

ESTILOS DE ENSEÑANZA DE PROFESORES DE DANZA URBANA EN LIMA METROPOLITANA

JIMENA GARCÍA CHEN

<https://orcid.org/0009-0006-4558-2501>

Pontificia Universidad Católica del Perú

GLORIA GUTIÉRREZ VILLA

<https://orcid.org/0000-0002-8684-5068>

Pontificia Universidad Católica del Perú

Correo electrónico: gloria.gutierrezv@pucp.edu.pe

Recibido: 19 de diciembre del 2025 / Aceptado: 17 de febrero del 2026

doi: <https://doi.org/10.26439/persona2025.n2.8496>

RESUMEN. El presente estudio tuvo como objetivo analizar los estilos de enseñanza empleados por docentes de danza urbana de Lima Metropolitana. Para ello, se empleó el modelo circunflejo de Aelterman et al. (2019), el cual propone cuatro estilos: apoyo a la autonomía, estructura, control y caos; y ocho subestilos respectivos, dos por cada estilo: participativo, adaptativo, orientador, clarificador, demandante, dominante, abandonador y expectante. Como método, se realizaron entrevistas semiestructuradas a tres docentes y doce estudiantes (cuatro por docente) al igual que observaciones semiestructuradas de la clase de cada profesor. En los resultados se identificó que los distintos estilos de enseñanza desplegados por los participantes surgen en distintas situaciones de enseñanza dentro de la clase de danza urbana. Dichas situaciones pueden ser clasificadas dentro de los tres momentos grandes de la clase: inicio, desarrollo y cierre de la clase. A partir de ello, se encontró que los docentes de la danza urbana emplean de forma predominante los estilos de estructura y de control al enseñar su clase. En ese sentido, sería de importancia dentro del ámbito de danza urbana incentivar que los docentes empleen con mayor frecuencia los subestilos correspondientes al apoyo a la autonomía, en lugar de aquellos pertenecientes al estilo de control.

PALABRAS CLAVE: estilos de enseñanza / danza urbana / teoría de la autodeterminación / modelo circunflejo

TEACHING STYLES OF URBAN DANCE TEACHERS IN METROPOLITAN LIMA

ABSTRACT. This study aimed to analyze the motivational styles used by urban dance teachers in Metropolitan Lima. To this end, the circumplex model of Aelterman et al. (2019) was employed. This model proposes four main styles: Autonomy Support, Structure, Control and Chaos, and eight respective substyles: Participative, Attuning, Guiding, Clarifying, Demanding, Domineering, Abandoning and Awaiting, two for each style. The method consisted of semi-structured interviews with three teachers and twelve students (four per teacher), as well as semi-structured observations of each teacher's class. The results identified that the different teaching styles employed by the participants emerged in various teaching situations within the urban dance class. These situations can be classified within the three main phases of the class: beginning, development, and closing. Based on this, it was found that urban dance instructors predominantly use the Structure and Control styles when teaching. Therefore, it would be important within the field of urban dance to encourage instructors to more frequently use the Support for Autonomy substyles instead of the Control substyles.

KEYWORDS: teaching style / urban dance / self-determination theory / circumplex model

INTRODUCCIÓN

En nuestra vivencia cotidiana podemos distinguir fácilmente entre la delicadeza de una bailarina de *ballet* del virtuosismo acrobático de un grupo de *hip hop* (Murga Castro, 2023). Esto sucede debido a que ambos comprenden estilos de danza completamente diferentes, que proceden de contextos históricos, sociales, políticos y culturales particulares. La danza urbana surge de la cultura *hip hop*, con estilos de baile como el *locking*, el *popping*, el *break dance*, entre otros (Schaillée et al., 2017). Además, surge también de la cultura *house* que incluye estilos como el *voguing*, el *waacking*, el *house* y *electro dance* (Valdés González et al., 2022). Con el pasar del tiempo, la danza urbana ha sido adaptada a las academias de danza (Markula, 2020) y a formas más comerciales, profesionales y competitivas (Valdés González et al., 2022).

En general, los entornos de educación de la danza preprofesional y profesional se han conocido tradicionalmente por el control y la rivalidad (Hancox et al., 2017; Van Rossum, 2004). Usualmente, se percibe al docente de danza como autoritario, que humilla a sus estudiantes y se centra en sus errores (Van Rossum, 2004). Además, la danza ha sido reconocida como un espacio en donde existen relaciones de poder asimétricas entre el docente y el estudiante y que tiene de base una cultura de perfección en la que los bailarines buscan niveles de rendimiento cada vez más elevados (Dwarika & Haraldsen, 2023; Hall & Hill, 2012; Jowett et al., 2021; Nordin-Bates & Jowett, 2022). Así, los bailarines tienden a poner un esfuerzo gigante y a vincular su autoestima con estándares establecidos, ya sea por los demás o por ellos mismos, lo cual podría generar el surgimiento de experiencias negativas (Hall & Hill, 2012). Lo mencionado ha sido observado principalmente en el *ballet*, el cual es conocido como una danza que posee una cultura jerárquica, en la que los bailarines aceptan el abuso y comportamiento irrazonable en un estado de conformidad silenciosa (Dwarika & Haraldsen, 2023).

Al ser estilos tan distintos, resultaría pertinente estudiar si el entorno de control encontrado en el *ballet* se encuentra presente dentro de la danza urbana y si este posee el mismo significado que tiene en el *ballet*. En ese sentido, es de importancia comprender cómo los contextos de enseñanza pueden influir en la experiencia motivacional de los estudiantes. A partir de esto, este estudio se fundamenta en la teoría de la autodeterminación (TAD), dado que esta se ocupa particularmente de cómo los factores sociocontextuales apoyan o frustran el progreso de las personas a través de la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas de competencia, relación y autonomía (Ryan & Deci, 2017). Dichas necesidades psicológicas básicas consisten en aquellos nutrientes psicológicos esenciales para el bienestar, la integridad y el crecimiento psicológico del individuo (Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2017; Ulstad et al., 2016). La autonomía se refiere a la experiencia de voluntad, la competencia se refiere a la experiencia de eficacia y dominio, y la relación consiste en el sentido de conexión con otras personas (Aelterman et al., 2019).

Guiado por la TAD, Aelterman et al. (2019) proponen un modelo circunflejo sobre los estilos motivacionales de enseñanza de los docentes. Dentro de este modelo se plantean cuatro estilos de enseñanza: apoyo a la autonomía, estructura, control y caos. Cada estilo posee dos subestilos respectivos. En ese sentido, los ocho subestilos son los siguientes: participativo, adaptativo, orientador, clarificador, demandante, dominante, abandonador y expectante (o a la espera).

Siguiendo el modelo, el primer estilo es el de apoyo a la autonomía. El docente emplea este estilo cuando identifica y fomenta los intereses y preferencias de los estudiantes. Un primer subestilo es el participativo en el que el docente, en función de los intereses identificados, ofrece opciones significativas a los estudiantes. El segundo subestilo es adaptativo cuando el docente fomenta los intereses de los estudiantes con ejercicios más interesantes y amenos.

El segundo estilo es el de estructura. Se emplea cuando el docente proporciona asistencia a los estudiantes con el fin de que dominen las actividades de clase. En este dominio, un subestilo orientador ocurre cuando el docente brinda ayuda a los estudiantes en caso estos la necesiten y explica los pasos necesarios para completar una tarea. El subestilo clarificador ocurre cuando el docente comunica las expectativas de clase a los estudiantes de forma clara.

