

Opinión de estudiantes avanzadas de danza clásica sobre la contribución de procedimientos de enseñanza al desarrollo de competencias técnicas

Marcela María F. BLANCO

Eje temático: Lenguaje y producción teatral, danza y expresión corporal

Introducción

La enseñanza de la técnica de la Danza Clásica es de naturaleza compleja e involucra un conjunto de decisiones del docente respecto a los distintos componentes del modelo didáctico. Uno de estos componentes, la estrategia metodológica, es la resultante de la combinación de procedimientos de enseñanza que el docente despliega durante la clase, del modo en que éstos se vinculan y de su frecuencia de empleo.

Publicaciones especializadas evidencian el menor desarrollo de investigaciones sobre la danza respecto a otras disciplinas artísticas. Lord y Petiot afirman que se dispone de muy poco conocimiento sobre los procesos de enseñanza de la danza (Lord M.; Petiot, G 1987: 263).

La mayoría de las investigaciones efectuadas sobre esta problemática se basa en la observación sistemática de los procesos de enseñanza desarrollados por profesores. La medición de la frecuencia de diferentes categorías de comportamientos y procedimientos de enseñanza en las clases, junto a otras variables, posibilitan a los investigadores caracterizar la enseñanza de la danza en sus diferentes ámbitos de desarrollo. El conocimiento científico sobre la eficacia de procedimientos de enseñanza es escaso. No se han encontrado estudios de percepción o de opinión sobre el grado de contribución de los mismos al aprendizaje de la técnica de la danza clásica.

Objetivo

Esta investigación tuvo como objetivo indagar en la opinión de las estudiantes inscriptas en 2003 en el último año del Profesorado de Danza Clásica de Tucumán, sobre la contribución de la “explicación y análisis de los movimientos”, la “demostración del profesor”, el “feedback correctivo” y la “práctica repetitiva” de pasos y secuencias, al desarrollo de competencias técnicas en danza clásica.

Método

La población estuvo constituida por el total de 11 alumnas que en 2003 cursaron el espacio curricular Didáctica Especial, correspondiente al décimo año de dicha carrera.

Se utilizó como instrumento para recoger datos, un cuestionario con 4 preguntas estructuradas y 5 opciones de respuesta para cada una, con una escala con las siguientes categorías: ningún valor (0), poco valor (1), moderado valor (2), alto valor (3) y “no sabe”. Cada una de las preguntas indaga en la opinión de las estudiantes sobre el grado de contribución de una categoría de procedimientos de enseñanza al desarrollo de competencias técnicas en Danza Clásica (DCTDC). Se incluyó también, una pregunta abierta a cerca de los procedimientos de enseñanza que favorecen el desarrollo de sus CTDC. Se les solicitó a las estudiantes que respondan a las preguntas en forma anónima, teniendo en vista su propia experiencia como sujetos de aprendizaje en el contexto de la disciplina Danza Clásica.

Durante el desarrollo de la materia Didáctica Especial se definieron y discutieron los procedimientos de enseñanza a los que se hace referencia en la encuesta. Ello posibilitó garantizar la comprensión por parte de las estudiantes de la terminología empleada en el cuestionario. En la tabla 1 se definen las categorías sobre las que se indaga. Estas se basan parcialmente en las categorías elaboradas por Lord y Petiot (1987: 266) que constituyen una adaptación para la danza de las formuladas por Anderson y Barrete (1978:25-39). La categoría “explicación y análisis de movimientos” (EA) corresponde a la categoría “explicación” de Lord y Petiot. La categoría “demostración” (D) incluye a 2 de las elaboradas por estos investigadores: “demostración” e “ilustración”. La categoría “feedback correctivo” (FC) integra la de “feedback” de Lord y Petiot (1987: 266) y corresponde a la categoría “feedback evaluativo” de Pieron y Delmelle (1983:35-41).

Los datos obtenidos en las respuestas cerradas se procesaron mediante estadística descriptiva. Las respuestas sobre el grado de contribución de cada categoría de procedimientos de enseñanza, se procesaron mediante el cálculo de porcentajes a fin de determinar el aporte de cada valor al total de opiniones de las estudiantes.

Se construyó una jerarquía de procedimientos de enseñanza de acuerdo a los valores de las medidas de tendencia central media. Las respuestas abiertas se analizaron en términos de sus recurrencias y se estableció una jerarquía de procedimientos de enseñanza según la frecuencia de aparición. Se compararon, en ambas jerarquías, la ubicación relativa de cada procedimiento de enseñanza a fin de validar los resultados obtenidos.

