



Danza: ABP contra el rechazo

Aurora Llopis
Universidad de Sevilla

PALABRAS CLAVE

- DANZA
- EDUCACIÓN FÍSICA
- APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS
- PERSPECTIVA DE GÉNERO



La propuesta que presentamos se ha desarrollado en la asignatura Expresión Corporal y Danza, dentro de los estudios de grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. La danza aparece como un contenido desconocido para la mayor parte del alumnado que provoca

rechazo para gran parte de los estudiantes varones por el rol de género que tradicionalmente se le ha asignado. Utilizando la metodología *aprendizaje basado en problemas* (ABP), se pretende que el alumnado adopte una nueva perspectiva en su aprendizaje, convirtiéndose en protagonista del mismo, mientras que el docente pasa a ser un guía-facilitador que coordina el proceso de enseñanza-aprendizaje y gestiona la evaluación.

La adaptación de las titulaciones universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha abierto una puerta a la utilización de metodologías didácticas orientadas hacia el alumnado. Con estas nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje, es el alumnado el verdadero protagonista de dicho proceso, produciéndose una mayor implicación por su parte en el mismo.

Podemos definir el aprendizaje basado en problemas (ABP) como un sistema didáctico que

solicita una participación activa del alumnado en su aprendizaje, convirtiéndose la utilización de problemas en el punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos.

Son muchos los autores que dedican sus discursos al ABP, entre ellos destacamos a McGrath (2002), que lo considera como un método de aprendizaje grupal en el que se utilizan problemas reales como estímulo para desarrollar habilidades y adquirir conocimientos específicos.



Una de las características que hace del ABP una herramienta potente en la enseñanza universitaria es la flexibilidad



También es entendido como un término genérico que engloba un grupo de enfoques de aprendizaje orientados a la resolución de problemas siguiendo un proceso de investigación (Barrett, 2005). Una de las características que hace del ABP una herramienta potente en la enseñanza universitaria es la flexibilidad, entendida esta como la fácil aplicación a cualquier tipo de contenidos (Hallinger y Bridges, 2007). Siguiendo a Moust, Van Berkel y Schmidt (2005), las fases que hay que seguir para apoyar las estrategias del ABP son:

- 1 Clarificar términos y conceptos incluidos en el planteamiento del problema.
- 2 Definir de forma precisa la situación problemática en cuestión.
- 3 Analizar el problema generando una lluvia de ideas y de explicaciones o hipótesis.
- 4 Criticar y contrastar las hipótesis o explicaciones propuestas.
- 5 Formular los objetivos de aprendizaje.
- 6 Rellenar las lagunas de conocimiento mediante estudio o búsqueda de información.
- 7 Compartir los conocimientos adquiridos con los compañeros y compañeras del grupo evaluando la idoneidad de los mismos.

En el ámbito de las ciencias de la actividad física y el deporte, encontramos trabajos en los que se aplica el ABP a la formación docente de futuros profesionales. El objetivo fundamental es conseguir un aprendizaje autónomo y cooperativo

(Duncan y Al-Nakeeb, 2006; Hushman y Napper-Owen, 2011 y Senel, Ulucan y Adilogullari, 2015). También existen profesionales que utilizan el ABP en el terreno del entrenamiento deportivo con resultados muy interesantes (Jones y Turner, 2006; Duncan, Smith y Cook, 2013). En nuestro caso, utilizamos ABP para desarrollar en nuestras clases los contenidos expresivo-corporales cuando consideramos que esta metodología puede aportar una nueva manera de entender los procesos educativos. Concretamente, en el trabajo que exponemos, abordamos el diseño del problema y el planteamiento que el profesorado realiza antes de desarrollar la clase.

CONTEXTO PARA LA ACCIÓN

Aún hoy seguimos inmersos en un proceso de delimitación y concreción de la expresión corporal dentro del área de educación física; por ello, se hace necesario definir y estructurar el núcleo de contenidos de esta materia, y, de igual manera, concretar los pilares básicos sobre los que se fundamenta la misma. Coincidimos con algunos autores en que las bases de la expresividad corporal individual se concretan en tres pilares: espontaneidad, técnica y creatividad (Villada, 1999; Motos y García Aranda, 2001; Motos, 2003). Sobre estos tres pilares podemos construir los contenidos expresivo-comunicativos. Para ello, nos apoyaremos en el enfoque que propone Torres (2001) con las modificaciones que aporta Llopis (2005). Dichas autoras desglosan



La expresividad corporal se basa en tres pilares: espontaneidad, técnica y creatividad

los contenidos de esta materia en tres grandes bloques:

- 1 Contenidos expresivo-comunicativos básicos: cuerpo, espacio, tiempo y energía.
- 2 Contenidos expresivo-comunicativos resultantes: kinesfera, ritmo, calidades de movimiento y acciones básicas de esfuerzo.
- 3 Contenidos expresivo-comunicativos específicos: danza y dramatización.

