

TESIS DOCTORAL

# ANÁLISIS DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN RELACIÓN AL CURRÍCULUM Y LAS ACTITUDES DE LOS PROFESIONALES EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA DE DANZA

Carina Martín Castro



Granada 2017

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

PROGRAMA DE DOCTORADO  
Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD  
DE GRANADA

TESIS DOCTORAL

# ANÁLISIS DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN RELACIÓN AL CURRÍCULUM Y LAS ACTITUDES DE LOS PROFESIONALES EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA DE DANZA

Carina Martín Castro



Directoras: Dra. D<sup>a</sup>. Mar Cepero González  
Dra. D<sup>a</sup>. Beatriz Torres Campos

Granada 2017

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

PROGRAMA DE DOCTORADO  
Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD  
DE GRANADA

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autora: Carina Martín Castro  
ISBN: 978-84-9163-785-1  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/49717>



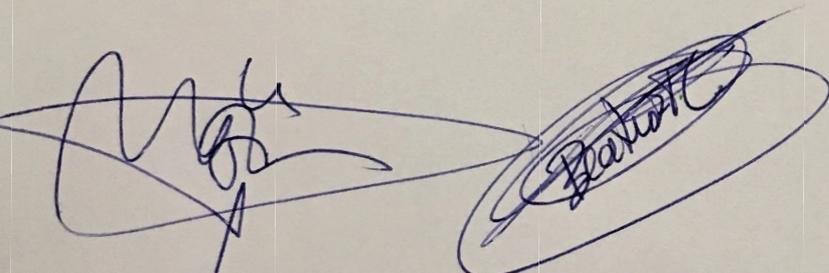
# UNIVERSIDAD DE GRANADA

La doctoranda D. Carina Martin Castro y los directores de la tesis Dra. Mar Cepero González, y Dra. Beatriz Torres Campos. Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, a 28 de octubre de 2017

Directoras de la Tesis

Dra. Mar Cepero y Dra. Torres Campos



Fdo.:

Doctorando

Dña. Carina Martin Castro



Fdo.:



*A ti que me has dado lo más importante de mi vida, gracias por darme quien ilumina  
la nuestra...*

*a tu Vera, a mi Vera, a nuestra Vera.*



## Agradecimientos

Cuando me empezó a rondar esta idea por la cabeza, confieso que el miedo era muy similar al miedo escénico. Ese miedo que solo superas al sentir la energía del público que te hace conectar con y para él.

De igual forma, este miedo a investigar, solo lo pude superar al recibir y sentir la energía de mi madre, de mi padre y de toda mi familia. Entre todos formáis parte del puzle de mi felicidad, siendo el fiel reflejo de lo que significan palabras como la generosidad, el amor sin límites, la constancia y el respeto entre otras muchas virtudes.

A mis amigos de toda mi vida, los que siempre me han acompañado en cada nueva hazaña, los que habéis cuidado de Vera y me habéis animado sin descanso.

A los nuevos amigos, que han supuesto un regalo más en esta investigación.

A mis maestros de Danza, por enseñarme el camino hasta el escenario. A los coreógrafos, por enseñarme múltiples lenguajes y universos. Y a mis compañeros de giras, lesiones, emociones y sueños cumplidos.

A mis directoras de tesis, Mar Cepero y Beatriz Torres, por vuestra paciencia y disposición en el duro trabajo de iniciarme en el camino de la investigación. Ha sido un orgullo para mí contar con vuestra ayuda, consejo y orientación. A Juan Torres por ser un ejemplo, al ser el motor de todo y de todos.

A los componentes del grupo de investigación HUM-727, por trabajar desde el pulso colaborativo.

A la Universidad de Granada, y en especial, al Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, por haber hecho posible la culminación de este proyecto personal.

A todas las personas que me han hecho posible llegar hasta aquí. Gracias a cada uno de vosotros, a los compañeros/as de las Escuelas de Danza y de los Conservatorios Profesionales de Danza de las provincias de Cádiz, Córdoba, Granada, Málaga y Sevilla. A cada uno de los expertos entrevistados, gracias por compartir vuestra experiencia. Y a Pepe Bautista por cada trazo de las ilustraciones.

A la vida.

Gracias siempre.









# Índice



## Índice General

<b>1.- INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>21</b>
1.1.- RESUMEN Y PALABRAS CLAVES .....	21
1.2.- MOTIVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....	24
1.3.- ORGANIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....	25

### PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

#### CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

<b>1.- LA DANZA.....</b>	<b>33</b>
1.1.- LA DANZA Y SU EVOLUCIÓN EN LA HISTORIA .....	34
1.1.1.- Repercusión social de la Danza en la Historia.....	35
1.1.2.- Ámbito pedagógico de la Danza en la Historia .....	48
1.2.- LA DANZA Y SU ENSEÑANZA SEGÚN EL CONTEXTO.....	63
1.2.1.- La Danza en las Enseñanzas obligatorias .....	65
1.2.2.- La Danza y la conciencia del cuerpo en movimiento.....	71
1.2.3.- La Danza académica y artística: Evolución de la Danza en España .....	77
<b>2.- LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA Y EN LA DANZA.....</b>	<b>81</b>
2.1.- LA INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EN LAS ENSEÑANZAS OBLIGATORIAS.....	81
2.2.- DANZA INTEGRADA, DANZA INCLUSIVA .....	82
2.2.1.- Definiciones, similitudes y diferencias: danza integrada y danza inclusiva .....	82
2.2.2.- Orígenes de la atención a la diversidad como modelo artístico ....	85
2.2.2.1.- Orígenes en el extranjero .....	85
2.2.2.2.- Orígenes en España .....	87
2.2.3. Compañías profesionales de danza integrada e inclusiva .....	90
2.2.3.1.- Orígenes en el extranjero .....	90
2.2.3.2.- Orígenes en España .....	102
<b>3.- LA DANZA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL CURRÍCULO.....</b>	<b>108</b>
3.1.- INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EN EL MARCO EDUCATIVO DE LA DANZA EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS .....	108

3.2.- ANÁLISIS DE LA NORMATIVA DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS DE DANZA .....	111
3.2.1.- Medidas y recursos.....	119
3.2.2.- Pruebas de acceso en las enseñanzas artísticas de Danza.....	120

## **CAPÍTULO II. FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DANZA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

<b>1.- FORMACIÓN EXISTENTE .....</b>	<b>129</b>
1.1.- LA DANZA PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES .....	129
1.2.- GRADO DE DANZA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA .....	131
1.3.- LA DANZA INTEGRADA EN LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES DE DANZA .....	132
1.4.- ITINERARIO SOCIAL EN LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES DE DANZA .....	134

## **CAPÍTULO III. LAS INVESTIGACIONES RELATIVAS A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN DANZA**

<b>1.- INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>151</b>
<b>2.- TESIS DOCTORALES Y LIBROS .....</b>	<b>152</b>
2.1.- El cuerpo plural. Danza integrada en la inclusión. Una renovación de la mirada. ....	153
2.2.- La danza y sus aplicaciones en el espacio terapéutico, educativo y social. ....	156
2.3.- La educación en valores a través de la danza en las enseñanzas regladas y en el folklore: propuesta educativa para el ámbito de los estudios oficiales de danza.....	158
2.4.- Actitudes del profesorado de conservatorios sobre la integración educativa: un análisis exploratorio.....	160
2.5.- El valor pedagógico de la danza. ....	162
2.6.- Danza inclusiva. ....	164
2.7.- Memorias de las Jornadas sobre la Inclusión Social y la Educación en la Artes Escénicas.....	166
<b>3.- ARTÍCULOS NACIONALES .....</b>	<b>168</b>
3.1.- Análisis de los perfiles motivacionales en practicantes de danza: Diferencias en función de la modalidad.....	169

3.2.- El Arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas.....	171
3.3.- Danza e integración. ....	173
3.4.- Optimizando la adecuación de las enseñanzas superiores de danza a los protocolos de evaluación de la educación superior.....	175
3.5.- Sobre la Educación Inclusiva en España: Políticas y prácticas.....	176
3.6.- La creación espectacular con personas con discapacidad y la accesibilidad universal del arte y la cultura escénica.....	177
3.7.- Danza movimiento terapia: cuerpo, psique y terapia.....	178
<b>4.- ARTÍCULOS INTERNACIONALES.....</b>	<b>179</b>
4.1.- Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes: A meta-analysis.....	180
4.2.- Barriers to dance training for young people with disabilities.....	182
4.3.- To be or not to be - able to dance: integrated dance and children's perceptions of dance ability and disability. ....	183

## SEGUNDA PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

### CAPÍTULO IV. DISEÑO, PROCEDIMIENTO, METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

<b>1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>189</b>
1.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	189
1.2.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	190
<b>2.- DISEÑO METODOLÓGICO.....</b>	<b>192</b>
2.1.- TIPOLOGIA Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	192
2.2.- CONTEXTO, POBLACIÓN Y MUESTRA.....	195
2.3.- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN .....	197
2.3.1.- Técnica Cualitativa: La Entrevista.....	197
2.3.1.1.- Conceptualizando la entrevista .....	197
2.3.1.2.- Tipo de entrevista planteada en nuestra investigación .....	198
2.3.1.3.- Diseño y proceso seguido en nuestras entrevistas .....	199
2.3.2.- Técnica Cuantitativa: El Cuestionario .....	200
2.3.2.1.- Conceptualizando el cuestionario .....	200