Tabla 1: Resumen de Categorías de Procedimientos de Enseñanza.

Categoría	Definición
<i>EA: Explicación y Análisis de Movimiento</i> [1]	El docente provee información específica a los estudiantes sobre las actividades a través de la explicación y la descomposición de pasos complejos en partes. Procedimientos de instrucción verbal.
<i>D: Demostración del docente*</i>	El docente brinda información a los estudiantes a través de la demostración exacta o parcial de las actividades, u otro medio no verbal. Procedimientos de instrucción no verbal.
<i>FC: Feedback Correctivo</i>	Reacción del docente a las prestaciones o performance del estudiante con el objeto de corregir su desempeño. Se incluyen diferentes tipos de reacciones correctivas: dirigidas a un alumno; a un grupo de alumnos o al grupo clase; en simultáneo al desarrollo de la actividad por parte del/los alumno/s o a posteriori.
<i>PR: Práctica Repetitiva</i>	Estrategias de enseñanza basadas en la repetición de pasos y secuencias por el grupo clase, con predominancia de procedimientos de sostén de la actividad por el docente.

Resultados y discusión

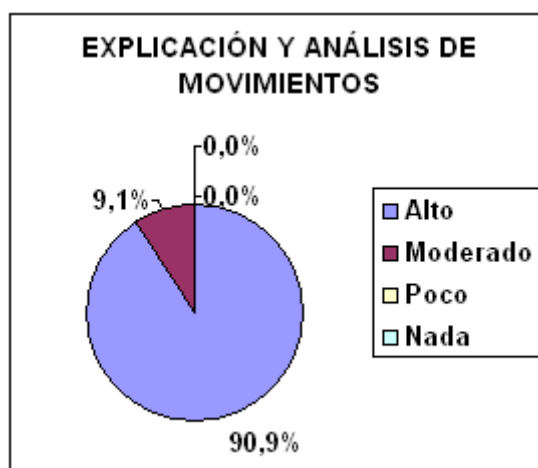
La opinión expresada por las estudiantes sobre el grado de contribución de cada categoría de procedimientos de enseñanza al DCTDC se muestra en la tabla 2. Puede observarse que el 100% de las alumnas respondió a todas las preguntas estructuradas, optando por 1 de los 4 valores propuestos. La opción “no sabe” no fue elegida por las estudiantes en ninguna de las respuestas. Ello evidencia que, tras nueve años de historia educativa en la disciplina, tienen opinión formada sobre la problemática que se indaga.

Tabla 2. Grado de contribución de Procedimientos de Enseñanza al desarrollo de competencias técnicas en Danza Clásica

Categoría	Alto V. (3)	Moderado V. (2)	Poco V. (1)	Ningún V. (0)	No sabe /No contesta
EA	90,9	9,1	0	0	0
D	27,3	72,7	0	0	0
FC	54,5	36,4	9,1	0	0
PR	0	18,2	72,7	9,1	0

El gráfico 1 representa las opiniones de las estudiantes sobre el grado de contribución de EA al DCTDC. El 100% de las respuestas recae en valores alto y moderado. El 90,9 % opina que EA contribuye mucho, mientras que el 9,1% se manifiesta a favor de una contribución moderado. Estos resultados muestran una marcada opinión de alta contribución de EA a DCTDC. Si se compara con los resultados obtenidos en las restantes categorías, se observa que EA es la que obtiene mayor valoración, siendo, entonces, la de más potencialidad didáctica desde la perspectiva de las estudiantes encuestadas.

Gráfico 1



El gráfico 2 muestra los resultados obtenidos en la categoría D. El 100% de las opiniones se distribuye, como en la anterior, entre las categorías de valor “moderado” y “alto”. El 72,7% asigna a D un valor moderado y el 27,3 % un valor alto. Ello indica una marcada preponderancia del valor

moderado de D, a diferencia del comportamiento de la categoría EA, en la que prevalece el valor alto. Si bien la población encuestada opina que D es una categoría que contribuye al DCTDC, los resultados muestran una menor valoración que respecto a EA.