Tras esta introducción sobre la expresión corporal en el área de educación física, vamos a centrarnos en la asignatura Expresión Corporal y Danza, dentro de los estudios de grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Expresión Corporal y Danza es una asignatura obligatoria con seis créditos teóricos y prácticos que se imparte en segundo curso de carrera, durante el segundo cuatrimestre. Ello hace que nos encontremos ante un alumnado que ya conoce el sistema universitario y domina los conceptos y aplicaciones básicos didácticos con los que trabajar los distintos contenidos propios del ámbito de las actividades físicas y los deportes.

Dentro de esta asignatura, la gran desconocida es la danza (Llopis y García Montes, 2012), especialmente para los estudiantes varones, que mantienen en su actitud hacia esta los roles de género impuestos en la sociedad actual.

El contenido *danza* se aborda desde una perspectiva educativa. Como define Llopis (2012), entendemos por danza toda aquella actividad expresivo-corporal realizada en un espacio, de forma individual o grupal, que puede seguir un ritmo externo o no y que aplica cambios de dinamismo, sin que con ello se busque un rendimiento físico, sino una intención comunicativa.

Siempre que comenzamos un aprendizaje, lo hacemos por imitación. Con la danza, el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla de igual manera. Al principio, imitamos gestos de animales, movimientos deportivos, etc., según las consignas propuestas. A esta fase la denominamos de *imitación imaginada*. Lo más importante en este momento es la actitud del alumnado; los estudiantes deben estar predispuestos a la vivencia, al descubrimiento, con una disposición positiva a participar de su aprendizaje y del de los compañeros y compañeras.

La formación en danza durante los estudios de grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte no es una formación académica, por lo que no se pretende formar a bailarines ni coreógrafos. Se busca que tanto las alumnas como los alumnos, en el caso de dedicarse a la docencia, sean capaces de abordar la danza en el contexto profesional docente.

Por lo tanto, la danza que proponemos no supone la ejecución repetitiva de pasos, saltos y giros hasta conseguir la máxima perfección; no existen posiciones básicas ni pasos establecidos. El objetivo fundamental que nos marcamos es que sean capaces de transmitir aquello que sientan en el instante en el que bailan; que dispongan de un vocabulario que les posibilite expresar con un lenguaje danzado emociones, sentimientos, pensamientos y todo aquel mundo interior que se sientan capaces de comunicar.



El objetivo fundamental es que sean capaces de transmitir aquello que sientan al bailar



No obstante, necesitamos de una estructura para abordar las clases de danza, y es este el tema en el que hemos centrado nuestra propuesta.

OBJETIVOS

El objetivo principal que nos proponemos en este trabajo es lograr que el alumnado sea capaz de diseñar y dirigir una sesión de danza en el contexto educativo y dentro de la asignatura educación física.

Estos son los objetivos que establecemos para el alumnado siguiendo esta propuesta educativa de ABP:

- Hacer reflexionar al alumnado sobre las ideas previas que tiene de la danza.
- Valorar la danza en relación con otros contenidos de educación física.
- Investigar individualmente sobre sesiones de danza qué tipos de estructuras se siguen, qué contenidos prácticos se desarrollan en cada una de sus partes, etc.
- Ser capaces de poner en común la información encontrada y disponer de las estrategias básicas para desarrollar una labor de equipo.
- Decidir qué partes de una sesión de danza son las más adecuadas para aplicar en educación física.
- Aprender a diseñar cada una de las partes en que se estructura una sesión de danza.
- Saber diseñar la sesión de danza modelo que tendría una aplicación más satisfactoria en educación física.
- Utilizar los horarios de tutorías individuales y colectivas que se ofrecen para retroalimentar y mejorar el proceso y el producto de su trabajo.
- Ser capaz de dirigir en la práctica una sesión de danza de, aproximadamente, 45 minutos.
- Saber autoevaluarse individual y grupalmente.

