



REVISTA PRISMA SOCIAL N° 25

LA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE: RETOS EDUCATIVOS EN LA SOCIEDAD Y CULTURA POSMODERNA

2º TRIMESTRE, ABRIL 2019 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 84-102

RECIBIDO: 8/7/2018 – ACEPTADO: 24/10/2019

PERCEPCIONES DE LOS/AS ESTUDIANTES EN LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA COMANDO Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN EL APRENDIZAJE DEL BAILE FLAMENCO

STUDENT'S PERCEPTIONS OF THE COMMAND AND CONVERGENT DISCOVERY TEACHING STYLES IN LEARNING FLAMENCO DANCE

ROSA DE LAS HERAS-FERNÁNDEZ / ROSA.HERAS@UNIR.NET

PROFESORA ASOCIADA. UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA, ESPAÑA

MARÍA ESPADA / MARIA.ESPADA@UPM.ES

PROFESORA AYUDANTE DOCTOR. UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID, ESPAÑA

MARÍA CUELLAR-MORENO / MQUELLAR@ULL.EDU.ES

PROFESORA TITULAR DE UNIVERSIDAD. UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, ESPAÑA



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

La danza tanto en su naturaleza artística como educativa posee un gran potencial para el desarrollo de las capacidades físicas, cognitivas, creativas y expresivas del ser humano, así como para la transmisión de valores y actitudes. En la actualidad la danza se utiliza como una fuente de educación en las escuelas. No obstante, el profesorado tiende a utilizar Estilos de Enseñanza que no se ajustan a los requerimientos de los programas educativos. En este estudio se investiga el uso del Estilo de Enseñanza Comando frente al de Resolución de Problemas (RP) en clases de danza flamenca en ESO. Participaron en el estudio un total de 26 estudiantes, utilizándose un cuestionario de Canales de Comunicación y entrevistas semiestructuradas. El análisis de la prueba de Wilcoxon reflejó que el grupo que recibió la intervención con el RP presentó mayores puntuaciones en factor cognitivo (Mdn=4.54, $p=.03$), físico (Mdn=4.62, $p=.01$) y emocional (Mdn=4.41, $p=.05$) excepto en el factor social (Mdn=4.71). El análisis cualitativo de las entrevistas mostró que aunque los/as estudiantes se sienten hábiles en ambos estilos perciben una menor coordinación y cansancio físico con la RP, así como mayores posibilidades de creación, interacción con compañeros/as y diversión.

PALABRAS CLAVE

Baile flamenco; estilos de enseñanza; percepciones de los/las estudiantes; educación física; Comando, Resolución de Problemas.

ABSTRACT

Dance, both in its artistic and educational nature, has great potential in the development of physical, cognitive, creative and expressive capacities of individuals, and in the transmission of values and attitudes. At present, dance is used as a source of education in schools. However, teachers tend to use Teaching Styles that are unsuited to the requirements of educational programs. This study investigates the use of the Command Teaching Style compared to the Problem Solving Teaching Style in flamenco dance classes at a secondary level. A total of 26 students participated in this study, based on a Communication Channels questionnaire and semi-structured interviews. Analysis of the Wilcoxon test revealed that the group that received classes in the PS style had better scores in the cognitive (Mdn=4.54, $p=.03$), physical (Mdn=4.62, $p=.01$) and emotional (Mdn=4.41, $p=.05$) factors, but not in the social factor (Mdn=4.71). The qualitative analysis of the interviews demonstrated that although students felt adept in both styles, they perceive less coordination and physic tiredness with the Problem Solving style, and greater possibilities of creation, interaction with peers and enjoyment.

KEYWORDS

Flamenco dance; teaching styles; student perceptions; physical education; Command, Problem Solving.

1. INTRODUCCIÓN

El Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza (BOE, 5 de junio de 2010), establece que la danza, en su naturaleza artística, tiene un enorme potencial en el desarrollo de las capacidades físicas, cognitivas, creativas, expresivas, emotivas y sensibles del individuo. Además, es un arte escénico que puede utilizarse como poderosa herramienta de acción e intervención socioeducativa. Por lo tanto, es necesario que la metodología utilizada para su enseñanza sea activa y participativa, así como que favorezca la socialización de los/as estudiantes (Kaufmann, 2006). La danza tanto en su naturaleza artística como educativa posee un gran potencial para el desarrollo de las capacidades físicas, cognitivas, creativas y expresivas del ser humano, así como para la transmisión de valores y actitudes.

En la actualidad, la danza se utiliza como fuente de educación en las unidades de enseñanza de muchas escuelas de toda Europa y EEUU (Charleroy, Rubino, & Schatz, 2011), siendo estudiada principalmente desde un punto de vista técnico, histórico y coreográfico, por lo que es necesario realizar investigaciones desde la perspectiva educativa (Rodríguez, 2011). En la actualidad, el baile flamenco se encuentra incluido como contenido en el currículo educativo de Andalucía, configurándose como recurso educativo que contribuye a la consecución de los objetivos educativos.

Por otro lado, desde que el Dr. Muska Mosston publicó el libro *Enseñanza de la Educación Física* en 1966 sus principios se han aplicado a todas las disciplinas (Byra, 2000). El espectro de Mosston ha sido un gran éxito, y su lógica constituye la base actual de la conceptualización de la educación en muchos sistemas educativos occidentales, incluidos los de los Estados Unidos, Australia, España y el Reino Unido (Sicilia-Camacho & Brown, 2008). Con anterioridad, lo normal en España era que el/la profesor/a diera la orden y los/as estudiantes obedecieran sin ningún tipo de explicación (Delgado, 2015). Más adelante, el libro de Delgado (1991) ha contribuido a la difusión, entendimiento y aplicación de estos principios en todo el territorio nacional.