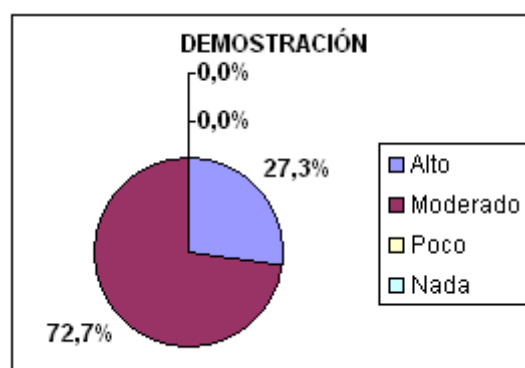
La función de la demostración exacta de la actividad por el docente posibilita el aprendizaje por observación de la conducta modelada. Desde la perspectiva de la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1982), dichos actos posibilitan, en el sujeto de aprendizaje, la construcción de una imagen o representación mental del movimiento que quita su acción y le sirve de parámetro de corrección (Zabaiur Gonzalez :2003:2).

Desde esta perspectiva, la demostración es un procedimiento de gran potencia didáctica para la enseñanza de nuevos contenidos.

Lord y Petiot afirman la tendencia de los profesores de danza a emplear más la demostración en la preparación y guía de las actividades que los profesores de otras disciplinas centradas en conducta. El uso de la demostración constituye la segunda actividad más empleada por los profesores de danza, la primera está representada por “la guía de la ejecución de la actividad” en el caso de la danza recreativa. (1987: 269).

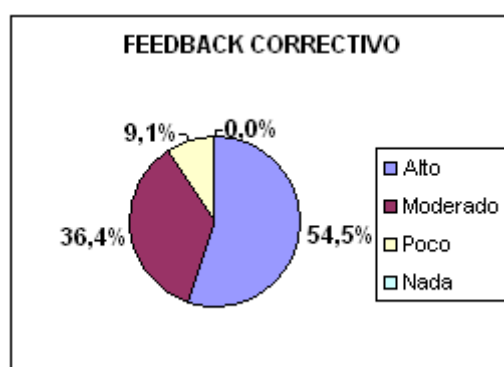
La menor valoración de D respecto a EA, puede deberse a que las estudiantes cursan el último año del ciclo superior de estudios, nivel en el que se acrecientan y perfeccionan las competencias técnicas desarrolladas con anterioridad y en el que la cantidad de contenidos disciplinares nuevos que se enseñan es mucho menor que en los ciclos inicial y medio. En las respuestas a la pregunta abierta, aparecen opiniones sobre la demostración del docente como un procedimiento de enseñanza que contribuye mucho al aprendizaje “sobre todo en el nivel inicial y medio” de la formación.

Gráfico 2



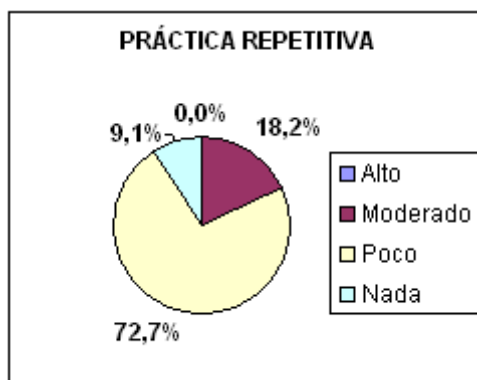
En el gráfico 3, se representa la opinión de las estudiantes sobre la contribución de FC al DCTDC. El 100% de las respuestas explicitan opiniones positivas respecto a FC, distribuidas entre los valores alto (54,5 %), moderado (36,4 %) y poco (9,1 %). El 90,9 % de las opiniones corresponde a valores alto y moderado de FC, porcentaje inferior al 100% de respuestas repartidas entre las valoraciones alta y moderada en EA y D. Si bien se registra un 9,1 % de respuestas que explicitan “poca contribución” de FC, la categoría de valor alto supera el 50% de las opiniones y obtiene un 27,2% más de respuestas que en D.

Gráfico 3



En el gráfico 4 se representan los resultados obtenidos en la categoría PR. Ésta refiere a enfoques de la enseñanza basados en la práctica repetitiva de pasos y secuencias, con escaso empleo de procedimientos de EA y feedbacks correctivos, y predominio de procedimientos de sostén de la actividad del grupo clase por parte del docente. El 100% de las opiniones se distribuye entre los siguientes valores: poco (72,7%), moderado (18,2 %) y ningún valor (9,1 %). La existencia de opiniones que explicitan que PR no contribuye al DCTDC, marca una diferencia respecto a las categorías antes analizadas, en las que el 100% de las opiniones son positivas. A ello se agrega que no se registran opiniones de valor alto de PR y que el 72,7 % de las respuestas explicitan “poca contribución” de PR al DCTDC. Estos resultados marcan una mayor diferenciación de la opinión sobre PR respecto a las categorías anteriormente analizadas.