El tercer estilo es el de control. Se emplea cuando el docente busca que los estudiantes piensen, sientan y se comporten de la manera prescrita por él o ella. En este estilo, un subestilo demandante sucede cuando el docente exige disciplina a sus estudiantes, no tolera la participación ni la contradicción, y amenaza con sanciones si no cumplen. El subestilo dominante sucede cuando el docente obliga a los estudiantes y los reprime infundiéndoles sentimientos de culpa y vergüenza.

El último estilo es el de caos. El docente emplea este estilo cuando deja a los estudiantes solos, lo cual les dificulta comprender lo que deben hacer. En esta disposición general, un subestilo es el abandonador, en el que el docente permite que los estudiantes ejecuten lo que deseen sin ninguna guía. En cambio, el subestilo expectante —también conocido como a la espera— ocurre cuando el docente espera a ver cómo evolucionan las cosas y no planifica la sesión.

Una característica importante del modelo es que la ausencia de autonomía no denota necesariamente la presencia de control docente, por lo que se las identifica como dos dimensiones separadas (Ryan & Deci, 2017). A partir de esto, en la investigación se conoce el *bright side* que establece que un estilo de autonomía guíe a la persona a un funcionamiento óptimo (Filak & Sheldon, 2008; Jang et al., 2012), mientras que uno controlador puede inducir a resultados maladaptativos (Haerens et al., 2016).

Por otro lado, Gagné et al. (1992) proponen un enfoque sistemático para el diseño instruccional conocido como los nueve eventos instruccionales. Este modelo proporciona un marco para diseñar y mejorar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes (Lin et al., 2024). Los nueve eventos propuestos por Gagné et al. son ganar atención; informar el objetivo de aprendizaje; estimular el recuerdo de aprendizajes previos; presentar el contenido; proporcionar una guía en el aprendizaje al estudiante; obtener rendimiento; proporcionar retroalimentación; evaluar el desempeño; y mejorar la retención y la transferencia.

El primer evento instruccional (ganar atención) requiere presentar un estímulo que capte la atención de los estudiantes, ya sea basado en un cambio de estímulo o en algo del interés del estudiante, con el fin de que participen en las actividades (Gagné et al., 1992). El segundo evento (informar los objetivos de aprendizaje) permite que los estudiantes comprendan qué se espera que aprendan, demuestren o sepan al concluir la instrucción (Gagné, 1985). El tercero (estimular el recuerdo de aprendizajes previos) refiere a que los estudiantes puedan asociar la nueva información que obtendrán con conocimientos previos o experiencias personales (Gagné et al., 1992). El cuarto (presentar el contenido) se refiere a las estrategias que son utilizadas para explicar un nuevo aprendizaje (McNeill & Fitch, 2023). Dentro de este evento, el contenido debe ser organizado con explicaciones a partir de una variedad de medios (Khadjooi et al., 2011). El quinto (proporcionar una guía en el aprendizaje) refiere al asesoramiento que debe recibir el estudiante para ayudarlos en su aprendizaje, mediante indicaciones directa o indirectas (Khadjooi et al., 2011). El sexto (obtener rendimiento) ofrece a los estudiantes la oportunidad de aplicar sus conocimientos adquiridos a través de experimentos virtuales, estudios de casos o ejercicios de resolución de problemas (Lin et al., 2024). El séptimo (proporcionar retroalimentación) ocurre cuando se proporciona a los estudiantes una evaluación de su desempeño para que ellos puedan identificar y corregir lo que consideren de su aplicación y comprensión de conocimiento. El octavo (evaluar el desempeño) consiste en la necesidad de evaluaciones periódicas, las cuales son esenciales para monitorear el progreso de los estudiantes y poder determinar su nivel de dominio de un tema (Lin et al., 2024). Finalmente, el noveno evento (mejorar la retención y la transferencia) refiere a que los estudiantes sean capaces de conectar los conceptos originales a situaciones del mundo real para asegurar que ese contenido se haya retenido (Gagné et al., 1992).

El presente estudio

Las investigaciones pasadas relacionadas con los estilos motivacionales de enseñanza del profesorado de danza urbana preprofesional y profesional son escasas hasta la fecha, sobre todo en el Perú y Latinoamérica. No obstante, en contextos europeos y norteamericanos se han encontrado algunos estudios. Por ejemplo, Qusted y Duda (2009, 2010) y Qusted et al. (2013) han encontrado que cuando las percepciones de los estudiantes de

hip hop se centran en la tarea, es posible predecir la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, mientras que la percepción de un clima egocentrista podía predecir negativamente la satisfacción de necesidades. Además, los autores hallaron que los climas egocentristas predecían negativamente la competencia de los estudiantes y que el entorno del *ballet* y de la danza contemporánea promueven estilos de apoyo a la autonomía por igual, pero en las danzas chinas este era significativamente menor.

De forma similar, los estudios que analizan la danza como un entorno pedagógico específico son escasos. De acuerdo con Dwarika & Haraldsen (2023), los géneros de danza se han investigado de forma desigual, siendo el *ballet* clásico el más investigado, mientras que los diferentes estilos de danza necesitan ser urgentemente investigados en profundidad. Asimismo, es pertinente el estudio de la temática puesto que los estilos motivacionales han sido estudiados como rasgos relativamente estables, sin considerar su carácter situacional y dinámico en los contextos artísticos. En la misma línea, el estudio de los estilos motivacionales de enseñanza ha sido desarrollado desde un enfoque principalmente cuantitativo. Pese a ello, en una investigación se reveló que al estudiar dicho tema mediante un método cuantitativo no se evidenciaron diferencias significativas, mientras que al emplear dicho método en el caso de los grupos focales sí se descubrieron diferencias notables (Wang et al., 2024).

Es importante conocer las percepciones de los estudiantes también, pues estas influyen directamente en la práctica docente y en la eficacia de enseñanza (Wang et al., 2024; Wisniewski et al., 2022). Además, se han encontrado potenciales incongruencias entre la percepción del docente y la del estudiante (Den Brok et al., 2006; Herrera et al., 2023; Hornstra et al., 2015; Taylor & Ntoumanis, 2007; Wang et al., 2024; Wisniewski et al., 2022). Por ejemplo, en un estudio realizado por Herrera et al. (2023), se encontró que los docentes tienden a sobreestimar su disposición a ofrecer opciones a los estudiantes. A partir de esto, el objetivo general del presente estudio es analizar los estilos de enseñanza en distintas situaciones de clase en tres casos de docentes de danza urbana en Lima Metropolitana.

El estudio ha seguido un paradigma cualitativo, pues al abordarse un tema tradicionalmente cuantitativo se propone analizar en profundidad los estilos de enseñanza en un contexto particular, como lo es el de la danza urbana (Patton, 2015). Para cumplir con este propósito, se diseñó un estudio de caso múltiple, orientado al análisis en profundidad de un fenómeno en un contexto particular. Cada caso estuvo conformado por una tríada compuesta por un profesor, tres de sus estudiantes y la observación de clase, lo que permitió la triangulación de fuentes (Patton, 2015). El estudio se situó en una ontología de realismo crítico, pues se asumió que la realidad educativa existe independientemente del investigador, aunque solo es posible aproximarse a ella de manera parcial y mediada teóricamente a través de los datos recabados en las tríadas. Además, se contempló una

epistemología pospositivista interpretativa (Creswell & Creswell, 2018), pues se partió de un marco teórico previo —en este caso, el modelo circunplejo de Aelterman et al. validado en distintos contextos (Burgueño et al., 2023; García-Cazorla et al., 2024; Huic et al., 2024; Mayo-Rota et al., 2024; Moè et al., 2022)— para orientar el marco analítico bajo el supuesto de que el conocimiento producido constituye una aproximación interpretativa y sistemática de la realidad estudiada. En ese sentido, se llevó a cabo un análisis temático reflexivo de orientación deductiva en el que se reconoce el rol activo del investigador en la interpretación sistemática de los datos (Braun & Clarke, 2012).