El espectro de Estilos de Enseñanza (EE) proporciona una sólida base teórica para la enseñanza de la actividad física (Parker & Curtner-Smith, 2012), convirtiéndose en una herramienta versátil a través de la cual el profesorado puede expresar su creatividad e individualidad (Goldberger, Ashworth, & Byra, 2012). A través de los años, su concepto ha evolucionado de ser una forma de proceder personal a una estructura independiente de las idiosincrasias personales del profesorado, de manera que el/la maestro/a efectivo/a debe dominarlos y saber cómo aplicarlos en cuanto condiciona la relación entre elementos que conforman el acto didáctico (Sicilia y Delgado, 2002). Sin embargo, es usual que el profesorado utilice preferentemente estilos directivos (Aktop & Karahan, 2012; Caglayan, 2012; Curtner-Smith, Todorovich, McCaughtry, & Lacon, 2001; Silverman, 1991; Sweeting & Rink, 1999), no respondiendo a los requerimientos de los programas (Ince & Hunuk, 2010). Sympas y Digelidis (2014) explicaron que ello se encuentra influenciado porque se tiende a enseñar tal y como se aprende. De este modo y aunque los/as docentes valoran las oportunidades de participación activa, colaboración y aprendizaje experiencial sobre el conocimiento teórico (Aelterman, Vansteenkiste, Van Keer, De Meyer, Van den Berghe, & Haerens, 2013), continúan utilizando una enseñanza reproductiva al no estar

familiarizados con otros EE (Duaigües y Giménez Fuentes-Guerra, 2010; Guedea, 2009). La formación por competencias ha modificado sustancialmente la concepción pedagógica del concepto enseñanza-aprendizaje (Caldero, Yot y Castro, 2018), aunque en la actualidad, continúa la inconsistencia entre las competencias a desarrollar en los/as estudiantes y los EE utilizados en las clases.

La consideración de la eficiencia académica en la danza implica el análisis de sus agentes condicionales, ya que los factores emocionales son tan importantes como los motores o cognitivos. Sin embargo, en España el aprendizaje de la danza se identifica principalmente con el uso de estilos reproductivos (Requena y Martín Cuadrado, 2015), especialmente en la enseñanza de danzas tradicionales (Pitsi, Digelidis, & Papaioannou, 2015).

Pitsi, Digelidis y Papaioannou (2015) examinan los efectos de la Enseñanza Recíproca, Autoevaluación y Comando en los/as estudiantes en términos de motivación intrínseca-extrínseca, disfrute y clima motivacional percibido en los bailes tradicionales griegos. Cabe reseñar que el EE Comando ha sido denominado en España por Delgado (1991) como Mando Directo. Los resultados muestran que el estilo de Autoevaluación desencadena un aumento significativamente mayor en la motivación intrínseca, la regulación identificada, el disfrute y la autonomía en comparación con el EE Recíproco y Comando. También se relaciona con una disminución de la motivación externa. Estos resultados están asociados con este estudio, teniendo en cuenta que se han encontrado resultados similares con respecto a las percepciones de los/las estudiantes, las consecuencias en la cognición y los comportamientos apropiados.

Según Vicente, Ureña, Gómez y Carrillo (2010), la contribución de la danza a las dimensiones social, física, intelectual, afectiva y estética del ser humano no parece estar suficientemente abordada en el sistema educativo. El profesorado de danza que solo enseña a bailar parece estar fallando en su tarea de educadores, ya que no desarrollan el potencial de su alumnado (Cunliffe, Stopforth & Rist, 2011). La variedad de habilidades y capacidades desarrolladas en danza requieren el uso de Estilos de Enseñanza que faciliten el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas (Requena & Martín Cuadrado, 2015), destacando la importancia del uso de una metodología que favorezca su desarrollo.

2. OBJETIVOS

En la actualidad la danza se utiliza como una fuente de educación en las escuelas. No obstante, el profesorado tiende a utilizar EE que no se ajustan a los requerimientos de los programas educativos.

En este estudio se investiga el uso del EE Comando frente al EE Resolución de Problemas en clases de 4º curso de Educación Secundaria. El propósito de este estudio ha sido doble: (a) examinar las percepciones de los/as estudiantes sobre la participación física, cognitiva, social y emocional en la enseñanza del baile flamenco y, b) conocer si los/as estudiantes encuentran diferencias entre el EE Comando y EE Resolución de Problemas en la enseñanza del baile flamenco.

3. METODOLOGÍA

En este estudio se investiga el uso del EE Comando frente al EE Resolución de Problemas en clases de danza flamenca en 4º de la ESO durante 4 sesiones de 60 minutos de duración y una sesión introductoria sobre los EE utilizados. Participaron en el estudio un total de 26 estudiantes (38.5% hombres y 61.5% mujeres) con edades comprendidas entre los 15 y 16 años. Se ha usado una metodología mixta con técnicas de triangulación, utilizándose un cuestionario de Canales de Comunicación y entrevistas semiestructuradas.

Todos los sujetos participaron de forma anónima y voluntaria en el estudio, teniendo en cuenta todos los procedimientos éticos aplicables en la recopilación y tratamiento de los datos. La investigación fue aprobada por el Consejo escolar del Instituto en el que se realizó.

La profesora contaba con 38 años de experiencia en danza, 20 de ellos como interprete, docente profesional y una conocida reputación como bailaora. Además, fue entrenada y evaluada en el uso de los EE de Mosston y Ashworth (2002) a través de un curso universitario de posgrado.

Las entrevistas fueron transcritas y registradas en un contexto familiar. La duración de cada entrevista fue de aproximadamente de 15 minutos, con un diálogo fluido y libre.

Las sesiones estuvieron incluidas en la asignatura de Artes Escénicas y Danza, durante el horario lectivo destinado a la misma en el transcurso de una lección estándar.

3.1. DESCRIPCIÓN DE LAS LECCIONES

Este estudio abarcó un período de 5 semanas, a razón de una vez por semana. Durante la primera semana, la profesora explicó el estudio a los/as estudiantes, informándoles que ocuparía un total de 4 semanas y que en ellas realizarían 2 coreografías con un mismo estilo de música mientras se les enseñaba mediante el EE Comando y el EE Resolución de Problemas. Cada coreografía se componía de 8 ejercicios idénticos que fueron aplicados según los dos EE. Las sesiones tuvieron la siguiente estructura: introducción, tiempo de práctica, explicación y cierre según las condiciones de cada EE. Tras la instrucción en el EE Comando se realizó una demostración de los ejercicios a desarrollar.

