studying the Teaching in Physical Education* (pp. 3, 23). Liège: University of Liège.