2.3.2.2.- Revisión Bibliográfica.....	202
2.3.2.3.- Confección del cuestionario .....	202
2.3.2.3.1.- Técnica Delphi: Conceptualización y características .....	202
2.3.2.3.2.- Composición del Grupo de expertos participantes en la Delphi.....	203
2.3.2.4.- Organización secuencial para la elaboración del cuestionario .....	204
2.3.2.5.- Pilotaje del Cuestionario .....	207
2.3.2.6.- Validez y fiabilidad del Cuestionario .....	207
2.3.2.6.1.- Validez del Cuestionario.....	207
2.3.2.6.2.- Fiabilidad del Cuestionario .....	208
<b>3.- ANÁLISIS DE LOS DATOS.....</b>	<b>209</b>
3.1.- MÉTODO Y PROCESO DESARROLLADO EN EL ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS .....	209
3.2.- MÉTODO Y PROCESO DESARROLLADO EN EL ANÁLISIS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS .....	210
<b>CAPÍTULO V. EVIDENCIAS CUANTITATIVAS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CUESTIONARIO PASADO A LOS DOCENTES DE CENTROS DE DANZA DE ANDALUCÍA</b>	
<b>1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO I: DIMENSIÓN IDENTIFICACIÓN ....</b>	<b>216</b>
1.1.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	216
1.2.- ANÁLISIS COMPARATIVO Y DISCUSIÓN .....	220
<b>2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO II: DIMENSIÓN: EXPERIENCIA DOCENTE.....</b>	<b>227</b>
2.1.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	227
2.2.- ANALISIS COMPARATIVO Y DISCUSIÓN .....	230
<b>3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO III: DIMENSIÓN CONTEXTUAL.....</b>	<b>235</b>
3.1.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	235
3.2.- ANALISIS COMPARATIVO Y DISCUSIÓN .....	245
<b>4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO IV: DIMENSIÓN PRÁCTICA DOCENTE (CONTENIDOS, METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN).....</b>	<b>252</b>

4.1.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	252
4.2.- ANÁLISIS COMPARATIVO Y DISCUSIÓN .....	307

## **CAPÍTULO VI. EVIDENCIAS CUALITATIVAS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A EXPERTOS DE DANZA PARA LA INCLUSIÓN**

### **1.- CAMPO 1: INCLUSIÓN SOCIAL Y PROFESIONAL A TRAVÉS DE LA DANZA DE PERSONAS CON N.E.A.E. .... 339**

1.1.- Clarificación conceptual (CCO).....	340
1.2.- Inclusión social a través de la Danza (ISD).....	341
1.2.1.- Herramienta valiosa para la integración (ISDH).....	341
1.2.2.- Mejora los canales de comunicación (ISDC) .....	342
1.2.3.- Atiende a la unidad psicofísica (ISDU).....	343
1.2.4.- Ayuda a transmitir y adquirir valores (ISDV) .....	343
1.3.- Inclusión profesional a través de la Danza (IPD) .....	344
1.3.1.- Inclusión profesional posible (IPDP) .....	344
1.3.2.- Dificultades para la integración profesional de personas con N.E.A.E. (IPDD).....	345
1.3.3.- Experiencias de inclusión profesional (IPDE) .....	346

### **2.- CAMPO 2: INTEGRACIÓN DE PERSONAS CON N.E.A.E. EN CENTROS ARTÍSTICOS PRIVADOS Y PÚBLICOS ..... 347**

2.1.- Integración en los centros de formación artísticos privados (IPV).....	348
2.1.1.- Escasa o nula (IPVR).....	348
2.1.2.- Dificultades para la integración de alumnado con N.E.A.E. en centros de formación privados (IPVD).....	349
2.1.2.1.- Falta de recursos (IPVR) .....	350
2.1.2.2.- Escasez de centros (IPVC).....	350
2.1.2.3.- Falta de formación del profesorado (IPVF) .....	350
2.1.2.3.1.- Teórica (IPVF).....	350
2.1.2.3.2.- Práctica (IPVF).....	351
2.1.2.4.- Dificultades curriculares (IPVR) .....	352
2.1.3.- Algunas experiencias de interés (IPVX).....	352
2.2.- Integración en los centros de formación artísticos públicos del alumnado con N.E.A.E. (IPU).....	354
2.2.1.- Escasa o nula (IPUE).....	354
2.2.2.- Dificultades para la integración de alumnado con N.E.A.E. en	