En la Introducción, la profesora explicó a los/as alumnos/as qué harían, cuál era su función y cuál era el papel de la docente específico de la enseñanza.

En la Demostración y Práctica, la profesora demostró y explicó cada ejercicio al alumnado, también se proporcionaron las instrucciones y las claves críticas. Para el EE Resolución de Problemas, la profesora no dio instrucciones sobre cómo realizar los ejercicios, solo indicaba el qué hacer.

En el EE Comando, la profesora tiene todas las decisiones y el alumnado repite en tiempo y forma, mientras que en la Resolución de Problemas creaban su propia coreografía atendiendo las reglas básicas dadas por la profesora. En este estilo el/la estudiante toma la mayoría de las decisiones sobre cómo, cuándo y de qué manera va a realizar los ejercicios.

En el cierre, la profesora reunió a los/las estudiantes, se resumieron los puntos principales del episodio y se proporcionaron comentarios relacionados con las funciones y las tareas.

Los episodios de enseñanza que ocurrieron son:

- Comando (Estilo A). La docente demuestra la técnica básica para realizar. El Los/as estudiantes repiten la secuencia al ritmo de la música o el ritmo marcado por la docente; y la docente proporciona comentarios para mejorar y motivar.
- Resolución de Problemas (Estilo G). La docente explica los ejercicios e indicaciones 4 normas para seguir para el alumnado inventar sus propias coreografías tomando como base los principios indicados por la docente. La docente ofreció *feedback* positivo para incentivar el trabajo del alumnado y animarles en la creación y búsqueda divergente de respuestas.

3.2. INSTRUMENTOS

Para registrar las percepciones de los/as estudiantes se usaron dos instrumentos. Al final de cada una de las cuatro lecciones, los participantes completaron el *Developmental Channels Questionnaire (DCQ)* (Mosston y Ashworth 2002) y entrevistas individuales para obtener información más detallada relacionada con los temas que surgieron del análisis del cuestionario.

3.2.1. EL DCQ

Los diferentes EE condicionan la relación entre elementos pedagógicos al crear condiciones para experiencias diversas (Mosston & Ashworth, 2002), convirtiéndose en una herramienta a través de la cual el profesorado puede expresar su creatividad e individualidad (Goldberger *et al.*, 2012). La elección del EE es una decisión importante para los/as docentes porque afecta su relación con los diversos elementos del acto didáctico, fomentando la adquisición de habilidades cognitivas y sociales para configurar varios tipos de sujetos (Tsolakidis & Anagostou, 2011).

Para una educación global y completa es necesario trabajar dominios de aprendizaje de tres canales (Krathwohl, 2002): dominio psicomotor incluye habilidades manuales y físicas, dominio cognitivo incluye habilidades mentales y conocimiento, y finalmente dominio afectivo y social incluye crecimiento en sentimientos, áreas emocionales y actitudes. Cada EE refleja una combinación de atributos humanos específicos de estos canales de desarrollo.

Después de cada lección, los/as estudiantes informaron el nivel percibido de participación física, cognitiva y social en cada EE empleado para responder la semántica diferencial, utilizando escalas de adjetivos bipolares con siete puntos asociados con los elementos de la escala (tres puntos positivos, tres puntos negativos y un punto neutral). A este respecto, y aunque el DCQ no incluye de manera específica un canal emocional, este fue incorporado por la importancia que toma en la enseñanza y asimilación del baile flamenco.

Estas escalas representadas con adjetivos significados opuestos (por ejemplo, mínimo-máximo, difícil-fácil, poderoso-impotente, malo-bueno, útil-inútil y agradable-no agradable) en pares de adjetivos son medidas excelentes de los pensamientos de un individuo. Papaioannou y Theodorakis (1996) y Digelidis *et al.* (2003) utilizaron estas escalas para estudiar las actitudes hacia el ejercicio y la participación deportiva en las clases de Educación Física. Estos estudios obtuvieron puntuaciones de fiabilidad de Cronbach de 0,82 y 0,87. Después de las lecciones segunda

y tercera, se incluyeron dos preguntas adicionales sobre la preferencia del EE en el formulario DCQ. A los participantes se les preguntó en qué EE preferían hacer ejercicio y por qué.

3.2.2. Las entrevistas

Una vez que los/as estudiantes habían completado el DCQ se seleccionaron al azar 4 participantes (2 hombres y 2 mujeres) para ser entrevistados inmediatamente después de cada lección. Este criterio se ajusta a lo mencionado por Gibbs (2012) en el tratamiento de la investigación cualitativa donde no es necesaria una gran muestra, sino que ese análisis permita generar un conocimiento y que la selección de individuos de diferente sexo puede representar comportamientos humanos de diferente índole social. Esto resultó en un total de 16 entrevistas (4 estudiantes x 4 lecciones).

A los entrevistados se les pidió que respondieran a cuatro afirmaciones: (a) Cuénteme acerca de su participación física en esta lección; (b) Cuénteme sobre tu participación cognitiva en esta lección; (c) Cuénteme acerca de su participación social en esta lección, y d) Hábleme de su participación emocional en esta lección. Además, se preguntó a los entrevistados sobre su preferencia de estilo después de su segunda, tercera y cuarta lección. Una investigadora entrenada realizó las entrevistas. Cada entrevista duró entre 10 y 15 minutos. Las entrevistas fueron grabadas en video y posteriormente transcritas para su análisis.

Cada pregunta se elaboró en un lenguaje sencillo y simple para responder a los objetivos y metas de la investigación de una manera interesante y clara. Además, se consideraron dos aspectos esenciales: a) El proceso comunicativo no se alteró para evitar influir en las respuestas; b) Se creó un ambiente de confianza para permitir a los/las estudiantes expresar sus opiniones libremente y hacer conclusiones reflexivas sobre el tema.