MÉTODO

Participantes

Los participantes de este estudio fueron tres profesores y doce estudiantes de danza urbana, cuatro estudiantes por profesor. Todos fueron hombres y mujeres de dieciocho a más años y de Lima Metropolitana. Se eligió a los participantes por casos tipo y por medio de una invitación vía Instagram. Para elegirlos, se consideraron los siguientes criterios: para los profesores, se consideró que los docentes se autoperciban como docentes y sean bailarines profesionales, pues la mayoría de los docentes de la danza no necesariamente ha llevado una carrera en docencia (Warburton, 2009); para los estudiantes, se consideró que hayan estudiado con su profesor por al menos seis meses y que estén entrenando para ser bailarines profesionales (ver Tabla 1).

Respecto a las consideraciones éticas, se tomaron en cuenta distintos principios éticos y protocolos para la investigación. Por un lado, se resguardó el principio de beneficencia y no maleficencia pues se salvaguardó el bienestar de los participantes. Además, se protegió la fidelidad y responsabilidad, pues se mantuvieron los estándares profesionales de conducta (American Psychological Association, 2017). A su vez se resguardó el principio de respeto por los derechos y la dignidad de las personas al respetar su privacidad, confidencialidad, etcétera (American Psychological Association, 2017). En la misma línea, se mencionó verbalmente un protocolo de consentimiento informado en el que se informó a los participantes que su participación era voluntaria en todo momento del estudio, al igual que se realizó un protocolo de contención para abordar eventuales reacciones emocionales de los participantes. También, se detalló la confidencialidad, se obtuvo el permiso para grabar las entrevistas y se esclareció que se devolverán los resultados al finalizar el estudio. El consentimiento informado se recogió de manera verbal debido al carácter de bajo riesgo del estudio y a las condiciones de aplicación. Sin embargo, se aseguró en todo momento la comprensión de la información, la voluntariedad y la posibilidad de retirarse del estudio sin consecuencias.

Por último, se tomó en consideración que una de las investigadoras posee una relación de *insider* con el contexto, pues practica la danza urbana de forma regular y mantiene un vínculo previo con el fenómeno estudiado. En coherencia con el enfoque del análisis temático reflexivo, dicha experiencia se reconoció explícitamente como parte del proceso interpretativo. Durante el análisis se desarrolló un ejercicio sistemático de reflexividad mediante la revisión crítica y continua de los datos, tomando en cuenta las posibles influencias de su experiencia previa en la interpretación de la información recogida. De este modo, se procuró que las interpretaciones se construyeran a partir de los datos y de las definiciones operacionales sustentadas en la literatura (Meyrick, 2006), mediante un diálogo constante entre la experiencia contextual de la investigadora, el marco teórico adoptado y la evidencia empírica recabada.

Tabla 1
Participantes clasificados según tríada, rol, sexo y edad

Tríada	Participante	Rol	Sexo	Edad
T1	D01	Docente	Femenino	23
T2	D02	Docente	Femenino	27
T3	D03	Docente	Masculino	23
T1	E01	Estudiante	Masculino	22
T1	E02	Estudiante	Femenino	22
T1	E03	Estudiante	Femenino	22
T1	E04	Estudiante	Masculino	24
T2	E05	Estudiante	Femenino	20
T2	E06	Estudiante	Masculino	18
T2	E07	Estudiante	Femenino	21
T2	E08	Estudiante	Masculino	22
T3	E09	Estudiante	Masculino	20
T3	E10	Estudiante	Masculino	24
T3	E11	Estudiante	Femenino	20
T3	E12	Estudiante	Femenino	20

Técnicas de recolección de información

Se emplearon entrevistas semiestructuradas y observaciones semiestructuradas para recolectar la información del estudio. En el caso de las entrevistas semiestructuradas, se realizaron dos guías de entrevista: una para los profesores y una para los estudiantes. Ambas entrevistas contaban con dos partes: la primera seguía una lógica inductiva y la segunda, una lógica deductiva.

La primera parte de la entrevista exploraba cinco áreas temáticas: la estructura de la clase, el sentido personal de enseñanza del docente, la evaluación del aprendizaje, el papel de la motivación en su enseñanza y, por último, el manejo de errores y disciplina. La segunda parte constaba de dos casos en los que se exploraron los ocho subestilos del modelo circunflejo. El primer caso abordó los subestilos participativo, orientador, expectante y demandante, mientras que el segundo caso lo hacía con los subestilos adaptativo, clarificador, dominante y abandonador.

En el primer caso, se planteó una situación en la que un estudiante expresaba desmotivación sobre un estilo nuevo para trabajar. Por otro lado, el segundo caso proponía una situación en la que un estudiante cometía una falta de disciplina. Dentro de ambos casos, se mostraban las soluciones que distintos profesores eligieron (uno por subestilo). Posteriormente, los profesores debían responder qué acciones se parecían más a su práctica como docentes. Tanto estos casos como las preguntas de lógica inductiva de la primera parte de la entrevista fueron revisados por cuatro expertos según cuatro criterios de evaluación: pertinencia, coherencia, claridad y apertura. A partir de esto, los expertos brindaron sus recomendaciones para que las mismas sean fácilmente entendibles por la población. Así, se realizaron posteriormente las correcciones necesarias para culminar el instrumento y poder emplearlo.

El segundo instrumento empleado fue la guía de observación semiestructurada. Primero, se definieron operacionalmente los ocho subestilos y se establecieron las conductas de cada uno de ellos. A partir de esto, se realizó una descripción observable de cada conducta propuesta con el fin de poder tener precisión al emplear el instrumento. Luego, se validó el instrumento por un juicio de expertos en el que se ajustaron las definiciones realizadas, se modificaron algunas conductas y se especificaron otras con el fin de que la observación sea objetiva.

Procedimiento

El procedimiento que se siguió fue el siguiente. Primero se buscó a los participantes en la red social Instagram y se les envió la invitación. En segundo lugar, se realizaron las coordinaciones para realizar las entrevistas y las observaciones. Luego, se realizaron estas, para después llevar a cabo las transcripciones de las entrevistas y el análisis temático deductivo. Tras ello, se redactaron los resultados, la discusión y las conclusiones. Finalmente, se devolvió los resultados a los estudiantes y los docentes a través de una infografía con los principales hallazgos del estudio.

Análisis de la información

Se analizó la información mediante un análisis temático reflexivo de orientación deductiva, realizado de forma manual en Excel. Este análisis estuvo orientado por un marco

teórico previo, específicamente por el modelo circunplejo de los estilos motivacionales docentes propuesto por Aelterman et al. (2019). A partir del modelo, se elaboró un conjunto inicial de códigos definidos *a priori* contruidos sobre la base de las dimensiones y subestilos del modelo, que guiaron el proceso de codificación y análisis. Así, el análisis se desarrolló siguiendo las seis fases propuestas por Braun y Clarke (2012): familiarización con la información obtenida; generación de códigos iniciales en base a la literatura; organización e interpretación temática del material a partir de los códigos basados en el marco conceptual; revisión y refinamiento de los temas; definición y denominación de los temas; y elaboración del reporte. En este proceso, el modelo de Aelterman et al. (2019) se utilizó como marco orientador para la construcción de los códigos y los temas, en un diálogo constante entre los datos empíricos, las categorías teóricas y el posicionamiento reflexivo de las investigadoras.

