



El modelo de educación deportiva y la enseñanza de la danza

Una experiencia en bachillerato

AA. VV.*

En esta experiencia práctica se describen el desarrollo y las características de una unidad didáctica de danza implementada en bachillerato y basada en un modelo particular de enseñanza: el modelo de educación deportiva. Este modelo se caracteriza por permitir altos niveles de autonomía y de toma de decisiones en los alumnos y por estimular un ambiente de aprendizaje que les entusiasma de forma significativa. Tras la experiencia, los alumnos manifiestan un alto nivel de implicación cognitiva y social en sus clases prácticas diarias, lo que corrobora la idoneidad de este modelo para ser aplicado en éste y en otros niveles educativos.

The model of sport education and dance teaching: a baccalaureate experience

This practical experience describes the development and characteristics of a teaching unit for dance delivered at baccalaureate level, following the premises of a particular dance model: sport education. The model is characterised by a high degree of independence and decision making by students and by setting up a genuinely stimulating learning environment. Following this experience, the students showed high levels of cognitive and social involvement in their daily practical classes, which shows the model to be suitable for application at this and other educational levels.

Palabras clave: modelos de enseñanza, educación deportiva, danza.

Keywords: teaching models, sport education, dance.

En 1994, el prestigioso profesor estadounidense Daryl Siedentop introdujo un nuevo modelo de enseñanza para las clases de educación física que supuso toda una revolución por la forma en que los contenidos eran presentados a los alumnos en las escuelas. El modelo, que Siedentop denominó «educación deportiva» (*sport education*), surge con el propósito de estimular, durante

las clases de educación física, experiencias de práctica deportiva auténticas (Siedentop, 1994, p. 6); es decir, experiencias en las que tanto chicos como chicas pueden tener las mismas oportunidades de práctica, llegar a ser competentes (*competent*) e instruidos (*literate*) en el ámbito del deporte y entusiastas (*enthusiastic*) de la práctica (Siedentop, Hastie y Van der

El modelo «educación deportiva» (*sport education*), surge con el propósito de estimular, durante las clases de educación física, experiencias de práctica deportiva auténticas



Mars, 2011, p. 5). Los principales rasgos que definen la educación deportiva se estructuran a partir de las principales características del fenómeno deportivo actual: temporadas, afiliación a un equipo, periodo de práctica, competición formal, fase final, registro de datos y celebración (Siedentop, Hastie y Van der Mars, 2011, p. 7).

Se trata de un modelo de enseñanza basado en teorías constructivistas, cuyos ejes prioritarios son el trabajo en equipo y el fomento de la autonomía, la resolución de problemas, la asunción de responsabilidades, la competición, la toma de decisiones y la celebración final. Todo ello en situaciones de juego limitado con normas modificadas, en las que predomina el desarrollo de la comprensión táctica del juego en cuestión (véase Calderón, Hastie y Martínez de Ojeda, 2011; Curtner-Smith y Sofo, 2004; Hastie, Martínez de Ojeda y Calderón, 2011; Kinchin, 2006; y Wallhead y O'Sullivan, 2005, para una profundización en el tema; y Calderón, Hastie y Martínez de Ojeda, 2010; Calderón, Martínez de Ojeda y Hastie, 2011; Martínez de Ojeda, Calderón y Hastie, 2011, para experiencias de aplicación y propuestas).

En general, las revisiones que se han realizado sugieren que los alumnos muestran una preferencia por esta metodología de enseñanza, que fomenta más la autonomía y la toma de decisiones, sobre aquéllas en las que hay un mayor control y dirección por parte del docente. El hecho de pertenecer a un mismo equipo, asumir una serie de responsabilidades y tomar decisiones a lo largo de toda la unidad didáctica hace que el alumnado perciba un clima motivacional que estimula el aprendizaje

Los alumnos muestran una preferencia por esta metodología de enseñanza, que fomenta más la autonomía y la toma de decisiones, sobre aquéllas en las que hay un mayor control y dirección por parte del docente

El modelo de educación deportiva se puede aplicar a la mayoría de los contenidos de educación física, y no únicamente a los deportes de equipo

autónomo y el trabajo en colaboración, factores que favorecen su implicación en todas las fases del proceso de enseñanza y aprendizaje (Perlman y Goc Karp, 2010; Wallhead y Ntoumanis, 2004). Además, todo ello tiene un impacto positivo en la diversión, el disfrute, la percepción del esfuerzo y de la competencia y el aprendizaje de los alumnos (Kinchin y Hastie, 2009).