3.3. FIDELIDAD DEL ESTILO

La docente que impartió las enseñanzas tenía una amplia experiencia y formación en danza y recibió capacitación específica a través de un curso de métodos (PETE) que combinaba el aprendizaje del EE, la gestión de una clase de Educación Física y el desarrollo de modelos curriculares (Curtner-Smith *et al.*, 2009), recibiendo formación sobre los dos estilos de enseñanza implementados (Mosston, 1981) mediante explicaciones teóricas y análisis de videos con múltiples ejemplos de la actividad realizada, correcciones y sugerencias para la implementación de una enseñanza eficaz y eficiente que se ajustara a la anatomía del EE. Esto permitió asegurar que los objetivos, organización, comunicación, feedback, papel de la docente y del alumnado se ajustaban a las características de cada EE y que las conductas de instrucción de la docente y las conductas específicas del EE fueron altas.

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

A continuación, se indica el procedimiento de análisis según la herramienta que ha sido empleada:

3.4.1. El DCQ

El análisis de datos se realizó con el programa estadístico SPSS en su versión 20.0 para Windows.

Tras realizar la prueba de normalidad de la muestra a través del test de Kolmogorov Smirnov (K-S de muestra), las variables no presentan una distribución normal; por lo que se utilizan estadísticos no paramétricos para el análisis de las variables. Para comprobar las diferencias entre grupos en las distintas variables, se llevó a cabo la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas.

3.4.2. Las entrevistas

La fase de análisis de contenido consistió en la transcripción de las entrevistas, lectura de las transcripciones y codificación de las palabras clave a partir de las respuestas de cada sujeto con el software Atlas.ti, v.8.2.1. El contenido se clasificó según el emparejamiento temático en las dimensiones de las percepciones de los/las estudiantes inspiradas en el *Developmental Channels Questionnaire* (Mosston & Ashworth, 2002) como base del sistema de categorías. Para ello, se realizó una transcripción y se generó una lista de códigos ad hoc con el fin de extraer los temas que componen el discurso de las entrevistas. Cada código fue asignado a una fracción de texto (de extensión variable, pero nunca menos de una frase). No obstante, un mismo fragmento puede hacer referencia a múltiples temas/códigos, por lo que se pueden encontrar múltiples coocurrencias.

Esto hizo posible agrupar las palabras en categorías con el mismo significado semántico, dando como resultado cuatro grandes dimensiones que establecieron su frecuencia. De este modo, se agruparon las palabras en un total de 24 códigos que fueron agrupados según los canales de desarrollo físico, cognitivo, social y emocional. Los temas de estas categorías son: dimensión física (sencillo y bien/bastante bien, falta de coordinación y ausencia de cansancio); dimensión cognitiva (comprender, aplicar y analizar y crear); dimensión social (cordialidad con los/as compañeros/as y menor interacción con los/as compañeros/as, diversión y hacer equipo); y dimensión emocional (vergüenza/desvergüenza, libertad, autoestima, acogida, alegría y diversión, inseguridad, autoestima y cansancio).

- Dimensión física. Dentro del EE Comando se obtienen dos códigos: sencillo y bien/bastante bien. Para el EE Resolución de Problemas se utilizaron cuatro códigos: sencillo, bien/bastante bien, falta de coordinación y ausencia de cansancio.
- Dimensión cognitiva. Según el EE Comando se organizan en tres categorías que fueron agrupadas tomando como referencia la taxonomía de Bloom (Amer, 2006). Los códigos son: comprender, aplicar y analizar. Mientras que en el EE Resolución de Problemas siguiendo la taxonomía de Bloom, se obtendrían cuatro categorías: comprender, aplicar, analizar y crear.

- Dimensión social. Se obtienen dos códigos para el EE Comando. Estos códigos serían: cordialidad con los/as compañeros/as y menor interacción con los/as compañeros/as. En el EE Resolución de Problemas se extraen tres códigos: Interacción con los compañeros/as, diversión y hacer equipo. Se observa que en el canal social aparecen códigos coincidentes con el canal cognitivo. Uno de ellos son repetitivos con las categorías del canal cognitivo del EE Comando. La categoría es: aplicar. Con respecto al EE Resolución de Problemas las categorías coincidentes son dos: comprender y aplicar.
- Dimensión emocional. En el EE Comando se obtienen seis códigos: desvergüenza, libertad, autoestima, acogida, alegría y diversión. Y en el EE de Resolución de Problemas se extraen otros seis códigos siendo algunos de ellos repetitivos y otros contrarios. Los códigos son: vergüenza al inicio, inseguridad, autoestima, cansancio, alegría y diversión.

4. RESULTADOS

4.1. DCQ

El análisis de los datos reflejó que cuando el grupo recibió la intervención con el EE de Resolución de Problemas presentó mayores puntuaciones en los factores, cognitivo (Mdn=4.54), físico (Mdn=4.62) y emocional (Mdn=4.41) excepto en el factor social (Mdn=4.71), frente a la utilización del EE Comando, ya que el grupo presentó puntuaciones inferiores en el factor cognitivo (Mdn=4.14), físico (Mdn=4.29) y emocional (Mdn=4.33). El factor social es el que presenta mayores puntuaciones (Mdn=4.91) al utilizar el EE Resolución de Problemas. Además, cabe destacar que existen diferencias significativas en el canal cognitivo ($p = .03$), físico ($p = .01$) y emocional ($p = .05$) en función del EE utilizado (Tabla 1).

Tabla 1. Prueba de Wilconxon de los Canales de Desarrollo

Factor	EE	N	Mdn	Sig.
Cognitivo	RP	26	4.54	.03
	MD	26	4.14	
Social	RP	26	4.71	.75
	MD	26	4.91	
Físico	RP	26	4.62	.01
	MD	26	4.29	
Emocional	RP	26	4.41	.05
	MD	26	4.33	

Fuente: elaboración propia

Para determinar las posibles correlaciones de los factores atendiendo al EE de Resolución de Problemas, se aplicó la prueba de correlaciones de Rho de Spearman (Tabla 2). Tal y como se observa en los resultados obtenidos, la presente investigación, al utilizar el EE Resolución de Problemas, todas las dimensiones (cognitiva, social, física y emocional) se relacionan estadísticamente entre sí y de forma positiva, existiendo una correlación muy alta ($p=.91$; $p=.00$) entre la dimensión social y física.