Gráfico 4



En la tabla 3 se muestra el ordenamiento de las categorías sobre las que se indaga, de acuerdo a la medida de tendencia central media. La media de EA (2,91) es la más próxima a 3 (alto valor), por lo que ocupa el primer lugar en el orden jerárquico. En segundo lugar se ubica FC (2,45), en el tercero D (2,27) y en el último PR (1,1).

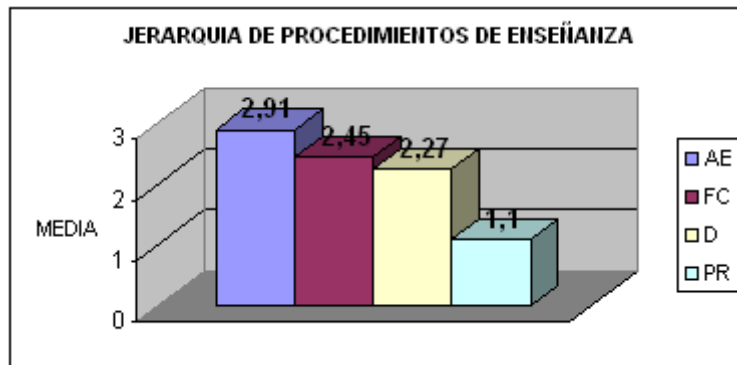
Tabla 3. Ordenamiento de los procedimientos de enseñanza en base a la medida de tendencia central

Categoría	Media	Orden
EA: Explicación y Análisis de Movimientos	2,91	1
FC: Feedback Correctivo	2,45	2
D: Demostración	2,27	3
PR: Práctica Repetitiva	1,1	4

Como se observa en el gráfico 5, las tres primeras categorías tienen valores de media próximos entre sí y superiores a 2. La media de AE se acerca a 3 (valor alto); FC se encuentra entre 2 y 3 (moderado y alto) y D se aproxima a 2 (moderado). Mientras que PR se distancia de las anteriores al obtener una media próxima a 1 (poco valor).

Las dos primeras involucran procedimientos de instrucción verbal, mientras que la tercera hace uso del lenguaje corporal.

Gráfico 5



El análisis de las respuestas abiertas de acuerdo a la frecuencia de aparición de las recurrencias, determina la jerarquía de procedimientos de enseñanza que se muestra en la tabla 4.

Tabla 4: Jerarquía de Procedimientos de Enseñanza en base a la frecuencia de las respuestas

Categorías	Orden
EA: Explicación y Análisis de Movimiento	1
FC: Feedback Correctivo	2
D: Demostración	3
PR: Práctica Repetitiva	4

Puede observarse que en ambas jerarquías, el lugar en ocupa cada categoría de procedimiento de enseñanza es el mismo.

El carácter abierto de la pregunta, motivó la aparición de recurrencias sobre aspectos inherentes a la enseñanza y el aprendizaje de la Técnica de la Danza Clásica sobre los que no se indaga en las preguntas cerradas, por no ser objeto de la presente investigación. Ellos son los siguientes: “Práctica a Conciencia”, “Incentivo del docente”, entre otros de menor frecuencia. La frecuencia de aparición de estos conceptos y su ubicación relativa respecto a las categorías sobre las que se indaga en este estudio, se presentan en la tabla 5.

Tabla 5: Ordenamiento de recurrencias en base a frecuencia de aparición.

Recurrencias en respuestas abiertas	Orden
EA: Explicación y Análisis de Movimientos	1
Práctica a Conciencia*	1
FC: Feedback correctivo	2
D: Demostración	3
Incentivo del docente*	4
PR: Práctica Repetitiva	5
Otras	5

Las expresiones “*práctica a conciencia*”, “*repetición conciente*” u otras similares expresadas por las estudiantes, se ubican, junto a la categoría EA, en el primer lugar de esta jerarquía. Ello amerita la realización de estudios que indaguen sobre esta cuestión en particular, no sólo por su frecuencia de aparición sino también por la notoria referencia a procesos cognitivos implicados en el aprendizaje disciplinar.