centros de formación públicos (IPUD) .....	354
2.2.2.1.- Falta de recursos (IPUR) .....	354
2.2.2.2.- Falta de formación del profesorado (IPUF) .....	355
2.2.2.2.1.- Teórica (IPUF) .....	355
2.2.2.2.2.- Práctica (IPUF) .....	355
2.2.2.3.- Dificultades curriculares (IPUR) .....	356
2.2.2.4.- Sobreprotección de la familia (IPUA) .....	356
2.2.3.- Algunas experiencias de interés (IPUX) .....	357
<b>3.- CAMPO 3: FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE DANZA PARA ATENDER AL ALUMNADO CON N.E.A.E. ....</b>	<b>357</b>
3.1.- Formación de los profesionales de danza para atender al alumnado con N.E.A.E. (FPD) .....	359
3.1.1.- Escasa o nula (FPDN) .....	359
3.1.2.- Tipología de la formación de los profesionales de danza para atender al alumnado con N.E.A.E. (FPT) .....	359
3.1.2.1.- Formación reglada (FPTI) .....	359
3.1.2.2.- Formación no reglada (FPTN) .....	360
3.2.- Propuestas de formación del profesorado (FPP) .....	361
3.2.1.- Formación inicial específica (FPPI) .....	361
3.2.2.- Formación permanente (FPPP) .....	362
3.2.3.- Propuestas metodológicas para la formación inicial y permanente (FPPM) .....	363
3.3.- Profesionales con motivación y comprometidos (FMC) .....	365
<b>4.- CAMPO 4: BENEFICIOS QUE APORTA AL ALUMNADO Y/O INTERPRETE CON O SIN N.E.A.E. EL TRABAJAR DE MANERA CONJUNTA .....</b>	<b>365</b>
4.1.- Aportaciones al conocimiento personal de posibilidades y limitaciones (APE) .....	366
4.2.- Aportaciones al conocimiento de la Danza (ACD) .....	367
4.2.1.- Creatividad (ACDC) .....	367
4.2.2.- Singularidad/Originalidad (ACDS) .....	367
4.2.3.- Aportaciones conceptuales y procedimentales (ACDP) .....	368
4.3.- Aportaciones actitudinales (AAC) .....	369
4.3.1.- Cooperación (AACC) .....	369
4.3.2.- Autonomía (AACA) .....	369
4.3.3.- Compromiso (AACM) .....	370

4.3.4.- Empatía (AACE) .....	370
4.3.5.- Trabajo en equipo (AACT) .....	371
4.3.6.- Socialización (AACS).....	371
4.4.- Aportaciones a la metodología (AME).....	371
4.5.- Aportaciones a la experiencia profesional (AEX) .....	372
<b>5.- CAMPO 5: EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS Y PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS</b> .....	<b>372</b>
5.1.- Experiencias artísticas en integración (EAI).....	373
5.1.1.- Experiencias artísticas gratificantes (EAIG).....	373
5.1.2.- Dificultades encontradas en las experiencias artísticas (EADI) ..	374
5.1.2.1.- Dificultades en el entorno (EADE) .....	374
5.1.2.2.- Recursos humanos y materiales escasos (EADR) .....	375
5.2.- Experiencias pedagógicas en integración (EPI).....	375
5.2.1.- Experiencias singulares (EPIS) .....	375
5.2.2.- Experiencias en metodología (EPIM).....	376
5.3.- Experiencias en docencia (EPID).....	377
5.4.- Experiencias en investigación (EPII).....	377
<b>6.- CAMPO 6: ANALIZANDO EL PRESENTE, PLANTEANDO EL FUTURO.</b> <b>PROPUESTAS DE MEJORA</b> .....	<b>378</b>
6.1.- Propuestas para la Administración (PAD).....	380
6.1.1.- Creación de Centros especializados (PADC) .....	380
6.1.2.- Incorporación de profesionales expertos/as (PPR).....	380
6.1.3.- Más recursos materiales (PADR) .....	381
6.2.- Propuestas para el profesorado (PPR) .....	382
6.2.1.- Formación especializada (PPRF) .....	382
6.2.2.- Propuestas en Metodología (PPRM) .....	383
6.2.3.- Propuestas en docencia e investigación (PPRI).....	384
6.3.- Propuestas para la sociedad (PSO).....	384

## **CAPÍTULO VII. INTEGRACIÓN METODOLÓGICA. PROCESO DE TRIANGULACIÓN**

### **1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL A: CONOCER LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO DE LOS CONSERVATORIOS DE DANZA**

<b>ANTE EL ALUMNADO CON N.E.A.E.</b> .....	<b>392</b>
1.1.- CONOCER LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN MATERIA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y DANZA.....	393
1.2.- DETERMINAR LA VISIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN DANZA.....	400
1.3.- DESCRIBIR LOS HÁBITOS METODOLÓGICOS EMPLEADOS EN EL AULA PARA LA INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN .....	402
<b>2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL B: ESTABLECER LOS PARÁMETROS EN LOS QUE SE ASIENTAN AMBAS ACTITUDES (REFLEXIÓN Y MODIFICACIÓN)</b> .....	<b>407</b>
2.1.- DELIMITAR LAS NECESIDADES DEL DOCENTE PARA MEJORAR SU METODOLOGÍA.....	407
2.2.- ANALIZAR LAS MEDIDAS OFRECIDAS POR LA ADMINISTRACIÓN PARA HACER POSIBLE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD .....	412
2.3.- DESCRIBIR LAS PROPUESTAS DE MEJORA PARA EL CAMBIO.....	417
<b>3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL C: ANALIZAR LOS TIPOS DE INTERVENCIONES ENTRE LOS CONSERVATORIOS ANTE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b> .....	<b>421</b>
3.1.- LA INTERVENCIÓN DE LOS DISTINTOS CONSERVATORIOS.....	422
3.2.- COMPARATIVA DE LAS INTERVENCIONES ENTRE CONSERVATORIOS.....	424
3.3.- ÁMBITOS EDUCATIVOS EMPLEADOS POR EL DOCENTE PARA UNA SESIÓN DE DANZA.....	431
<b>4.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL D: ANALIZAR LOS TIPOS DE INTERVENCIONES ENTRE DISTINTOS PROFESIONALES DE LA DANZA (DOCENTES, EXPERTOS Y/O COREÓGRAFOS) DE CENTROS PÚBLICOS Y CENTROS PRIVADOS</b> .....	<b>434</b>
4.1.- CONOCER LAS DIFICULTADES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CONSERVATORIOS Y EN LOS CENTROS PRIVADOS DE DANZA .....	434
4.2.- DESCRIBIR LOS TIPOS DE INTERVENCIONES DE LOS COREÓGRAFOS ANTE PRODUCCIONES ESCÉNICAS.....	435
4.3.- COMPARAR LOS TIPOS DE INTERVENCIONES ENTRE LOS CONSERVATORIOS Y LOS CENTROS PRIVADOS DE DANZA .....	437
<b>5.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL E: PROPONER ESTRATEGIAS DE MEJORA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CONSERVATORIOS DE DANZA DE ANDALUCÍA</b> .....	<b>441</b>