Tabla 2. Correlaciones Canales de Desarrollo con EE Resolución de Problemas

			Cognitiva	Social	Física	Emocional
Rho de Spearman	Cognitiva	Coeficiente de correlación	1,000	,825**	,818**	,808**
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000
	Social	Coeficiente de correlación	,825**	1,000	,919**	,811**
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000
	Física	Coeficiente de correlación	,818**	,919**	1,000	,800**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000
	Emocional	Coeficiente de correlación	,808**	,811**	,800**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.
		N	26	26	26	26

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia

En la tabla 3 se puede observar las correlaciones existentes entre las distintas dimensiones al aplicar el EE Comando. Los resultados muestran como todas las dimensiones se relacionan de forma positiva y estadísticamente significativa con el resto de dimensiones (cognitiva, social, física y emocional). Cabe destacar que las dimensiones que mayor correlación presentan son la emocional con la social ($p=.86$; $p=.00$) y con la física ($p=.86$; $p=.00$).

Tabla 3. Correlaciones Canales de Desarrollo con EE Comando

			Cognitiva	Social	Física	Emocional
Rho de Spearman	deCognitiva	Coeficiente de correlación	1,000	,677**	,633**	,767**
		Sig. (bilateral)	.	,000	,001	,000
	Social	Coeficiente de correlación	,677**	1,000	,719**	,866**
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000
	Física	Coeficiente de correlación	,633**	,719**	1,000	,864**
		Sig. (bilateral)	,001	,000	.	,000
	Emocional	Coeficiente de correlación	,767**	,866**	,864**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.
		N	26	26	26	26

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia

Tal y como se expone en la Tabla 4, el análisis de las preferencias de los/as estudiantes respecto al modo de enseñanza pueden resumirse en dos categorías: a) los que prefieren las clases mediante el EE Comando (65.4 %), y b) los que prefieren las clases realizadas mediante el EE

Resolución de Problemas (34,6%). Cabe destacar que los primeros (a) indican como principales razones el hecho de que la falta de práctica les permite seguir el modelo y porque es más divertido seguir la práctica, mientras que los segundos señalan que contribuye al desarrollo de la creatividad, trabajo cooperativo y dinamismos, además de considerar la implicación cognitiva un factor que hace el aprendizaje más divertido (Tabla 5).

Tabla 4. Estilo de Enseñanza Preferido

			Porcentaje
EE	Comando		65,40%
	Resolución de problemas	de	34,60%
	Total		100%

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Motivos de preferencia EE

		Tras 3ª sesión	Tras 4ª sesión
Prefieren Comando	Falta de practica permite seguir modelo	87,50%	88,20%
	Es más divertido	12,50%	11,80%
	Total	100%	100%
Prefieren Resolución de Problemas	Contribuir al desarrollo de la creatividad	40%	55,60%
	Trabajo cooperativo y dinamismo	30%	0%
	Es más divertido	30%	44,40%
	Total	100%	100%

Fuente: elaboración propia

4.4.2. Las entrevistas

En la dimensión física emergen dos códigos dentro del EE Comando que coinciden con los EE Resolución de Problemas. Estos son: sencillo, bien/bastante bien. De este modo, el canal físico aparece asociado con la dificultad motriz que perciben los/as estudiantes al realizar el ejercicio. En este mismo canal para el EE Resolución de Problemas se extraen a su vez dos códigos más: falta de coordinación y ausencia de cansancio. A este respecto, son representativos los siguientes comentarios:

«Físicamente me ha resultado sencillo ya que no cansa mucho» (2ª sesión EE Resolución de Problemas. Entrevistado 2)

«Creo que mi participación ha sido buena aunque sea un poco arrítmica pero he hecho lo que he podido» (1ª sesión EE Resolución de Problemas. Entrevistado 1)

En la dimensión cognitiva en el EE Comando se han detectado tres temas, quedando relacionada con tres categorías de la taxonomía de Bloom (Amer, 2006): aplicar, analizar y comprender

y dentro de ellas los verbos: sincronizar, pensar y aprender. En este mismo canal, el EE Resolución de Problemas, añade la categoría de crear, modificándose los verbos utilizados en la categoría aplicar de manera más incisiva y relevante para el EE Comando. A continuación, se indican dos frases que se consideran relevantes:

«Pues sobre todo he aprendido a sincronizarme más con mis compañeros» (2ª sesión EE Comando. Entrevistado 4)

«yo creo que mis compañeros han hecho más que nunca, han hecho más que yo en lo referente a la creación de pasos» (4ª sesión EE Resolución de Problemas. Entrevistado 4)

En lo referente al canal social, se extraen en el EE Comando los códigos cordialidad y menor interacción con compañeros/as. Se destaca la acción de participar y sincronizar que forman parte de la categoría de aplicar, dentro del canal cognitivo. En el EE Resolución de Problemas se observan tres códigos: interacción con compañeros/as, diversión y hacer equipo. En contraposición con el EE Comando, se muestra una mayor interacción social, formando incluso equipo resultando para ellos además más divertido. En el aspecto social, al igual que en el EE Comando, se muestra correlación con el canal cognitivo en la categoría de aplicar-participar, obteniendo mayor importancia a la percepción positiva de interpretar bien y cooperar en lugar del código sincronizar presente en el EE Comando. Esta frase también se refiere al carácter social de la danza que se asemeja en su forma de danza grupal que es la forma más habitual en la que la danza está presente en el aula. Estas serían algunas de las manifestaciones con respecto a los diferentes EE:

«Prefiero la de solucionar problemas porque veo que el grupo participa más y nos divertimos y hay más risas» (1ª sesión EE Resolución de Problemas. Entrevistado 3)

«Pues con el grupo he trabajado bastante bien aunque no me sincronizaba muy bien con los compañeros y me chocaba muchas veces» (1ª sesión EE Comando. Entrevistado 4)