Si la expresión “*práctica a conciencia*”, expuesta por las estudiantes, se compara con la categoría “*práctica repetitiva*”, la primera parece diferenciarse u oponerse a la segunda por la existencia de procesos cognitivos involucrados en las prácticas que las estudiantes realizan en las clases. La ubicación de ambas expresiones en lugares opuestos de la jerarquía, primero y último, refuerza esta anticipación de sentido. Resulta elocuente la coincidencia del orden de ubicación de EA y la expresión “*práctica a conciencia*” vertida por las alumnas.

La ubicación en 4º lugar de “*incentivo del docente*”, resultante de expresiones como “*....para mí es muy importante el incentivo que me da el docente...*”; “*...si el docente no me presta atención no tengo ganas de esforzarme para mejorar....*”, entre otras de similar sentido, puede deberse a que en las preguntas cerradas y en la abierta no se solicita a las alumnas que expresen su opinión sobre este aspecto de la enseñanza y del aprendizaje en particular, por no ser objeto de este estudio. Siendo de medular importancia para el aprendizaje en general, en la danza la motivación cobra mayor relieve aún. La centralidad que ocupa en ella el cultivo de la imaginación, el desarrollo de las capacidades perceptivas, expresivas y creadora de los sujetos de aprendizaje, determina la importancia del incentivo que el docente brinda a los estudiantes y el clima de

trabajo. Ello amerita la realización de estudios sobre la incidencia de la motivación externa, en el aprendizaje de la danza.

Conclusión

En base a los resultados y discusión antes expuestos, EA, FC y D revisten, desde la perspectiva de las estudiantes encuestadas, mayor potencialidad didáctica que aquellos enfoques de la enseñanza basados, fundamentalmente, en la práctica repetitiva de pasos y secuencias.

El último lugar ocupado por PR en las jerarquías obtenidas, contrasta con el primer lugar en que se ubica la expresión “*práctica conciencia*” en la jerarquía construida en base a las respuestas abiertas. Ambos conceptos parecen ser percibidos por las estudiantes como opuestos.

En base a la opinión de las estudiantes sobre el grado de contribución de las cuatro categorías al desarrollo de competencias técnicas en Danza Clásica, puede concluirse que el despliegue de pertinentes combinaciones de las tres primeras categorías de procedimientos de enseñanza posibilitaría incrementar, aún más, su fecundidad didáctica.

Referencias bibliográficas

- Anderson, W.G.; Barrette, G.T. (1978): “Teacher behavior”, en W.G. *Motor skills: Theory into practice: Monograph N° 1. What’s going on in gym* Newton,CT: A.L. Rothstein, pp.25-39.
- Bandura, A. (1982): *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, Espasa Calpe.
- Lord, M.; Petiot B. (1987): “A Characterization of Recreational Dance Classes”, en G. Barrette, R. Feingald, R. Reed, & M. Piéron: *Myths, Models & Methods in Sport Pedagogy*. Human Kinetics, pp. 263-272.
- Piéron, M.; Delmelle, V.(1983): “Les réaction à la prestation de l’élève. Etude dans l’enseñemet de la danse moderne”, en *Revue de l’ Education Physique*,23,4,35-41.
- Zabiaur González, M. (2003): “Posibilidades de la Demostración en el Aprendizaje Motor”, *Efdeportes*, Revista Digital – Buenos Aires. Año 9, N° 62.

[1] Estas categorías pueden emplearse combinadas.

MARCELA M. F. BLANCO

Prof. de Danza. Prof. Adjunta Regular, cátedra Técnica de la Danza de la Clásica III, Facultad de Artes, UNT. Docente-Investigadora categoría IV en el Programa de Incentivos. Integrante de Proyecto acreditado por el CIUNT.

I Congreso Iberoamericano de Investigación Artística y Proyectual (CiDIAP)

3 al 5 de noviembre de 2005 | Facultad de Bellas Artes | UNLP

Miembro del Comité Académico del "I Congreso Nacional de Investigación e Innovación Educativa en Artes; y del "1º Congreso Latinoamericano de Investigación e Innovación Educativa en Artes" UNT- Ex Miembro del Consejo Asesor del Dpto. Danza de la FAUNT. Integró comisiones de trabajo de la FAUNT: de Autoevaluación; de Reforma del Estatuto de la UNT, de Reforma Curricular, entre otras. Miembro del Consejo Internacional de la Danza-UNESCO.