5.1.- CREAR PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA MODIFICACIÓN DEL CURRÍCULUM .....	442
5.2.- DESCRIBIR MEDIDAS DE INTERVENCIÓN ACCESIBLES EN COLABORACIÓN CON TODOS LOS COMPONENTES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA (ALUMNADO, PROFESORADO, FAMILIA Y LA ADMINISTRACIÓN).....	444
5.2.1.- Medidas de intervención facilitadas por el centro educativo .....	445
5.2.2.- Medidas de intervención propuestas por el profesorado .....	446
5.2.3.- Medidas de intervención en las que participan las familias y el alumnado.....	447
5.3.- ADAPTAR NUEVAS ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS Y METODOLÓGICAS A LAS NECESIDADES DE LOS CONSERVATORIOS DE DANZA .....	448

### **TERCERA PARTE: CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO**

#### **CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES**

<b>1.- LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>455</b>
1.1.- LIMITACIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN.....	455
1.2.- LIMITACIONES DE LAS TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN.....	455
1.2.1.- Limitaciones del cuestionario.....	455
1.2.2.- Limitaciones de las entrevistas cumplimentadas a expertos .....	456
<b>2.- CONCLUSIONES .....</b>	<b>458</b>
2.1. CONCLUSIONES GENERALES Y ESPECÍFICAS.....	458
2.1.1.- Conclusiones del objetivo general A .....	458
2.1.2.- Conclusiones del objetivo general B.....	458
2.1.3.- Conclusiones del objetivo general C.....	459
2.1.4.- Conclusiones del objetivo general D.....	460
2.1.5.- Conclusiones del objetivo general E .....	460
2.2.- COMPARATIVA DE LAS CONCLUSIONES CON OTROS ESTUDIOS	461
2.3.- DEVOLUCIÓN DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN .....	461
<b>3.- ANÁLISIS DAFO .....</b>	<b>463</b>
<b>4.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>464</b>
<b>5.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS.....</b>	<b>465</b>

**TROISIÈME PARTIE: CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES FUTURES**

**CHAPITRE I. CONCLUSIONS**

<b>1.- LIMITATIONS DE L'INVESTIGATION .....</b>	<b>471</b>
1.1.- LIMITATIONS GÉNÉRALES DE L'INVESTIGATION .....	471
1.2.- LIMITATIONS DES TECHNIQUES DE PRODUCTION D'INFORMATION .....	471
1.2.1.- Limitations du questionnaire. ....	471
1.2.2.- Limitations des entretiens remplis à des experts .....	472
<b>2.- CONCLUSIONS.....</b>	<b>474</b>
2.1.- CONCLUSIONS GÉNÉRALES ET SPÉCIFIQUES.....	474
2.1.1.- Conclusions de l'objectif général A.....	474
2.1.2.- Conclusions de l'objectif général B .....	475
2.1.3.- Conclusions de l'objectif général C .....	475
2.1.4.- Conclusions de l'objectif général D .....	476
2.1.5.- Conclusions de l'objectif général E .....	476
2.2.- COMPARAISON DES CONCLUSIONS AVEC D' AUTRES ÉTUDES ..	477
2.3.- RETOUR DU RAPPORT D'INVESTIGATION .....	478
<b>3.- ANALYSE DU SWOT .....</b>	<b>479</b>
<b>4.- PERSPECTIVES DE FUTUR DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>480</b>
<b>5.- IMPLICATIONS DIDACTIQUES.....</b>	<b>481</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>485</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICOS.....</b>	<b>505</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS.....</b>	<b>515</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>525</b>







# **Introducción**



*“La utopía es el principio de todo progreso y el  
ensayo de un futuro mejor”*  
ANATOLE (1902).