Entre las competencias transversales que buscamos desarrollar en el alumnado con esta experiencia, toman especial interés las siguientes:

- Organizar y planificar adecuadamente el trabajo personal.
- Adquirir y desarrollar habilidades sociales que faciliten el trabajo en equipo.
- Potenciar el aprendizaje autónomo que favorezca la adaptación a nuevas situaciones profesionales, personales y sociales.
- Manifestar una actitud emprendedora, desarrollando la creatividad y la iniciativa tanto profesional como personal.

METODOLOGÍA

Seguendo el discurso de Moreno y Martínez (2016), uno de los elementos básicos en los procesos educativos es la motivación, entendida esta como un binomio que se retroalimenta: motivación por aprender (alumnado) y motivación por enseñar (profesorado).

En esta ocasión, nos centraremos en las principales actividades que puede desarrollar el profesorado para diseñar problemas y tareas utilizando la metodología ABP.

El ámbito de aplicación y la variedad de ABP queda reflejado en el cuadro 1 (en la página siguiente).

ACTUACIONES DEL PROFESORADO

Los componentes fundamentales que Moreno y Martínez (2016) señalan para motivar en ABP están en relación con una serie de actuaciones del profesorado:

- Generar un clima en el que el alumnado comience a sentir confianza.

Titulación	Grado en Ciencias de la Actividad Física y Deporte.
Asignatura	Expresión Corporal y Danza.
Contenido	Danza.
Tamaño del grupo	Clase teórica 60 alumnos. Clase práctica 30 alumnos.
Modalidad de la tarea	Grupal con aportaciones individuales.
Lugar de aprendizaje	Clases teóricas: aula. Clases prácticas: gimnasio.
Modalidad	Presencial.
Especificidad de problemas	Abiertos.
Número y duración de sesiones	Clases teóricas: 1 sesión de 2 horas. Clases prácticas: 3 sesiones de 2 horas.
Formato de evaluación	Abierta.
Momento de evaluación	Continua.

Cuadro 1. Variedad de ABP

- Plantear situaciones razonables que el alumnado perciba como importantes para su futura labor profesional.
- Controlar las emociones, tanto de forma individual como colectiva, con el objetivo de generar una sensación de seguridad.

■

El profesorado tiene como misión el diseño de la actividad y la tutorización del alumnado

- Recompensar adecuadamente el trabajo del alumnado.

El profesorado tiene una doble misión en esta metodología: por un lado, el diseño de la actividad; por otro, la guía o tutorización del alumnado. Para el diseño de la actividad que planteamos, hemos seguido la guía que proponen los autores antes señalados:

- 1 Delimitar los objetivos que alcanzar:
 - Investigar sobre sesiones de danza, indagando sobre diferentes estructuras y modelos.
 - Ser capaz de diseñar cada una de las partes de una sesión de danza.
 - Saber dirigir una sesión de danza de, aproximadamente, 45 minutos.
 - Saber autoevaluarse individual y colectivamente.
- 2 Enumerar los contextos de interés en los que tendría sentido esta actividad:
 - Enseñanza de la educación física en educación secundaria y bachillerato.
 - Sesiones de actividades dirigidas similares en clubes deportivos.
 - Sesiones de danza como actividades extraescolares en centros educativos.
 - Sesiones de danza ofertadas dentro de programas de actividades propios de ayuntamientos, asociaciones culturales, etc.
- 3 Enumerar las nociones necesarias para conseguir el objetivo marcado:
 - Se exponen las ideas principales de aquellas modalidades de danza con mayor aplicación en educación física.
 - Se aporta un esquema básico de las principales estructuras de sesiones de danza.
 - Se llevan a cabo en las clases prácticas diferentes partes de sesiones de danza dirigidas por el profesorado.