Se reconoce que, al emplear el modelo circunplejo de Aelterman et al. (2019), caracterizado por categorías previamente definidas, el análisis de la información se orientó hacia determinadas conductas consideradas relevantes, lo que llevó a focalizar la interpretación en las categorías propuestas por el modelo teórico, con el riesgo de desatender expresiones que no encajaran directamente con ellas. Sin embargo, este riesgo fue abordado mediante una actitud reflexiva durante el proceso de codificación, lo que permitió realizar ajustes interpretativos cuando esto fue necesario y garantizar que los temas finales se mantuvieran estrechamente vinculados con lo expresado u observado.

En ocasiones, durante el proceso de codificación se identificaron fragmentos difíciles o ambiguos de clasificar dentro de las categorías, debido a la superposición de significados entre categorías y a la complejidad contextual de algunas conductas. Por ello, se realizó un análisis reflexivo e iterativo sobre los datos, con el fin de asegurar la coherencia interpretativa. En este proceso, se decidió la correspondencia de cada fragmento con el modelo teórico, una interpretación situada de su significado predominante en el contexto, evitando la aplicación mecánica categorías predefinidas.

Es importante señalar que en el análisis se han considerado las entrevistas a docentes y estudiantes, así como la observación de clase de cada profesor. A esto se le ha denominado tríada. Por tanto, la tríada 1 corresponde al docente 1, a sus respectivos estudiantes y a la observación de su clase; la tríada 2, al docente 2, a sus estudiantes y a su clase observada; y la tríada 3, al docente 3, a sus estudiantes y a su clase observada (ver Tabla 1).

RESULTADOS

El objetivo original del estudio fue analizar los estilos motivacionales de enseñanza empleados por los profesores en la danza urbana. Se identificó cómo los estilos de

enseñanza se configuran dinámicamente en distintas situaciones de enseñanza. Se han clasificado dichas situaciones en tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre (ver Tabla 2). Tal como se han analizado las tríadas, se consideró las claves D para docente, E para estudiante y O para observación. De este modo, se distinguen las fuentes de la información que han ayudado a definir los estilos de enseñanza.

Tabla 2
Temas analíticos contruidos a partir de situaciones de enseñanza

Momento de clase	Situaciones de enseñanza
Inicio	El saludo como expresión de apoyo y estructura
	La explicitación de objetivos como encuadre estructurante
Desarrollo	Enseñanza de la coreografía: entre la directividad y la participación
	La guía pedagógica como regulación estructurante del aprendizaje
	La corrección del error: ¿estructura o control?
	La disciplina como práctica autoritaria
Cierre	Ante la desmotivación del estudiante: ¿apoyo o control?
	La retroalimentación docente como regulador motivacional

Nota. Esta tabla muestra los temas analíticos contruidos a partir de las situaciones de enseñanza observadas, organizados según los momentos de la clase.

Inicio de la clase

El saludo como expresión de apoyo y estructura

Se identificó que los docentes de las tres tríadas iniciaron la clase con un saludo a sus alumnos en el que empleaban un estilo de apoyo a la autonomía, específicamente un subestilo adaptativo, pues empleaban una prosodia de apoyo para ello. Por ejemplo, en la tríada 2 un estudiante menciona lo siguiente: “Claramente, inicia con buena energía ... Creo yo que siempre nos brinda un saludo muy cordial, dándonos un detalle más o menos de lo que vamos a trabajar en clase” (E08). El saludo no solo cumple una función protocolar, sino que configura un clima caracterizado por la cercanía en un contexto estructurado, estableciendo una base relacional que encuadra el desarrollo posterior de la sesión.

La explicitación de objetivos como encuadre estructurante

Al inicio de la clase, los docentes también informaron el propósito u objetivos de la clase, lo que coincide con otro evento de Gagné (1985). Para esto, emplearon un estilo de estructura y un subestilo clarificador pues mencionaron cuáles eran los propósitos

de forma clara y concisa. Por ejemplo, en la tríada 1, se observa que “la profesora inicia la clase y señala que la coreografía del día es de reguetón; brinda algunos alcances sobre cómo sonará la música y el ritmo de la canción”. Así, de manera general, en el momento de inicio de la clase, se observa que el docente emplea una combinación entre los estilos de apoyo a la autonomía y de estructura lo que le permite articular una cercanía relacional bajo un marco normativo.

Desarrollo de la clase

Enseñanza de la coreografía: entre la directividad y la participación

En el desarrollo de la clase, el docente explica, modela y desglosa los movimientos que constituyen la coreografía. La tríada 1, por un lado, emplea el subestilo participativo con predominancia, pues permite que los estudiantes agreguen sus movimientos personales en ciertas partes de la coreografía (E01, E03, E04, O01). En esta situación, se evidencia una tensión interpretativa entre prácticas de estructura y espacios de participación, y se adoptan distintos matices según cada tríada.

Un hallazgo relevante es que, si bien se observó —y, a través de las entrevistas, se evidenció— que los estudiantes percibían el estilo de la docente de la tríada 1 como un estilo de apoyo a la autonomía y de estructura la docente se percibía a sí misma como exigente, en lo que respecta a la enseñanza de pasos de coreografía. Por ejemplo, esta mencionaba lo siguiente:

Sí, siento que es como exigente, pero no desde el lado de que el profesor te exige, sino [de] que ellos mismos [se] exigen ... Porque, antes, la única opción de mejorar era entrenar de verdad y la gente entrenaba sin buscar un video, sin buscar ... Creo que más era [el entrenamiento] como [buscar] la aprobación del maestro. Entonces, tú la rompías durante toda la clase. El entrenamiento del alumno iba dedicado a entrenar y mejorar. (D01)

En ese sentido, la docente percibe que ella es exigente al dictar la coreografía, al igual que lo eran los profesores de danza urbana en el pasado, lo cual refleja una discrepancia entre lo que los estudiantes perciben y lo que la docente percibe sobre sí misma. Esto puede deberse a que, en ocasiones, se puede confundir un estilo demandante con un estilo orientador, pues los docentes pueden dictaminar en exceso el comportamiento de los estudiantes y convertirse en controladores en lugar de brindar estructura (Aelterman et al., 2019). Así, se puede observar cómo los estudiantes sobreestiman cuánto de los estilos de apoyo a la autonomía y de estructura su profesor puede efectivamente seguir dentro de la enseñanza de la coreografía.

Por otro lado, la tríada 2 emplea un subestilo orientador principalmente al explicar el procedimiento necesario para que los estudiantes logren realizar la coreografía con éxito

(E05, E07, O02). La docente percibe que emplea un subestilo participativo, pues permite que los estudiantes exploren sus movimientos cuando enseña un nuevo estilo. Esto, a su vez, refleja las diferencias entre las percepciones de los docentes y los estudiantes. La tríada 3 emplea también un subestilo orientador, pues también brinda los pasos exactos y cómo ejecutarlos correctamente. Esto es percibido tanto por los estudiantes como por los observadores dentro de la clase, pues en el informe de observación se reportó que el docente detiene la música en ocasiones para brindar instrucciones necesarias para seguir la coreografía, en las que menciona el procedimiento exacto para realizar la coreografía (O03).