En el canal emocional se alcanza el mismo número de códigos en los distintos EE. Se obtienen algunos códigos comunes como la sensación de autoestima, diversión y alegría. También aparecen códigos opuestos en lo referente a la sensación de vergüenza siendo inexistente en el EE Comando y apareciendo solo al inicio en el EE Resolución de Problemas. La sensación de seguridad, libertad y acogida está presente en el EE Comando mostrando inseguridad y cansancio mental en el EE Resolución de Problemas. El carácter emocional de la danza se aprecia sobre todo desde el sentido catártico, como forma de expresión de sentimientos y del mundo interior. Además, los sentimientos emocionales positivos, como la seguridad y ausencia de vergüenza están relacionados con el EE con el que el alumnado está acostumbrado (Comando). Esto mantiene relación con lo indicado en la introducción del artículo, pues uno de los motivos por el que el cual se justifica que el profesorado utilice preferentemente estilos directivos es porque se tiende a enseñar tal y como se aprende (Syrmpas & Digelidis, 2014). En este sentido y a pesar de que el EE Resolución de Problemas, al inicio causa sentimiento de inseguridad por no estar acostumbrados, no tardan en ir adquiriendo confianza y disminución de vergüenza. De esta forma lo manifiestan alguno de los entrevistados:

«Pues me sentido bastante libre y pues también me sentido muy bien» (1^o sesión EE Comando. Entrevistado 4)

«He visto que el grupo se encontraba más cómodo con menos vergüenza y más abierto» (3^o sesión EE Resolución de Problemas. Entrevistado 3)

5. DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue doble. Por un lado, examinar las percepciones de los/as estudiantes sobre la participación física, cognitiva, social y emocional en la enseñanza del baile flamenco mediante los EE Comando y Resolución de Problemas. Por otro, conocer si los/as estudiantes encuentran diferencias entre el EE Comando y EE Resolución de Problemas en la enseñanza del baile flamenco.

El análisis de la prueba de Wilcoxon reflejó que el grupo que recibió la intervención con el EE de Resolución de Problemas presentó mayores puntuaciones en factor cognitivo (Mdn=4.54, $p=.03$), físico (Mdn=4.62, $p=.01$) y emocional (Mdn=4.41, $p=.05$), aunque no en el factor social (Mdn=4.71). Este hallazgo concuerda con lo indicado por Mosston y Ashwoth (2002) en las tres primeras dimensiones, cuando definen el Spectrum de EE como una cadena de decisiones que involucra cognitivamente y progresivamente a los/as estudiantes. Sin embargo, no coincide con lo enunciado por Koka (2013) respecto al canal social, cuando afirma que la interacción profesor/a-alumno/a influye en las dimensiones de las conductas percibidas en la enseñanza y en la motivación de los/as estudiantes para las actividades emprendidas. El análisis cualitativo de las entrevistas mostró que aunque los/as estudiantes se sienten hábiles en los dos EE perciben una menor coordinación y cansancio con la Resolución de Problemas, así como mayores posibilidades de creación, de interacción con los/as compañeros/as y diversión en las actividades. En este sentido, respecto al canal físico, se aprecia que en ambos estilos los/as estudiantes perciben que realizan los ejercicios adecuadamente porque les resultan sencillos, aunque indican les falta coordinación en el EE Resolución de Problemas. Ello podría ser debido a que interpretar movimientos no dirigidos precise una mayor concentración y control en los movimientos al no tener un modelo que seguir. Por otra parte, la falta de cansancio físico mostrada en el EE Resolución de Problemas puede ser debido a sensación de libertad al poder llevar su propio ritmo de trabajo personal en el que los/as estudiantes pueden dosificar sus esfuerzos físicos para conseguir no cansarse en exceso. A este respecto, Choi y Kim (2015) indican que los métodos directivos se identifican con el ámbito pedagógico tradicional, ya que se centran predominantemente en el profesorado y se basan principalmente en la demostración y la copia. En el canal cognitivo el análisis de las entrevistas realizadas vinculan el EE Comando con tres de las categorías de la taxonomía de Bloom (Amer, 2006), siendo estas aplicar, analizar y comprender que incluyen los verbos sincronizar, pensar y aprender.

El EE Resolución de Problemas, añade la categoría de crear, lo cual permanece en consonancia con la teoría de Mosston y Ashworth (2002), ya que este EE supone el paso a los estilos cognitivos. González-Peiteado y Pino-Juste (2014) indican que esta respuesta convergente de los/as estudiantes hace referencia a la manera en la que interactúan y se involucran en la actividad. Cabe destacar que cambian los verbos utilizados en la categoría aplicar, siendo más relevante

la acción de sincronizar en el EE Comando. El verbo participar sin embargo, aparece distinguido en el EE Resolución de Problemas.

El paso al estilo creativo se aprecia en las percepciones de los/as estudiantes y ampliación de los códigos utilizados para el EE Resolución de Problemas, así como por situarse en las dimensiones más ambiciosas de la escala cognitiva de la taxonomía de Bloom. De ello se puede deducir que es coherente con el EE Resolución de Problemas porque implica interacción de grupo para resolver el problema y trabajar cognitivamente, en tanto el esfuerzo está asociado a la propia resolución del conflicto.

Del mismo modo, Torrents, Ric y Hristovski (2015) revelaron que las limitaciones en las instrucciones condicionaban claramente las coreografías llevadas a cabo por los bailarines, así como su comportamiento creativo. Debido a esto, se considera que si bien es útil emplear métodos activos, es necesario mejorar la formación del profesorado para poner en práctica estos métodos. Watson, Nordin-Bates y Chappel (2012) sugirieron el uso de prácticas que promuevan la iniciativa y la participación de los/as estudiantes como una forma de mejorar el desarrollo y la evolución de sus características personales.

En el canal social los códigos obtenidos denotan una mayor interacción, diversión y capacidad de hacer equipo entre compañeros/as en el EE Resolución de Problemas, destacando la necesidad de sincronizar y coordinar en el EE Comando. Ello avala la teoría de Mosston y Ashworth (2002) se muestra en absoluta consonancia con la propia estructura y características del EE. Cabe destacar que este canal guarda similitud con el canal cognitivo en las categorías de aplicar y participar, destacándose en la Resolución de Problemas la importancia de cooperar en lugar del código sincronizar, más presente en el EE Comando.