Es importante indicar en este punto que el modelo de educación deportiva se puede aplicar a la mayoría de los contenidos de educación física, y no únicamente a los deportes de equipo. Hasta el momento, ha sido utilizado con éxito en múltiples contenidos, como atletismo, natación, baloncesto, disco volador, etcétera. El presente trabajo describe concretamente la experiencia de aplicación del modelo de educación deportiva a una unidad didáctica de danza.

■ Alumnado y contexto

La muestra estaba compuesta por 16 alumnos y alumnas de entre 16 y 18 años de un instituto de enseñanza secundaria de la Comunidad Autónoma de Murcia, que cursaban segundo curso de un bachillerato específico de artes escénicas. La asignatura del currículo en la que se desarrolló la experiencia era la de expresión corporal y danza, con una carga lectiva semanal de cuatro clases de 55 minutos. Las clases tuvieron lugar en un auditorio con capacidad para doscientos espectadores, dotado de toda la infraestructura necesaria para el desarrollo de las coreografías, su práctica y su puesta en escena (escenario, corriente eléctrica para los equipos de sonido y amplificación, etcétera).



■ Procedimiento de trabajo

Se llevó a cabo una unidad didáctica de 32 sesiones, en las que se impartieron tres contenidos relacionados con la danza: la danza contemporánea, la danza tradicional y las danzas del mundo. Entre los 16 alumnos y alumnas de la clase se formaron dos grupos (compañías), que ellos mismos denominaron Primera Esencia y Mystic Move. Para seguir cumpliendo con las premisas del modelo, cada uno de los alumnos debía asumir a lo largo de la unidad didáctica una responsabilidad dentro de su compañía. Es decir, además de su papel como bailarines, debían asumir las funciones de coreógrafo principal, coordinador de sonido e imagen, investigador, responsable de mercadotecnia, encargado de maquillaje o de vestuario y responsable de la preparación física del equipo.

Cada baile se practicó durante un intervalo comprendido entre nueve y once clases (véase

cuadro 1) y culminó con una actuación pública en el propio auditorio donde se llevaba a cabo la práctica. En las primeras once clases, cada compañía analizó, diseñó, elaboró y ensayó un baile del género contemporáneo. En las siguientes once, las compañías siguieron el mismo proceso, pero esta vez con una danza del mundo: Mystic Move seleccionó un tango y Primera Esencia seleccionó una fusión entre salsa y flamenco. En las últimas nueve sesiones, los alumnos aprendieron y practicaron un baile tradicional; en este caso, Mystic Move bailó salsa, y Primera Esencia, un popurrí de varios géneros (sevillanas, flamenco, etcétera).

Otra de las tareas que debía realizar cada compañía era la promoción de las actuaciones públicas, mediante el diseño y la elaboración de pósteres informativos (véase imagen 1, en la página siguiente) y otras acciones de mercadotecnia. El público asistente a cada *performance* fue creciendo a lo largo de la unidad didáctica: a la primera