En ese sentido, dentro de la enseñanza de los pasos de la coreografía, los estilos predominantes son los de estructura y apoyo a la autonomía, al igual que dentro del inicio de la clase. Esto sugiere una configuración híbrida en la que la estructura directiva se combina con espacios de participación regulada.

Guía para el aprendizaje

Otra situación identificada en este momento de clase se da cuando el docente proporciona una guía en el aprendizaje del estudiante. Más que una acción específica, esta práctica configura un modo de regulación del aprendizaje que oscila entre el acompañamiento con estructura y la exigencia normativa; es decir, facilita la comprensión del estudiante al resolver dudas y apoyar en la ejecución de las tareas. Para ello, la tríada 1 emplea un subestilo demandante, pues no admite dudas o preguntas en clase (D01, E02, E03, E04). La profesora, no obstante, percibe que ella despliega principalmente un subestilo adaptativo, pues señala que ella conversa con los estudiantes de forma horizontal y les brinda acompañamiento (D01).

En la observación, por otro lado, se percibe que la docente emplea un subestilo clarificador, porque se observó que la docente circulaba constantemente por el aula para poder observar el avance de los alumnos e intervenir, en caso un estudiante lo necesite, para brindar las instrucciones de cómo resolver un movimiento (O01). De esta manera, se observa que hay diferencias entre las percepciones de los estudiantes, de la docente y de la observación.

La tríada 2 emplea un subestilo orientador, pues la docente instruye al estudiante al mencionar cómo mejorar los movimientos y brindar asistencia cuando se les dificulta una tarea (E05, E08). La tríada 3 emplea un subestilo orientador también, pues el docente indica cómo puede el estudiante mejorar. En ese sentido, los docentes emplean un estilo de estructura con predominancia, aunque con el estilo de control también.

De manera general, los estilos predominantes empleados para proporcionar una guía en el aprendizaje fueron los de control y de estructura lo que define un modo de regulación pedagógica que articula acompañamiento técnico con exigencia normativa.

La corrección del error: ¿estructura o control?

Cuando un estudiante ejecuta un movimiento o actividad de forma no esperada por el profesor, las tríadas emplean un subestilo orientador, pues indican cuál fue el error y cómo pueden mejorarlo (T1: D01, E01, E02, E04; T2: D02, E01, E02, E03, E04; T3: D03, E11). No obstante, algunas tríadas emplean también un subestilo demandante. Por ejemplo, la docente de la tríada 2 corrige los errores empleando un lenguaje autoritario para señalar cómo realizar los movimientos. Una disposición similar está presente en la tríada 3, porque aquí el docente suele hacer que sus estudiantes repitan el mismo paso hasta que este salga cómo él lo espera.

De esta manera, se observa nuevamente que los docentes emplean predominantemente un estilo de estructura, aunque combinado con control, lo que revela una configuración híbrida del estilo de enseñanza en situaciones en las que hay que corregir al estudiante y en las que cometer un error se convierte en un motivo de negociación orientador, formativo y normativo.

La disciplina como práctica autoritaria

La presente situación hace referencia a la respuesta docente ante conductas de indisciplina de los estudiantes. Es importante clarificar que, si bien en las entrevistas se identificó que los docentes suelen corregir las faltas de disciplina de los estudiantes, en la observación no se presenciaron ninguna durante la clase. Con respecto a los resultados, se encontró que las tres tríadas suelen emplear un estilo de control específicamente un subestilo dominante frente a este tipo de situación. En la tríada 1, esto es expresado por la docente, quien tiende a imponer reglas arbitrarias y espera el cumplimiento de las mismas sin que los estudiantes puedan brindar su opinión. Por ejemplo, ella reporta lo siguiente: “Pero en mi taller la gente ya lo sabe. Entonces, no siento que haya faltas de respeto. Saben que no pueden llegar tarde y preguntar. Saben que no pueden sacar su celular” (D01). Como se puede ver en la cita, la docente vincula o equipara el respeto a la obediencia; los estudiantes deben cumplir normas poco flexibles para mantener el orden del aula, pero esto no significa que dichas normas orienten el aprendizaje del estudiante. Esta percepción de la docente es congruente con la percepción de todos los estudiantes, quienes señalan que la docente tiende a establecer reglas arbitrarias, y sanciones inmediatas que son inflexibles, frente a ciertas acciones, como no dejarlos pasar a la clase.

En cuanto a la tríada 2, se encontró que la docente emplea un subestilo dominante, pues también establece sanciones poco flexibles como el no dejar a sus alumnos bailar si es que ellos no muestran iniciativa inmediata de salir frente a toda la clase a demostrar los pasos de baile que han trabajado en clase (D02, E05, E07). Esto es percibido tanto por la docente como por los estudiantes. Por ejemplo, un estudiante menciona lo siguiente:

Uy, yo creo que ahí sí se molesta. Tipo, cuando llegan tarde o ... [cuando] llegan y nadie ha calentando. Siento que [ahí] sí se molesta ... O cuando no salen a [participar] los grupos de entrenamiento. Dice ... ""Bueno, ¡nadie sale!" ... Y así ... Siento que se toma medidas ... más drásticas para hacernos aprender. (E05)

En un sentido similar, en la tríada 3, tanto la docente como los estudiantes perciben que se emplea un subestilo dominante, porque se establecen sanciones como no permitir que los estudiantes bailen cuando estos contradicen a la docente (D03, E10, E11, E12).

Ante la desmotivación del estudiante: ¿apoyo o control?

La siguiente situación ocurre cuando el estudiante muestra poco interés o energía para aprender o participar. Primero, la tríada 1 emplea los subestilos adaptativo (O01, E01, E02) y demandante (D01, E02, E04) con predominancia. Aquí se observa una oscilación entre estrategias de apoyo emocional y mecanismos de presión normativa. Es adaptativo porque brinda palabras de ánimo y frases para motivar a los estudiantes cuando estos sienten frustración durante la clase; es demandante pues la docente verbaliza que deben cumplir con las actividades sin modificaciones, aunque se encuentren desmotivados.

La tríada 2 emplea un subestilo demandante, ya que emplea una entonación sarcástica (D02), y un subestilo dominante, pues suele presionar al estudiante a participar, aunque se sienta desmotivado (E07, E08). Finalmente, la tríada 3 emplea un subestilo adaptativo, pues brinda frases de ánimo, ya sea personalizadas como de forma general, a los estudiantes para motivarlos (D02, E09, E10, E11, E12). Entonces, se utiliza un estilo de apoyo a la autonomía, pero también con una dosis del estilo de control lo que evidencia una oscilación contextual entre apoyo emocional y mecanismos de presión que se orientan al restablecimiento del compromiso con la tarea.

Cierre de la clase

La retroalimentación docente como regulador motivacional

La última situación consiste en que el docente brinda un *feedback* a los estudiantes por medio de elogios y frases alentadoras. Las tres tríadas emplean un subestilo adaptativo para esto (T1: D01, E02, E03, O01; T2: E05, E07, E08; T3: E12, O03). En ese sentido, se emplea un estilo de apoyo a la autonomía durante el cierre de clase, lo cual consolida el encuadre relacional construido a lo largo de la sesión; aunque es cierto, también, que en ocasiones el elogio constituye un mecanismo de regulación del desempeño dentro de la normativa de la clase.