En el canal emocional destaca para ambos estilos la sensación de autoestima, diversión y alegría, percibiéndose una mayor sensación de seguridad y no vergüenza en el EE Comando por el hecho de seguir un modelo que les dicta en todo momento los ejercicios a realizar. Para el EE Resolución de Problemas se denota una mayor sensación de inseguridad y cansancio mental por el esfuerzo que implica recordar las coreografías.

El código aplicar se reafirma como una categoría común en todas los canales analizados, denotándose nuevos códigos en el EE Resolución de Problemas que indican una enseñanza menos directiva, con agrupaciones más flexibles y de mayor implicación física, cognitiva y emocional. A este respecto, se coincide con Spohn y Prettyman (2012) cuando enuncian que la metodología de la vieja escuela es autoritaria y generalmente se emplea para dar información explícita sobre la técnica corporal y la postura en la danza. Además, el uso de métodos indirectos permite mejorar el desarrollo artístico de los/as estudiantes.

6. Conclusiones

Los EE condicionan la relación pedagógica propiciando las condiciones para diversas experiencias (Delgado, 1991; Mosston & Ashworth, 2002). La elección de un EE es una decisión importante para el profesorado porque afecta sus relaciones con los diversos elementos del acto didáctico, fomentando la adquisición de habilidades cognitivas y sociales para configurar varios tipos de materiales (Tsolakidis & Anagostou, 2011). Los resultados de este estudio pueden ayudar a los maestros/as de Educación Física a emplear estos EE durante sus sesiones

de enseñanza, así como a reconocer la importancia de usar distintos estilos en función de los objetivos perseguidos.

La conclusión principal de este estudio es que la participación cognitiva, física y emocional de los/as estudiantes, cuando aprenden danza mediante el EE Resolución de Problemas, es superior al del EE Comando. Además, aunque los/as estudiantes se sienten hábiles con los dos estilos, estos perciben mayores posibilidades de creación, interacción con compañeros/as y diversión.

Aunque, desde la perspectiva motriz, se comparte con Byra, Sánchez, y Wallhead (2014) que el EE Comando es el más adecuado cuando los profesionales buscan proporcionar un patrón continuo a través de la duración de la actividad, se considera que su uso no es adecuado para los objetivos que se persiguen en clases de danza en el aula, ya que estos no se centran principalmente en el dominio motor. Además, aunque el hecho de disponer de un modelo y repetir en todo momento la coreografía aporta a los/as estudiantes sensación de facilidad y coordinación no se considera que trabajar de este modo siempre en educación contribuya al desarrollo de los objetivos educativos vinculados con el canal cognitivo en los aspectos de creación e implicación mental. Por lo tanto, se recomienda que cuando se trata de extraer, activar, dramatizar e implicar cognitivamente al alumnado se debe utilizar el EE de Resolución de Problemas.

En lo que respecta al canal social parece que la necesidad de creación de coreografías favoreció la interacción entre los/as estudiantes que aprendieron mediante el EE Resolución de Problemas.

El canal emocional se ve favorecido por el mero hecho de practicar danza en el entorno educativo, aunque los resultados obtenidos denotan que las situaciones que se dan en el EE Resolución de Problemas favorecen el sentimiento emocional de los mismos.

Cada EE refleja una combinación de atributos humanos específicos de estos canales de desarrollo. Por ello, para una educación global y completa del individuo es necesario trabajar los tres canales de desarrollo de los dominios de aprendizaje, es decir dominio psicomotor (habilidades manuales y físicas), dominio cognitivo (habilidades mentales y conocimiento) y dominio afectivo y social (sentimientos emocionales y actitudes) (Krathwohl, 2002).

Por último, es necesario hacer hincapié en la importancia de una mayor investigación en esta área para confirmar y ampliar lo que se ha observado en este estudio, atendiendo la expansión de los EE en la Expresión Corporal y danza para potenciar su valor educativo, así como la realización de medidas de retención para analizar sus efectos a largo plazo.

A este respecto, se hace necesario profundizar en este campo de investigación, para explorar la expresión corporal y el movimiento, en tanto no hay suficiente investigación científica para definir adecuadamente, evaluar y analizar una disciplina como la danza (Castañer, Torrents, Anguera & Dinosova, 2009).

AGRADECIMIENTOS

Se agradece al Doctor Mark Byra el asesoramiento y ayuda prestadas en esta investigación.

7. REFERENCIAS

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., De Meyer, J., Van den Berghe, L., & Haerens, L. (2013). Development and evaluation of a training on need-supportive teaching in physical education: Qualitative and quantitative findings. *Teaching and Teacher Education, 29*, 64-75. doi: 10.1016/j.tate.2012.09.001
- Amer, A. (2006). Reflexiones sobre la taxonomía revisada de Bloom. *Electronic journal of research in educational psychology, 4*(8), 143-144.
- Aktop, A. & Karahan, N. (2012). Physical education teacher's views of effective teaching methods in physical education. In: G.A. et al. *4th World Conference on Educational Sciences*, pp. 1910–1913. Barcelona: Universidad de Barcelona. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.401
- Byra, M. (2000). A review of spectrum research: the contributions of two eras. *Quest, 52*(3), 229-245. doi: 10.1080/00336297.2000.10491712
- Byra, M., Sánchez, B. & Wallhead, T. (2014). Behaviours of students and teachers in the command, practice, and inclusion styles of teaching. Instruction, feedback, and activity level. *European Physical Education Review, 20*(3), 3-19. doi: 10.1177/1356336X13495999
- Caglayan, H. (2012). The investigation of thinking styles of physical education teachers in Turkey. *Energy Education Science and Technology Part B-Social and Educational Studies, 4*(3), 1639-1648. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.401
- Caldero, M. C., Yot, C., y Castro, A. (2018). Detección de buenas prácticas docentes de uso de dispositivos móviles en primaria a través del análisis documental. *Prisma Social: revista de investigación social, 20*(2), 58-75.
- Castañer, M., Torrents, C., Anguera, T., Dinosoya, M., & Jonsson, G.K. (2009). *Identifying and analyzing motor skill responses in body movement and dance*. Behavior Research methods, 41(3), 857-867.
- Colaço, C. & Preto, J. (1976). *Métodos de Análise Quantitativa*. Lisboa: ISEF.
- Curtner-Smith, M.D., Todorovich, J.R., McCaughy, N.A., & Lacon, S.A. (2001). Urban Teachers Use of Productive and Reproductive Teaching Styles Within the Confines of the National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review, 7*(2), 177-190. doi: 10.1177/1356336X010072005
- Charleroy, A.; Rubino, N., & Schatz, M. 2011. *International Arts Education Standards: a Survey of the Arts Education Standards and Practices of Fifteen Countries and Region*. New York: The College Board Office of Academic Initiatives.
- Choi, E., & Kim, N. (2015). Whole ballet education: exploring direct and indirect teaching methods. *Research in Dance Education, 16*(2), 142-160. doi: 10.1080/14647893.2014.950643
- Cunliffe, D., Stopforth, M., & Rist, R. (2011). Teaching dance to children: should it continue to be done kinaesthetically?. In *European College of Sports Science: 16th Annual Congress 2011*. doi: 10.13140/2.1.4475.0089