Día	Contenido
1	Explicación de la metodología de trabajo. Información y selección de roles que se asumirán. Selección del tipo de baile que se desarrollará. El preparador físico dirige un calentamiento. Los encargados de la publicidad diseñan e inauguran el blog con fotos, noticias, etc. Los investigadores, con la ayuda del coreógrafo, comienzan la búsqueda de los tipos de baile. El profesor colabora en el diseño de un cronograma con todas las actuaciones (iniciales y finales) y los tiempos de práctica.
2	Comienza la práctica de los bailes elegidos. Cada compañía tiene una carpeta en la que se almacena la información de cada baile útil para el diseño de sus coreografías. Cada alumno comienza a conocer la demanda de su rol. Los bloggers comienzan a subir las primeras fotos y vídeos, entrevistas, etcétera.
3-4	Se realiza la evaluación inicial (teórica y práctica) de los bailes elegidos. Los test incluyen preguntas abiertas sobre el tipo de baile y sus elementos técnicos, artísticos e históricos. Se graba la actuación (entre cinco y diez minutos).
5-8	Práctica autónoma Cada compañía ensaya la coreografía, y se van decidiendo los aspectos relacionados con música, maquillaje o vestuario. Los responsables de mercadotecnia entrevistan a sus compañeros al finalizar las clases y las suben al blog. De las cuatro horas de clase a la semana, dos ensayan en el auditorio y dos, en clases diferentes.
9	Ensayo general
10	Actuación pública (ver ejemplos en: <ul style="list-style-type: none"> • www.youtube.com/watch?v=OyQgf7GTXF4&feature=related • www.youtube.com/watch?v=eGQsb3lxJuk&feature=related

Cuadro 1. Desarrollo de la unidad didáctica



Imagen 1. Pósteres promocionales de los festivales realizados

actuación asistieron únicamente compañeros de clase y los propios profesores, mientras que en la actuación final el auditorio estaba lleno y había alumnos de otros colegios, profesorado de otros departamentos y miembros de la corporación municipal (que adjudicaron a los alumnos una pequeña subvención). Este aspecto refleja el progresivo entusiasmo que los alumnos, sus docentes y la propia dirección del centro fueron experimentando a lo largo de la unidad, además de la experiencia tan positiva que supuso para los alumnos un acto de similares características.

Por otra parte, durante cada actuación, la compañía que no actuaba ejercía de jurado y debía calificar por medio de una hoja de valoración (véase cuadro 2) algunos elementos específicos de cada baile, con una escala de entre 1 (pobre) y 5 (muy bueno).

■ Percepción del alumnado y el profesorado

El profesor indicó que los niveles de implicación y entusiasmo de los alumnos se fueron incrementando a lo largo de la unidad didáctica y que éstos, a pesar del elevado número de sesiones, no manifestaron aburrimiento o apatía frente a los contenidos desarrollados. En esta misma línea, señaló

Aspectos técnicos	Aspectos cualitativos
<ul style="list-style-type: none"> • Relación mirada espacio/público. • Focos de localización espacial. • Fluidez y continuidad. • Sistemas temporales (simultaneidad, secuencialidad, canon, acumulación, causa-efecto, etcétera). • Uso de música apropiada. • Acciones abstractas y narrativas. • Creación de una atmosfera particular a través de trajes y accesorios. • Relación de la coreografía con el tipo de baile y su historia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad del movimiento grupal. • Coherencia narrativa. • Transiciones de calidad. • Complejidad y dificultad de acciones y movimientos. • Aplicaciones de diferentes disciplinas: danza, mimo, etcétera. • Capacidad de atraer la atención del espectador. • Unidad y coordinación del grupo.

Cuadro 2. Hoja de valoración de las coreografías



la conveniencia de que el nivel de responsabilidad asumido por cada alumno aumentara en complejidad conforme se desarrollaba la unidad didáctica, para lograr una implicación plena.

Por su parte, los alumnos asignaron los beneficios que les había reportado esta nueva metodología a la posibilidad de realizar un trabajo autónomo y tomar decisiones y a la pertenencia a un mismo equipo a lo largo de toda la unidad. Los siguientes comentarios, extraídos del blog del alumnado, pueden resumir la experiencia que supuso para ellos trabajar mediante el modelo de educación deportiva:

Ayer tuvimos la primera actuación de danza contemporánea, ¡lo hicimos GENIAL! Tuvimos el privilegio de tener público y todo, qué nervios. (Alumna)

Al principio de las coreografías estábamos nerviosísimos, gritando y estirando para no lesionarnos, pero cuando salíamos al escenario, todo desaparecía y podíamos disfrutar y sentir la música. Esto fue lo mejor. (Alumno)