DISCUSIÓN

Inicio de la clase

El saludo como expresión de apoyo y estructura

Es explicable que los docentes empleen el subestilo adaptativo, ya que buscan propiciar un buen *rapport* con sus estudiantes. Esta técnica tiene un impacto directo en el aprendizaje de los estudiantes, para su desarrollo personal y académico (Jiménez Gutiérrez, 2024). Esto se ha encontrado en un estudio de Minton (2003), quien mostró que los docentes de danza solían tener un alto *rapport* en contraste con docentes de los no danzantes. Además, el *rapport* permite captar la atención, lo cual es un evento instruccional de Gagné. En ese sentido, captar la atención promueve que los estudiantes prioricen el estímulo de enseñanza y, así, aprendan de forma efectiva (Ngussa, 2014).

La explicitación de objetivos como encuadre estructurante

Informar los objetivos de clase representa otro evento instruccional de Gagné. Permite al estudiante saber qué puede esperar de la clase y qué debe hacer para lograr el aprendizaje (Alfonzo, 2003). Esto concuerda con lo encontrado en Mainwaring y Krasnow (2010), quienes mencionan que en la danza se establecen objetivos específicos medibles y realistas dentro del inicio de la clase. Además, en estudiantes de educación física se encontró que los docentes suelen exponer los objetivos empleando un estilo de estructura también, aunque a veces acompañado del estilo de control (Coterón et al., 2024).

Desarrollo de la clase

Enseñanza de la coreografía: entre la directividad y la participación

Lo hallado no concuerda con la teoría, pues la mayor cantidad de estudios sobre la temática se han realizado sobre el *ballet* y este ha sido preeminentemente percibido como un contexto controlador. No obstante, los hallazgos pueden ser explicados por la existencia de variaciones en los estilos de danza. Por ejemplo, Qusted et al. (2013) encontraron que el *ballet* poseía un vocabulario más definido, mientras que la danza contemporánea destacaba la versatilidad y novedad, por lo que podrían existir diferencias entre géneros. Además, Qusted y Duda (2009) encontraron que docentes de *hip hop* empleaban estilos tanto de apoyo a la autonomía como de control. Desde esa perspectiva, los resultados reflejan que puede existir una coexistencia de estilos motivacionales y que, si bien el *ballet* ha sido tradicionalmente conocido como un espacio caracterizado por el control, en otros estilos de danza se observan prácticas de apoyo a la autonomía, lo cual sugiere que los estilos docentes no son homogéneos ni estáticos, como se suele pensar.

La guía pedagógica como regulación estructurante del aprendizaje

El docente de la tríada 1 puede emplear un subestilo demandante pues busca mantener el orden de la clase, el cual podría verse alterado si los estudiantes realizan preguntas. Además, en los resultados, los estudiantes muestran conformidad con la regla de no realizar preguntas, pues señalan que la docente logra identificar sus dudas sin que ellos se lo pregunten. En ese sentido, los estudiantes tienden a justificar que el docente emplee dicho estilo al considerarlo como beneficioso para ellos.

Siguiendo a Johansen et al. (2023), los estudiantes pueden sentirse motivados a realizar una actividad si la consideran relevante. En ese sentido, los estudiantes podrían justificar el control que experimentan de parte de los profesores si lo consideran útil para su crecimiento profesional. Ello concuerda con lo encontrado por Warnick et al. (2016), según quienes los danzantes consideran que la disciplina rigurosa es necesaria para su desarrollo profesional. Por otro lado, proporcionar una guía también es un evento instruccional de Gagné. Los docentes podrían emplear dicho evento siendo orientadores para guiar y asistir a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Esto concuerda con la teoría pues en la danza es esencial el *mentoring*, en el que el docente adopta el rol de líder a seguir y actúa como guía para brindar las instrucciones progresivas y correcciones constructivas (Mainwaring & Krasnow, 2010). Esto también se encuentra en un estudio de Chen (2001), en el que se encontró que la docente proporciona a los estudiantes sugerencias coherentes y retroalimentación para facilitar su aprendizaje.

La corrección del error: ¿estructura o control?

Los docentes podrían emplear un subestilo orientador en dicha situación pues, de acuerdo con Aelterman et al. (2019), es característico de un docente que emplea dicho subestilo señalar qué hizo mal e indicarle cómo mejorar. En la danza, los bailarines consideran de suma importancia que el docente brinde correcciones basadas en cómo lograr mejorar y no solo qué deberían mejorar. Asimismo, se explica que los docentes siguen un subestilo demandante, ya que la danza prioriza la búsqueda de la perfección y no cometer errores (Dwarika & Haraldsen, 2023; Hall & Hill, 2012; Jowett et al., 2021; Nordin-Bates & Jowett, 2022).

La disciplina como práctica autoritaria

Se puede explicar que, al cometer el estudiante una falta de disciplina, los docentes empleen un subestilo dominante, pues dicha situación amenaza en mayor magnitud el orden de la clase. Al percibir una falta de disciplina, el docente puede percibir que se ha puesto en riesgo el control que tiene sobre el grupo. De acuerdo con la teoría, los docentes tienden a ser controladores cuando sienten que tienen que recuperar la estructura de la clase. Además, esto puede explicarse por la relación asimétrica

profesor-estudiante dentro de la danza, la cual hace que los estudiantes se acostumbren a encontrarse en espacios controladores de castigo-recompensa (Jowett et al., 2021). Por ejemplo, Warnick et al. (2016) encontraron que los bailarines expresaron que los profesores que evitan la disciplina severa generan estudiantes perezosos que no desarrollan la ética necesaria para el rubro en el que se encuentran. Asimismo, en un estudio de Warburton (2009), una exbailarina profesional mencionó que el mejor docente que había tenido había sido un “cold-blooded slave-driver who did not give a damn about her students’ feelings [esclavista despiadado que no le importaba en absoluto los sentimientos de sus alumnos]” (p. 336). En ese sentido, los estudiantes justifican también que el docente emplee un estilo de control dentro de la danza.

Ante la desmotivación del estudiante: ¿apoyo o control?

Se puede explicar que los docentes hayan empleado un subestilo adaptativo pues se ha encontrado que estos suelen también emplear un estilo de apoyo a la autonomía dentro de la danza. Por ejemplo, Kukhar y Bilous (2023) encontraron que los docentes deben generar un ambiente de entusiasmo para motivar a sus estudiantes dentro de clase. Además, se justifica que los docentes empleen un subestilo dominante, ya que la desmotivación también amenaza el orden de la clase. En la misma línea, los docentes tienden a reaccionar ante la pasividad o desmotivación de los estudiantes y emplear prácticas controladoras cuando perciben ello (Pelletier & Vallerand, 1996; Pelletier et al., 2002; Sarrazin et al., 2006; Skinner & Belmont, 1993).

Cierre de la clase

La retroalimentación docente como regulador motivacional

En las tríadas, los docentes brindan principalmente un *feedback* positivo por medio de elogios y frases alentadoras, lo cual concuerda con la teoría encontrada, dado que en el baile es de importancia brindar *feedback* tanto positivo como negativo. Sin embargo, es importante destacar que en la danza los estudiantes son especialmente vulnerables frente a la duda sobre los estándares de rendimiento (Nordin-Bates et al., 2014). Además, Warnick et al. (2016) encontraron que el reconocimiento es señalado por los bailarines como la principal recompensa dentro de la danza. Esto también se observa dentro de los resultados cuando los estudiantes mencionan que buscan ser reconocidos y aprobados por el docente. En ese sentido, los elogios podrían servir como premios contingentes en un espacio de control, para recompensar al estudiante por cumplir con las instrucciones del docente (Reeve & Jang, 2006).