- Se proponen secuencias de movimiento «mínimas» como ejemplo que utilizar en las diferentes partes de la sesión.
 - Se muestran elementos básicos (saltos, giros, desplazamientos, equilibrios, trabajo de suelo, trabajo de barra, etc.) como modelos iniciales que se pueden ubicar en las diferentes partes de la sesión. Estos elementos sirven de ejemplo para diseñar movimientos originales.
 - Se dan las pautas básicas para dirigir sesiones de danza, siguiendo el estilo de enseñanza mando directo o modificación del mando directo.
- 4** Materiales e instalación:
- Las sesiones teóricas se desarrollan en un aula de la Facultad de Ciencias de la Educación.
 - El alumnado necesita de ordenador portátil u otro dispositivo que le permita la búsqueda en Internet y recogida de los datos encontrados, así como de material para el diseño del trabajo concreto.
 - Las sesiones prácticas tienen lugar en el gimnasio de la Facultad de Ciencias de la Educación. Espacio diáfano con suelo adecuado que dispone de equipo de reproducción musical y de vídeo, así como de espejo.
 - Cada grupo de alumnos necesita de un dispositivo con el que grabar los productos generados en cada sesión y de, al menos, un ordenador portátil que recoja los datos, vídeos y músicas seleccionadas.
- 5** Enumerar las acciones que hay que realizar basándonos en las nociones antes señaladas:
- Indagación sobre las modalidades de danza de mayor aplicación en educación física. (Individual)
 - Puesta en común en el grupo de las informaciones conseguidas.
 - Selección de la modalidad que el grupo desee desarrollar.
 - Búsqueda de información sobre las estructuras de sesiones danza más utilizadas para esa modalidad. (Grupal o individual)
 - Recopilación de vídeos que muestren diferentes partes de la sesión de danza de esa modalidad. (Grupal o individual)
 - Diseño de las diferentes partes de una sesión de danza. (Grupal)
 - Asistencia a las sesiones de danza dirigidas por la profesora en las que se explicarán y mostrarán ejemplos de movimientos y secuencias de pasos propios para cada una de las partes de la sesión.
 - Realización y dirección en pequeño grupo de las partes de la sesión de danza diseñadas.
 - Dirección de una sesión de danza destinada al grupo-clase.
 - Asistencia y participación en las sesiones de danza diseñadas y dirigidas por sus compañeros y compañeras.

CONCLUSIONES

Tras la experiencia, podemos decir que son muchos los alumnos y las alumnas que al principio se sienten inseguros al utilizar esta metodología, no están acostumbrados a tomar ellos decisiones sobre su aprendizaje, sienten inseguridad y muestran preocupación por su calificación.

A medida que avanza el proceso, una gran mayoría comprueba que el aprendizaje basado en problemas resulta ser una metodología que le facilita la consecución de su principal objetivo: obtener una buena nota. Otros, los más tradicionales, siguen pensando que prefieren las cosas como

han sido siempre, recibir una información clara, memorizarla y examinarse, evitando problemas y cambios que pudieran desestabilizar lo que les ha funcionado desde sus primeros años escolares. Y, aunque son pocos, algunos descubren la verdadera razón del aprendizaje, la experiencia satisfactoria que produce el dominar un contenido.

En las autoevaluaciones que se han solicitado de esta experiencia y en las valoraciones que hacen de la misma se refleja, mayoritariamente, que los alumnos y alumnas aprecian estos contenidos y su metodología desde la perspectiva que podríamos denominar de *crecimiento profesional*. El haberse enfrentado a una vivencia de este tipo les ha permitido conocer a sus compañeros y compañeras de otra manera, exponerse frente a otros dominando sus miedos e inseguridades, y liberarse, aunque momentáneamente, del sentido del ridículo tan arraigado, especialmente en los estudiantes varones cuando son estos los que dirigen las actividades de danza.

El papel del profesor en esta metodología requiere de mucha planificación, de tener respuestas y consignas que guíen sin que aparentemente dirijan. Asimismo, es especialmente importante saber dar tiempo al alumnado para que encuentre soluciones propias al problema planteado.

Desde un punto de vista personal, opino que el alumnado debe comenzar a tener estas experiencias en la escuela, para que al llegar a los

estudios superiores las reciban con normalidad y motivación. Habitualmente, los aprendizajes participativos generan un clima de trabajo bastante positivo que se traduce en satisfacción por lo aprendido. Es por ello que apostamos por esta metodología que le otorga al alumnado un protagonismo especial en su proceso de enseñanza-aprendizaje. ◀