## 1.- INTRODUCCIÓN

### 1.1.- RESUMEN Y PALABRAS CLAVES

La Danza es considerada una herramienta y un canal de comunicación no verbal, a través del cuerpo y de la mente, que aporta beneficios al público que disfruta de ella y al intérprete que la ejecuta. De este modo se entiende que tiene múltiples finalidades: artística, expresiva, comunicativa, social, cultural, pedagógica y por tanto es integradora.

Teniendo en cuenta las necesidades de las compañías profesionales de Danza Contemporánea, las personas con diversidad funcional y en ocasiones con necesidades específicas de apoyo educativo, a partir de ahora N.E.A.E., con talento y aptitudes para el movimiento, deberían poder tener acceso a una formación pública de calidad e integradora. En la actualidad, no siempre pueden desarrollar dichas aptitudes en el contexto de las enseñanzas regladas de Danza, debido a la naturaleza selectiva de la prueba de aptitud y/o acceso a dichas enseñanzas.

Para poder hacer accesible estas enseñanzas artísticas, concretamente en Danza Contemporánea, a todas las personas con talento independientemente de que tengan o no algún tipo de diversidad funcional, se ha analizado el currículum de diversas comunidades, así como las actitudes de los profesionales de algunos centros de enseñanzas de Danza.

Este análisis se ha realizado a través de un cuestionario, validado por expertos, y ha ido dirigido al profesorado de centros públicos y privados andaluces (Conservatorios y Escuelas de Danza), que impartan clases en las Enseñanzas Básicas y Profesionales, para analizar su motivación para el cambio. El cuestionario se ha elaborado en base al Cuestionario de la tesis *Actitudes del profesorado de Conservatorios sobre la Integración Educativa: Un análisis exploratorio* (Castillo, 2007).

Para ello la Muestra ha sido de 83 docentes de centros públicos que han cumplimentado los cuestionarios distribuidos del siguiente modo: 15 docentes del Conservatorio Profesional de Danza “Maribel Gallardo” de Cádiz, 8 docentes del Conservatorio Profesional de Danza “Luis del Río” de Córdoba, 25 docentes del Conservatorio Profesional de Danza “Reina Sofía” de Granada, 17 docentes del Conservatorio Profesional de Danza “Antonio Ruiz Soler” de Sevilla, y 18 docentes de Escuelas de Danza.

Posteriormente se ha realizado una entrevista a 8 expertos de diferente índole. Por un lado, han tenido como perfil, ser expertos docentes, coreógrafos y/o directores pertenecientes a centros educativos privados, asociaciones y/o compañías profesionales.

De los resultados obtenidos más significativos, podemos destacar como el currículum contempla la posibilidad de ofrecer una enseñanza pública integradora, a

pesar de no permitir una prueba de acceso lo suficientemente justa según la opinión de los docentes entrevistados. Por ello es necesario revisar la naturaleza de dicha prueba, para diseñar y proponer una en la que se pueda mostrar y valorar, el talento para el movimiento de los aspirantes haciéndola más accesible. A su vez es necesario adoptar nuevos hábitos organizativos y de planificación, para desarrollar y adaptar las medidas organizativas y metodológicas necesarias, logrando de este modo integrar a todo el alumnado asegurando una enseñanza de calidad.

Como se ha podido comprobar, la actitud de los docentes es muy favorable para realizar dichos cambios, siempre y cuando puedan contar con recursos materiales y humanos de un modo continuo y permanente, concretamente con el asesoramiento de la figura del Orientador especializado en Danza, inexistente en la actualidad.

En definitiva, esta investigación, pretende descubrir cuáles son las dificultades y sus posibles propuestas de mejora para hacer posible la accesibilidad de la Danza a cualquier persona, con o sin diversidad funcional.

**PALABRAS CLAVES:** MOVIMIENTO, DANZA CONTEMPORÁNEA, DIVERSIDAD, INCLUSIÓN.

### **Abstract**

The dance is considered a tool and a channel of non-verbal communication through the body and mind, bringing benefits to the public enjoying it and to the performer him/herself. In this way it is understood that the dance has numerous purposes: artistic, expressive, communicative, social, cultural and educational. Therefore, it is integrating.

Bearing in mind the needs of the professional contemporary dance companies, persons who are differently abled and occasionally have special educational needs (from now on referred to as the 'N.E.A.E.') and who have talent and aptitudes for the movement should be able to have access to a high-quality and integrating public training. At present they cannot always develop the above mentioned aptitudes in the context of formal dance education, due to the selective nature of the aptitude test and/or access to the above mentioned education.

To be able to make such artistic education accessible specifically in the contemporary dance to all talented persons regardless of the different ability they may or may not have, the curricula of different communities as well as the attitudes of the professionals of some dance schools were analysed.

This analysis was realised through a questionnaire validated by experts and directed at the teaching staff of public and private Andalusian schools (conservatories and dance schools) that give classes in basic and professional education, in order to analyse their motivation for the change. The questionnaire was prepared on the basis of the Questionnaire of the thesis 'Conservatory teaching staff's attitudes on the educative integration: an exploratory analysis' (Castillo, 2007).