CONCLUSIONES

Se puede concluir que el estilo de enseñanza empleado por los docentes y percibido por los estudiantes es desplegado según la situación de clase que se lleva a cabo. Este hallazgo refuerza una comprensión situada y dinámica sobre los estilos de enseñanza y demuestra que estos estilos no operan como rasgos estables, sino como respuestas pedagógicas al contexto y a las demandas situacionales de la enseñanza.

Asimismo, se concluye que los docentes suelen emplear de forma predominante estilos de estructura y de control. En contextos de alta exigencia —como es el caso de la danza urbana—, la organización y la regulación del comportamiento asumen un rol central en la práctica docente. Sin embargo, es importante que los docentes puedan emplear con mayor frecuencia un estilo de apoyo a la autonomía, antes que un estilo de control; de este modo, se promoverían experiencias de aprendizaje más motivadoras y sostenidas que satisfagan las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes, sin comprometer su desempeño.

Una fortaleza del estudio es la metodología cualitativa utilizada, dado que la investigación previa sobre esta temática ha seguido principalmente una línea cuantitativa. El enfoque cualitativo ha permitido acceder a los significados, las percepciones y los desafíos de la práctica docente, lo que significa un aporte importante y complementario a la literatura ya existente. Además, otro alcance fue identificar cómo una situación de enseñanza puede hacer que uno o más subestilos se desplieguen. Esto contribuye a una mejor comprensión de lo que ocurre en el docente cuando este lleva a cabo su práctica educativa: se evidencia un tránsito entre distintos subestilos en una misma sesión y en respuesta al contexto. Asimismo, un alcance consistió en la cristalización entre las entrevistas y las observaciones, lo cual permitió analizar el fenómeno desde su complejidad y perspectivas diferentes, lo que permitió reflejar facetas que se complementan mutuamente. Esto favoreció el análisis y la interpretación de los resultados.

Por otro lado, una limitación ha sido que las entrevistas no fueron realizadas en función a la observación, por lo que ciertas situaciones reportadas en ellas no fueron observadas y viceversa. Esto pudo limitar la posibilidad de profundizar en situaciones más específicas de la interacción en la clase. En un futuro estudio, se recomienda que las entrevistas se realicen en función de las observaciones, lo que permitiría explorar con mayor detalle las intencionalidades de los docentes y las respuestas particulares de los estudiantes, así como el contexto de ocurrencia de estas interacciones. Otra limitación es que se realizó solo una observación por tríada y, por ello, en un futuro estudio se recomienda realizar más observaciones con el fin de obtener una visión más completa de la temática. Se podrían añadir observaciones longitudinales para poder analizar la variabilidad de los estilos a lo largo del tiempo. También, una limitación fue que la literatura sobre la TAD en contextos de danza urbana es escasa, lo que dificultó la comparación

directa de los hallazgos con estudios previos.

Finalmente, una recomendación para futuros estudios es investigar las posibles diferencias de género y de estilos de danza urbana para comprender si variables socio-culturales pueden interactuar con los estilos de enseñanza. Esta recomendación surge a partir de un estudio realizado por Zaletel y Kajtna (2020), en el que se encontró que las mujeres tienen mayor motivación competitiva negativa debido a que sus expectativas sobre el entorno social en que se encuentran son mayores. Asimismo, en el estudio se halló que los valores priorizados por los bailarines pueden variar de acuerdo con el estilo de danza, por lo que podría haber mayor preferencia por uno u otro estilo de enseñanza según el valor que se le asigne. Esto ofrece la oportunidad de diseñar prácticas educativas más afines con las características de los estudiantes y con el contexto artístico.

REFERENCIAS

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497-521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Alfonzo, A. (2003). *Estrategias instruccionales*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Burgueño, R., Abós, Á., Sevil-Serrano, J., Haerens, L., De Cocker, K., & García-González, L. (2023). A circumplex approach to (de)motivating styles in physical education: Situations-in-school-physical education questionnaire in Spanish students, pre-service, and in-service teachers. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 28(1), 86-108. <https://doi.org/10.1080/1091367x.2023.2248098>
- Chen, W. (2001). Description of an expert teacher's constructivist-oriented teaching: Engaging students' critical thinking in learning creative dance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(4), 366-375. <https://doi.org/10.1080/02701367.2001.10608973>

- Coterón, J., Fernández-Caballero, J., Martín-Hoz, L., & Franco, E. (2024). The interplay of structuring and controlling teaching styles in physical education and its impact on students' motivation and engagement. *Behavioral Sciences*, 14(9), 836. <https://doi.org/10.3390/bs14090836>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5.ª ed.). SAGE.
- Den Brok, P., Bergen, T., & Brekelmans, M. (2006). Convergence and divergence between students' and teachers' perceptions of instructional behaviour in Dutch secondary education. En D. Fisher & M. S. Khine (Eds.), *Contemporary approaches to research on learning environments: Worldviews* (pp. 125-160). World Scientific. https://doi.org/10.1142/9789812774651_0006.
- Dwarika, M. S., & Haraldsen, H. M. (2023). Mental health in dance: A scoping review. *Frontiers in Psychology*, 14(1), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1090645>
- Filak, V. F., & Sheldon, K. M. (2008). Teacher support, student motivation, student need satisfaction, and college teacher course evaluations: Testing a sequential path model. *Educational Psychology*, 28(6), 711-724. <https://doi.org/10.1080/01443410802337794>
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design* (4.ª ed.). Harcourt Brace College Publishers.
- García-Cazorla, J., García-González, L., Burgueño, R., Diloy-Peña, S., & Abós, Á. (2024). What factors are associated with physical education teachers' (de)motivating teaching style? A circumplex approach. *European Physical Education Review*, 31(1), 87-108. <https://doi.org/10.1177/1356336x241248262>
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., & Van den Berghe, L. (2016). Towards a systematic study of the dark side of student motivation: Antecedents and consequences of teachers' controlling behaviors. En W. Liu, J. Wang & R. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 59-81). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_4
- Hall, H. K., & Hill, A. P. (2012). Perfectionism, dysfunctional achievement striving and burnout in aspiring athletes: The motivational implications for performing artists. *Theatre, Dance and Performance Training*, 3(2), 216-228. <https://doi.org/10.1080/19443927.2012.693534>