- Delgado, M.A. (2015). Los Estilos de Enseñanza de la Educación Física y el Deporte a través de 40 años de vida profesional. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 240-247.
- Delgado, M.A. (1991). *Los Estilos de Enseñanza en Educación Física*. Granada: Universidad de Granada.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., & Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195–210.
- Duaigües, J.C. & Giménez Fuentes-Guerra, J. (2010). Metodología de enseñanza utilizada en la enseñanza del tenis durante la etapa de iniciación. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 18, 60-63.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goldberger, M., Ashworth, S., & Byra, M. (2012). Spectrum of Teaching styles retrospective 2012. *Quest*, 64(4), 268-282. doi: 10.1080/00336297.2012.706883
- González-Peiteado, M., & Pino-Juste, M. (2014). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de Magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Educación XX1*, 17 (1), 83-110. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10706
- Guedea, J.C. (2009). *Análisis de los estilos de enseñanza utilizados por los profesores de Educación Física del nivel de primaria en la ciudad de Chihuahua* (Tesis Doctoral). Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Departamento de Educación Física y Deportiva. Universidad de Granada: Granada.
- Ince, M. & Hunuk, D. (2010). Experienced physical education, teachers' use and perceptions of Teaching styles during the educational reform period. *Egitim Ve Bilim-Education and Science*, 35(157), 128-139.
- Krathwohl, D.R. 2002. A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice* 41, 212–18.
- Kaufmann, K. (2006). *Inclusive Creative Movement and Dance*. Illinois: Human Kinetics.
- Koka, A. (2013). The relationships between perceived teaching behaviours and motivation in physical education: a one-year longitudinal study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 33-53. doi: 10.1080/00313831.2011.621213
- Mosston, M. (1981). *Teaching Physical Education, (second ed.)*. Columbus, OH: Merrill.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching Physical Education, (fifth ed.)*. London: Benjamin Cummings.
- Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology* 27(4), 383–99.

Parker, M. & Curtner-Smith, M. (2012). Preservice teachers' use of production and reproduction teaching styles within multi-activity and sport education units. *European Physical Education Review*, 18(1), 127-143. doi: 10.1177/156336X11430655

Pitsi, A., Digelidis, N., & Papaioannou, A. (2015). The effects of reciprocal and self-check teaching styles in students' intrinsic-extrinsic motivation, enjoyment and autonomy in teaching traditional Greek dances. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(2), 352-361. doi:10.7752/jpes.2015.02053

Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 5 Junio 2010.

Requena, C., y Martín, A. (2015). Estudio de la convergencia entre las perspectivas de enseñanza y estilos de aprendizaje en la danza académica. *Journal of Teaching Styles*, 8(15), 222-255.

Rodríguez, R. (2011). La educación en valores de los estudios oficiales de danza y el folklore (trans.: Values education in official dance studies and in folklore). *Educación Siglo XXI*, 14(1), 265-285.

Sicilia, A. y Delgado, M.A. (2002). *Educación Física y Estilos de Enseñanza*. Barcelona: Inde.

Sicilia-Camacho, A. & Brown, D. (2008). Revisiting the paradigm shift from the versus to the non-versus notion of Mosston's Spectrum of Teaching styles in physical education pedagogy: a critical pedagogical perspective. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(1), 85-108. doi: 10.1080/17408980701345626

Silverman, S. (1991). Research on teaching in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(4), 352-364. doi: 10.1080/02701367.1991.10607533

Spohn, C. & Prettyman, S. (2012). Moving is like making out: Developing Female University Dancers' Ballet Technique and Expression Through the Use of Metaphor. *Research in Dance Education*, 13(1), 47-65. doi: 10.1080/14647893.2011.651118

Sweeting, T. & Rink, J.E. (1999). Effects of direct instruction and environmentally designed instruction on the process and product characteristics of a fundamental skill. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(2), 216-233. doi: 10.1123/jtpe.18.2.216

Syrmpas, I. & Digelidis, N. (2014). Physical education student teachers' experiences with and perceptions of teaching styles. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(1), 52-59. doi: 10.7752/jpes.2014.01009

Torrents, C.; Ric, A., & Hristovki, R. (2015). Creativity and emergence of specific dance movements using instructional constraints. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 9(1), 65-74. doi: 10.1037/a0038706

Tsolakidis, S. & Anagostou, G. (2011). The impact of physical education teaching styles on the construction of pupils' literate subjectivities Proceedings of the 31st Annual Meeting of the Department of Linguistics of the Faculty of Philosophy of Aristotle University of Thessaloniki. Recuperado de: <http://spectrumofteachingstyles.org/NEW/library-resources-t.php>

Vicente, G., Ureña, N., Gómez, M., & Carrillo, J. (2010). La Danza en el ámbito educativo (trans.: Dance in the educational field). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 42-75.

Watson, D.E., Nordin-Bates, S.M., & Chappelli, K.A. (2012) Facilitating and nurturing creativity in pre-vocational dancers: Findings from the UK Centers for Advanced Training. *Research in Dance Education*, 13(2), 153-173. doi: 10.1080/14647893.2012.694415