Referencias bibliográficas

- BARRETT, T. (2005): «Understanding problem-based learning», en BARRETT, T.; MAC LABHRAINN, I.; FALLON, H. (eds.): *Handbook of Enquiry and Problem Based Learning: Irish Case Studies and International Perspectives*. Galway. National University of Ireland, pp. 13-25.
- DUNCAN, M.J.; AL-NAKEEB, Y. (2006): «Using problem-based learning in sport related courses: An overview of module development and student responses in an undergraduate sport studies module». *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, vol. 5(1), pp. 5-57.
- DUNCAN M.J.; SMITH M.; COOK, K. (2013): «Practice Papers: Implementing on line problem-based learning (PBL) in postgraduate new to both on line learning and PBL: An example from strength and conditioning». *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, vol. 12(1), pp. 79-84.
- HALLINGER, P.; BRIDGES, E.M. (2007): *A Problem-based Approach for Management Education: Preparing Managers for Action*. Dordrecht. Springer.
- HUSHMAN, G.; NAPPER-OWEN, G. (2011): «Incorporating Problem-Based Learning in Physical Education Teacher». *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, vol. 82(8), pp. 17-23.
- JONES, R.; TURNER, P. (2006): «Teaching coaches to coach holistically: can Problem-Based Learning (PBL) help?». *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 11(2), pp. 181-203.

■
**El profesor debe tener
 respuestas y consignas
 que guíen sin que
 aparentemente dirijan**



- LLOPIS, A. (2005): «La Expresión Corporal en las aulas: un punto de encuentro de diferentes tendencias», en SÁNCHEZ, A. y otros (coords.): *Actas de las II Jornadas Regionales de Expresión Corporal*. Cádiz. Asociación Gaditana de Docentes de Educación Física, pp. 19-24.
- (2012): «La Danza Creativa en la Expresión Corporal», en SÁNCHEZ SÁNCHEZ, G.; COTERÓN, J. (eds.): *La expresión corporal en la enseñanza universitaria*. Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 95-110.
- (en prensa): «La danza en la Titulación de Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Diseño y construcción de piezas coreográficas utilizando la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas», en: *El aprendizaje basado en problemas como experiencia de innovación y mejora docente universitarias*. Madrid. Síntesis.
- LLOPIS, A.; GARCÍA MONTES, M.E. (2012): «Danza: experiencias prácticas de los estudiantes de la diplomatura de Educación Física y de la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte». *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, núm. 39, pp. 22-36.
- MCGRATH (2002): «Teaching on the front lines: Using the internet and Problem-Based learning to Enhance classroom teaching». *Holistic Nursing Practice*, vol. 16(2), pp. 5-13.
- MORENO, R.; MARTÍNEZ, R. (2008): «Aplicación de la metodología docente de Aprendizaje Basado en Problemas a grupos amplios de estudiantes», en GARCÍA-SEVILLA, J. (coord.): *El Aprendizaje Basado en Problemas en la Enseñanza Universitaria*. Murcia. Universidad de Murcia, pp. 144-162.
- (2016): *Guía para diseñar problemas y tareas en ABP*. Sevilla. ICE Universidad de Sevilla.
- MOTOS, T. (2003): «Bases para el taller creativo-expresivo», en SÁNCHEZ SÁNCHEZ, G. y otros (coords.): *Expresión, Creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*. Salamanca. Amarú, pp. 141-154.
- MOTOS, T.; GARCÍA ARANDA, L. (2001): *Práctica de la Expresión Corporal*. Ciudad Real. Ñaque.
- MOUST, J.H.C.; VAN BERKEL, H.J.M.; SCHMIDT, H.G. (2005): «Signs of erosion: Reflections on three decades of problem-based learning at Maastricht University». *Higher Education*, núm. 50, pp. 665-683.
- SENEL, E.; ULUCAN, H.; ADILOGULLARI, I. (2015): «The relationship between Attitudes towards Problem-Based Learning and Motivates Strategies for Learning: A Study in School of Physical Education and Sport». *Antropologist*, vol. 20(3), pp. 446-456.
- TORRES, E. (2001): «La Expresión Corporal y sus elementos curriculares». *Espacio y Tiempo*, núm. 31-32, pp. 8-12.
- VILLADA, P. (1999): «Expresión Corporal. El marco científico-didáctico», en SAENZ, P.; TIERRA, J.; DÍAZ, M. (coords.): *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física*. Vol. I. Huelva. Universidad de Huelva.

Dirección de contacto

Aurora Llopis Garrido

Universidad de Sevilla

allopis@us.es

Este artículo fue solicitado por TÁNDEM. DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA en mayo de 2016 y aceptado en septiembre de 2016 para su publicación.