- Hancox, J. E., Quested, E., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2017). Teacher-created social environment, basic psychological needs, and dancers' affective states during class: A diary study. *Personality and Individual Differences*, 115(1), 137-143. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.033>
- Herrera, D., Iberico, C., Matos, L., & Cerna, Y. (2023). Professors' motivational styles, future orientation, and engagement: A qualitative study in professor-student dyads in the school of music. *Psychology of Music*, 51(4), 1243-1258. <https://doi.org/10.1177/03057356221135348>
- Hornstra, L., Mansfield, C., Van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies: The role of beliefs and contextual factors. *Learning Environments Research*, 18(1), 363-392. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9189-y>
- Huić, A., Pavlin-Bernardić, N., & Vlahović-Štetić, V. (2024). Investigating the circumplex model of (de)motivating teaching styles in higher education. *Psihologijske Teme*, 33(2), 417-437. <https://doi.org/10.31820/pt.33.2.9>
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1175-1188. <http://dx.doi.org/10.1037/a0028089>
- Jiménez Gutiérrez, D. (2024). *Elementos del mobiliario infantil que pueden mejorar el confort térmico y ergonómico al interior de las aulas de clase en el Centro de Desarrollo Infantil Cerro de las Luces, Itagüí* [Tesis de bachillerato]. Repositorio Institucional de la Universidad Pontificia Bolivariana. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/11801>
- Johansen, M. O., Eliassen, S., & Jenø, L. M. (2023). "Why is this relevant for me?": Increasing content relevance enhances student motivation and vitality. *Frontiers in Psychology*, 14(1), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1184804>
- Jowett, G. E., Hill, A. P., Curran, T., Hall, H. K., & Clements, L. (2021). Perfectionism, burnout, and engagement in dance: The moderating role of autonomy support. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 10(1), 133-148. <https://doi.org/10.1037/spy0000232>
- Khadjooi, K., Rostami, K., & Ishaq, S. (2011). How to use Gagne's model of instructional design in teaching psychomotor skills. *Gastroenterology and Hepatology from Bed to Bench*, 4(3), 116-119. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4017416/>
- Kukhar, K. I., & Bilous, N. V. (2023). Factors affecting motivation in learning classical dance: An empirical study. *Rupkatha Journal*, 15(2), 1-18. <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v15n2.10>

- Lin, G. S. S., Foong, C. C., & Abdul Aziz, Y. F. (2024). Interactive online modules for dental education: A practical example of Gagne's nine events of instruction. *Education in Medicine Journal*, 16(3), 173-184. <https://doi.org/10.21315/eimj2024.16.3.13>
- Mainwaring, L. M., & Krasnow, D. H. (2010). Teaching the dance class: Strategies to enhance skill acquisition mastery and positive self-image *Journal of Dance Education*, 10(1), 14-21. <https://doi.org/10.1080/15290824.2010.10387153>
- Markula, P. (2020). Dance, movement and leisure cultures. *Leisure Studies*, 39(4), 465-478. <https://doi.org/10.1080/02614367.2020.1731843>
- Mayo-Rota, C., García-González, L., Diloy-Peña, S., García-Cazorla, J., & Abós, Á. (2024). ¿Qué mueve a profesores y profesoras de Educación Física en formación a impartir clase con distintos estilos (des)motivadores? Un estudio basado en el modelo circular. *Journal of Teaching in Physical Education*, 44(1), 182-195. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2024-0091>
- McNeill, L., & Fitch, D. (2023). Microlearning through the lens of Gagne's nine events of instruction: A qualitative study. *TechTrends*, 67(3), 521-533. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00805-x>
- Meyrick, J. (2006). What is good qualitative research? A first step towards a comprehensive approach to judging rigour/quality. *Journal of Health Psychology*, 11(5), 799-808. <https://doi.org/10.1177/1359105306066643>
- Minton, S. (2003). Assessment of high school students' creative thinking skills: A comparison of dance and nondance classes. *Research in Dance Education*, 4(1), 31-49. <https://doi.org/10.1080/14647890308307>
- Moè, A., Consiglio, P., & Katz, I. (2022). Exploring the circumplex model of motivating and demotivating teaching styles: The role of teacher need satisfaction and need frustration. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103823. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103823>
- Murga Castro, I. (2023). *La danza. Cuerpos en movimiento a través de la historia*. Cátedra.
- Ngussa, B. M. (2014). Gagne's nine events of instruction in teaching-learning transaction: Evaluation of teachers by high school students in Musoma-Tanzania. *International Journal of Education and Research*, 2(7), 189-206.
- Nordin-Bates, S. M., Hill, A. P., Cumming, J., Aujla, I. J., & Redding, E. (2014). A longitudinal examination of the relationship between perfectionism and motivational climate in dance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(4), 382-391. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0245>
- Nordin-Bates, S. M., & Jowett, G. (2022). Relationships between perfectionism, stress, and basic need support provision in dance teachers and aesthetic

- sport coaches. *Journal of Dance Medicine & Science*, 26(1), 26-24. <https://doi.org/10.12678/1089-313X.031522d>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice* (4.^a ed.). SAGE.
- Pelletier, L. G., & Vallerand, R. J. (1996). Supervisors' beliefs and subordinates' intrinsic motivation: A behavioral confirmation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 331-340. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.331>
- Pelletier, L. G., Seguin-Levesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
- Quested, E., & Duda, J. L. (2009). Perceptions of the motivational climate, need satisfaction, and indices of well- and ill-being among hip hop dancers. *Journal of Dance Medicine & Science*, 13(1), 10-19. <https://doi.org/10.1177/1089313X0901300102>
- Quested, E., & Duda, J. L. (2010). Exploring the social-environmental determinants of well and ill-being in dancers: A test of basic needs theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(1), 39-60. <https://doi.org/10.1123/jsep.32.1.39>
- Quested, E., Duda, J. L., Ntoumanis, N., & Maxwell, J. P. (2013). Daily fluctuations in the affective states of dancers: A cross-situational test of basic needs theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(4), 586-595. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.02.006>
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427. <http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Sarrazin, P. G., Tessier, D. P., Pelletier, L. G., Trouilloud, D. O., & Chanal, J. P. (2006). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy-supportive and controlling behaviors. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(3), 283-301. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/1612197X.2006.9671799>
- Schaillée, H., Theeboom, M., & Skille, E. (2017). Adolescent girls' experiences of urban dance programmes: A qualitative analysis of Flemish initiatives targeting

- disadvantaged youth. *European Journal for Sport and Society*, 14(1), 26-44. <https://doi.org/10.1080/16138171.2017.1284380>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747-760. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.747>
- Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørenbø, O., & Deci, E. L. (2016). Motivation, learning strategies, and performance in physical education at secondary school. *Advances in Physical Education*, 6(1), 27-41. <https://doi.org/10.4236/ape.2016.61004>
- Valdés González, R., Fernández Díez, B., & Ballón García, C. (2022). Beneficios de la danza urbana en jóvenes: un análisis desde la perspectiva del bienestar emocional y la expresión corporal. *Revista Digital de Educación Física*, (75), 134-156. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8358778>
- Van Rossum, J. H. A. (2004). The dance teacher: The ideal case and daily reality. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(1), 36-55. <https://doi.org/10.1177/016235320402800103>
- Wang, J., Meng, W., Xing, Q., & Moè, A. (2024). Motivating and demotivating teaching styles: A comparison among planned, adopted, and perceived. *Social Psychology of Education*, 27(1), 2993-3017. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09943-x>
- Warburton, E. C. (2009). On becoming a teacher: Dance, pedagogy, and the debate over dance teacher quality. *Congress on Research in Dance Conference Proceedings*, 41(s1), 329-337. <https://doi.org/10.1017/S2049125500001291>
- Warnick, J., Wilt, J., & McAdams, D. P. (2016). Dancers' stories: A narrative study of professional dancers. *Performance Enhancement & Health*, 4(1-2), 35-41. <https://doi.org/10.1016/j.peh.2015.12.002>
- Wisniewski, B., Röhl, S., & Fauth, B. (2022). The perception problem: A comparison of teachers' self-perceptions and students' perceptions of instructional quality. *Learning Environments Research*, 25(3), 775-802. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09397-4>
- Zaletel, P., & Kajtna, T. (2020). Motivational structure of female and male dancers of different dance disciplines. *Acta Gymnica*, 50(2), 68-76. <https://doi.org/10.5507/ag.2020.010>