To that end, the sample consisted of 83 public school teachers who filled in the questionnaires distributed as follows: 15 teachers of the Conservatory of Dance "Maribel Gallardo" of Cadiz, 8 teachers of the Conservatory of Dance "Luis del Rio" of

Cordoba, 25 teachers of the Conservatory of Dance "Reina Sofia" of Granada, 17 teachers of the Conservatory of Dance "Antonio Ruiz Soler" of Seville and 18 teachers of dance schools.

Later eight different experts were interviewed. They had the profile of highly qualified teachers, choreographers and/or directors belonging to private educational centres, associations and/or professional companies.

We can highlight of the most significant results that the curriculum takes into account the possibility of offering an integrating public education, though it does not permit an entrance test fair enough according to the opinion of the interviewed teachers. For that reason, it is necessary to check the nature of the test to design and propose a new one in which the talent for the movement of the applicants could be shown and assessed, making their admission more accessible. It is also necessary to adopt new organizational and planning habits to develop and adapt the necessary organizational and methodological measures so that the integration of all students is achieved and a high-quality education is assured.

As it has been verified, the attitude of the teachers is very favourable to carry out these changes, provided that they can count on material and human resources on a continuous and permanent basis. This applies specifically to the advice of a specialized dance counsellor, who currently does not exist.

As a conclusion, this research aims to discover the difficulties and possible proposals for improvement to make the dance accessible to anyone, whether differently abled or not.

**KEY WORDS:** MOVEMENT, CONTEMPORARY DANCE, DIVERSITY, INCLUSION.

*“El bailarín del futuro será aquel cuyo cuerpo y alma hayan crecido tan armoniosamente juntos, que el lenguaje natural del alma se habrá convertido en el movimiento del cuerpo humano. El bailarín no pertenecerá entonces a nación alguna sino a la humanidad”*

DUNCAN (1923).

## 1.2.- MOTIVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Desde que tengo uso de razón, estoy vinculada a la Danza. Mi historia de pasión y admiración con ella comenzó como espectadora, siendo abducida por su magia, para posteriormente poder aprender de ella y convertirme en intérprete del movimiento.

Habré oído, dicho y sentido millones de veces, palabras como, plié, alineación, suspensión, respiro...

La Danza te transforma y te hace crecer, aprendes pronto a descubrir tus límites, y con trabajo, bueno más bien con mucho trabajo y paciencia, se pueden transformar esos límites en nuevos caminos y nuevas fortalezas.

Posteriormente comencé a formarme para hacerla llegar a otros. Es imposible no transmitirla y compartirla, con todo aquel que es seducido por ella. Tras más de veinte años de experiencia vinculada profesionalmente al mundo de la Danza como intérprete y docente, llegó el momento de reflexionar uniendo una anterior vocación dormida pero no olvidada, la educación especial. Así, la Danza puede seguir llegando a más personas, llegando cada vez más lejos, respetando y velando así por los derechos fundamentales de las personas. Juntas de la mano, pretendo continuar avanzando, descubriendo para seguir creciendo.

Desde el comienzo del viaje, la constancia y la perseverancia me han ido acompañando, cualidades que la Danza autogenera. Constancia ante la creación de nuevos proyectos, asumiendo la coordinación y motivación de un grupo de personas y perseverancia ante el descubrimiento de nuevos conocimientos para crear ideas y así transformarlas en realidades.

Durante estos años, el vals frenético del día a día me ha restado tiempo para la reflexión. Pero el nacimiento de mi hija Vera, ha hecho nacer en mí la necesidad de marcar otro compás, otro tempo y otra cadencia para reflexionar, buscar y posibilitar que la Danza llegue a todas partes sin olvidar hacer vibrar.

Porque ha llegado el momento de hacer bailar la mente para que más cuerpos puedan bailar, vibrar y emocionar.

### 1.3.- ORGANIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La Danza, genera emociones que van más allá de las singularidades de los cuerpos que las expresan. Por ello nuestro propósito ha sido investigar sobre las posibilidades que existen en la actualidad, para que cuerpos ocupados por personas, independientemente de su forma, con cualidades para crear una energía verdadera en el movimiento, puedan formarse en el marco de una educación artística de calidad.

Por ello nuestro propósito ha sido crear herramientas, para facilitar la labor de conocer, analizar y diagnosticar la situación actual de la Danza Inclusiva en los centros educativos de nuestro país, para crear agentes de actuación para la mejora. Para alcanzar las respuestas que pretendemos con nuestra investigación, hemos optado por utilizar dos instrumentos principales de recogida de información, cada uno de ellos asociado principalmente a cada uno de los procedimientos que conformarán nuestro proyecto. Así hemos enmarcado el cuestionario como herramienta cuantitativa y, por otro lado, la utilización de la entrevista como herramienta cualitativa. Con la entrevista hemos recogido la información proveniente de expertos en danza para conocer lo que piensan y así completar la información que hemos recogido de los cuestionarios, como se puede observar en la Figura 1.