Gracias a Juan Pedro por hacernos creer que era posible crear nuestra propia coreografía. Sin su ayuda y su ánimo, no hubiéramos aprendido nada. (Alumna)

Muchas gracias a cada componente de las compañías Mystic Move y Primera Esencia. Gracias a vosotros, hemos podido vivenciar una experiencia de baile completa. Es curioso que, si alguno de la compañía no podía asistir a clase, avisaba, pero esto fue muy raro, ya que no nos queríamos perder ni un solo día de práctica. (Alumno)

Nota

* Son autores de este artículo: Antonio Calderón, de la Universidad Católica San Antonio (Murcia); Peter Hastie, de la Universidad de Auburn (Estados Unidos); Juan Pedro Liarte, del IES Ben Arabi

(Cartagena), y Diego Martínez de Ojeda, del Centro de Educación Infantil y Primaria Profesor Enrique Tierno (Murcia).

Referencias bibliográficas

- CALDERÓN, A.; HASTIE, P.A.; MARTÍNEZ DE OJEDA, D. (2010): «Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de educación deportiva (sport education): Experiencia inicial en educación primaria». *Cultura, Ciencia y Deporte*, núm. 15, pp. 169-180.
- (2011): «El modelo de educación deportiva (sport education model): ¿Metodología de enseñanza del nuevo milenio?». *Revista Española de Educación Física y Deportes*, núm. 395, pp. 63-79.
- CALDERÓN, A.; MARTÍNEZ DE OJEDA, D.; HASTIE, P. (2011): «El modelo de educación deportiva (sport education) en educación primaria: Una propuesta de aplicación práctica en fútbol modificado», póster presentado en el *VII Congreso Internacional de Fútbol* (Cartagena, 19-21 de mayo).
- CURTNER-SMITH, M.; SOFO, S. (2004): «Preservice teachers' conceptions of teaching within sport education and multi-activity units». *Sport, Education and Society*, vol. 9(3), pp. 347-377.
- HASTIE, P.A.; MARTÍNEZ DE OJEDA, D.; CALDERÓN, A. (2011): «A review of research on sport education: 2004 to the present». *Physical Education & Sport Pedagogy*, vol. 16(2), pp. 103-132.
- KINCHIN, G.D. (2006). «Sport education: A view of the research», en KIRK, D.; MACDONALD, D.; O'SULLIVAN, M. (eds.): *The handbook of physical education*. Londres. Sage, pp. 596-609.
- KINCHIN, G.D.; HASTIE, P. (2009): «Parlez-vous français?». *Physical Education Matters*, vol. 4(4), pp. 35-39.
- MARTÍNEZ DE OJEDA, D.; CALDERÓN, A.; HASTIE, P.A. (2011): «A Spanish teacher's



- experience with sport education», en HASTIE, P.A. (ed.): *Sport education: International perspectives*. Londres. Routledge, pp. 105-115.
- PERLMAN, D.; GOC KARP, G. (2010): «A self-determined perspective of the sport education model». *Physical Education & Sport Pedagogy*, núm. 15, pp. 401-418.
- SIEDENTOP, D. (1994): *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign (IL). Human Kinetics.
- SIEDENTOP, D.; HASTIE, P.A.; VAN DER MARS, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education*. 2.ª ed. Champaign (IL). Human Kinetics.
- WALLHEAD, T.L.; NTOUMANIS, N. (2004): «Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education». *Journal of Teaching in Physical Education*, núm. 23, pp. 4-18.
- WALLHEAD, T.; O'SULLIVAN, M. (2005): «Sport education: Physical education for the new millennium?». *Physical Education & Sport Pedagogy*, vol. 10(2), pp. 181-210.

Dirección de contacto

Antonio Calderón Luquin

Universidad Católica San Antonio. Murcia

acluquin@gmail.com

Este artículo fue recibido por TÁNDEM. DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA en septiembre de 2011 y aceptado en marzo de 2012 para su publicación.