Figura 1.- Instrumentos para la recogida de información

A través de las opiniones de los expertos entrevistados y las respuestas de los docentes que han respondido a al cuestionario hemos pretendido responder a preguntas como:

- ¿La danza inclusiva forma parte de la educación pública en la actualidad?
- ¿La formación del profesorado se ajusta a las necesidades del alumnado con N.E.A.E.?
- ¿El acceso a las enseñanzas artísticas de la especialidad de Danza Contemporánea es inclusivo?
- ¿Las actitudes del profesorado son las necesarias para llevar a cabo dicha inclusión?
- ¿Los centros disponen de los recursos humanos y materiales para implantar la danza inclusiva?

Para dar respuesta a estas preguntas nos hemos planteado, los siguientes objetivos generales y específicos:

1.- Conocer las actitudes del profesorado de los conservatorios de danza ante el alumnado con N.E.A.E.

1.1.- Conocer la formación del profesorado en materia de atención a la diversidad y danza

1.2.- Determinar la visión del profesorado sobre la atención a la diversidad en danza

1.3.- Describir los hábitos metodológicos empleados en el aula para la integración e inclusión

2.- Establecer los parámetros en los que se asientan ambas actitudes (reflexión y modificación).

2.1.- Delimitar las necesidades del docente para mejorar su metodología

2.2.- Analizar las medidas ofrecidas por la administración para hacer posible la atención a la diversidad

2.3.- Describir las propuestas de mejora para el cambio

3.- Analizar los tipos de intervenciones entre los conservatorios ante la atención a la diversidad

3.1.- Conocer las intervenciones de los distintos conservatorios

3.2.- Comparar los tipos de intervenciones entre los conservatorios

3.3.- Describir los ámbitos educativos empleados por el docente para una sesión de danza

4.- Analizar los tipos de intervenciones entre distintos profesionales de la danza (docentes, expertos y/o coreógrafos) de centros públicos y centros privados

4.1.- Conocer las dificultades para la atención a la diversidad en los conservatorios y en los centros privados de danza

4.2.- Describir los tipos de intervenciones de los coreógrafos ante producciones escénicas

4.3.- Comparar los tipos de intervenciones entre los conservatorios y los centros privados de danza

5.- Proponer estrategias de mejora para la atención a la diversidad en los Conservatorios de Danza de Andalucía

5.1.- Crear propuestas de mejora para la modificación del currículum

5.2.- Describir medidas de intervención accesibles en colaboración con todos los componentes de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familia y la administración)

5.2.1.- Medidas de intervención facilitadas por el centro educativo

5.2.2.- Medidas de intervención propuestas por el profesorado

5.2.3.- Medidas de intervención en las que participan las familias y el alumnado

5.3.- Adaptar nuevas estrategias organizativas y metodológicas a las necesidades de los conservatorios de danza

Para llevar a cabo esta investigación a continuación, se presenta a través de la siguiente tabla la planificación temporal, describiendo las actividades a realizar y la temporalización de las mismas, tal y como se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 1.- Fases temporales de la investigación

1ª Fase Febrero 2015	<b>CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: Necesidades, problema y demanda.</b>
2ª Fase Junio 2015	Asistencia a las Jornadas Doctorales y presentación del poster de la investigación.
3ª Fase Septiembre 2015	<b>DISEÑO Y PROCEDIMIENTO:</b> Diseño pormenorizado de las Fases de la investigación.
4ª Fase Septiembre 2015	<b>REALIZACIÓN PLAN DE INVESTIGACIÓN:</b> Presentación de dicho Plan.
5º Fase Octubre 2015	<b>DISEÑO Y REALIZACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA SU VALIDACIÓN Y DE LAS ENTREVISTAS CON EL GRUPO DE EXPERTOS. INICIO ENTREVISTAS A EXPERTOS</b>
6ª Fase Abril 2016	<b>CUESTIONARIO</b> A profesores/as de conservatorios en activo de diferentes provincias andaluzas. <b>TRASCIPCIÓN ENTREVISTAS A EXPERTOS</b>
7ª Fase Septiembre 2016	<b>TRATAMIENTO, REDUCCIÓN DE LOS DATOS.</b>
8ª Fase Diciembre 2016	<b>ANÁLISIS DE DATOS:</b> Descripción, Interpretación, Comparación y Discusión de los datos obtenidos.
9ª Fase Junio 2017	<b>PROCESO DE VALORACIÓN:</b> Triangulación, juicios positivos y negativos.
10ª Fase Septiembre 2017	<b>CONCLUSIONES-Vías de acción.</b> Perspectivas de futuro.
11º Fase Octubre-Diciembre 2017	<b>PRESENTACIÓN Y LECTURA DE LA TESIS DOCTORAL</b>

Este trabajo de investigación que se presenta se encuentra dividido en tres partes generales: la Primera Parte dedicada a la Fundamentación Teórica, la Segunda Parte al Diseño, procedimiento, metodología y desarrollo de la investigación de campo y la Tercera Parte, donde se recogen las Conclusiones. Finalmente se incluyen la bibliografía y los anexos. De forma gráfica, podemos contemplar todo el proceso en la Figura 2.

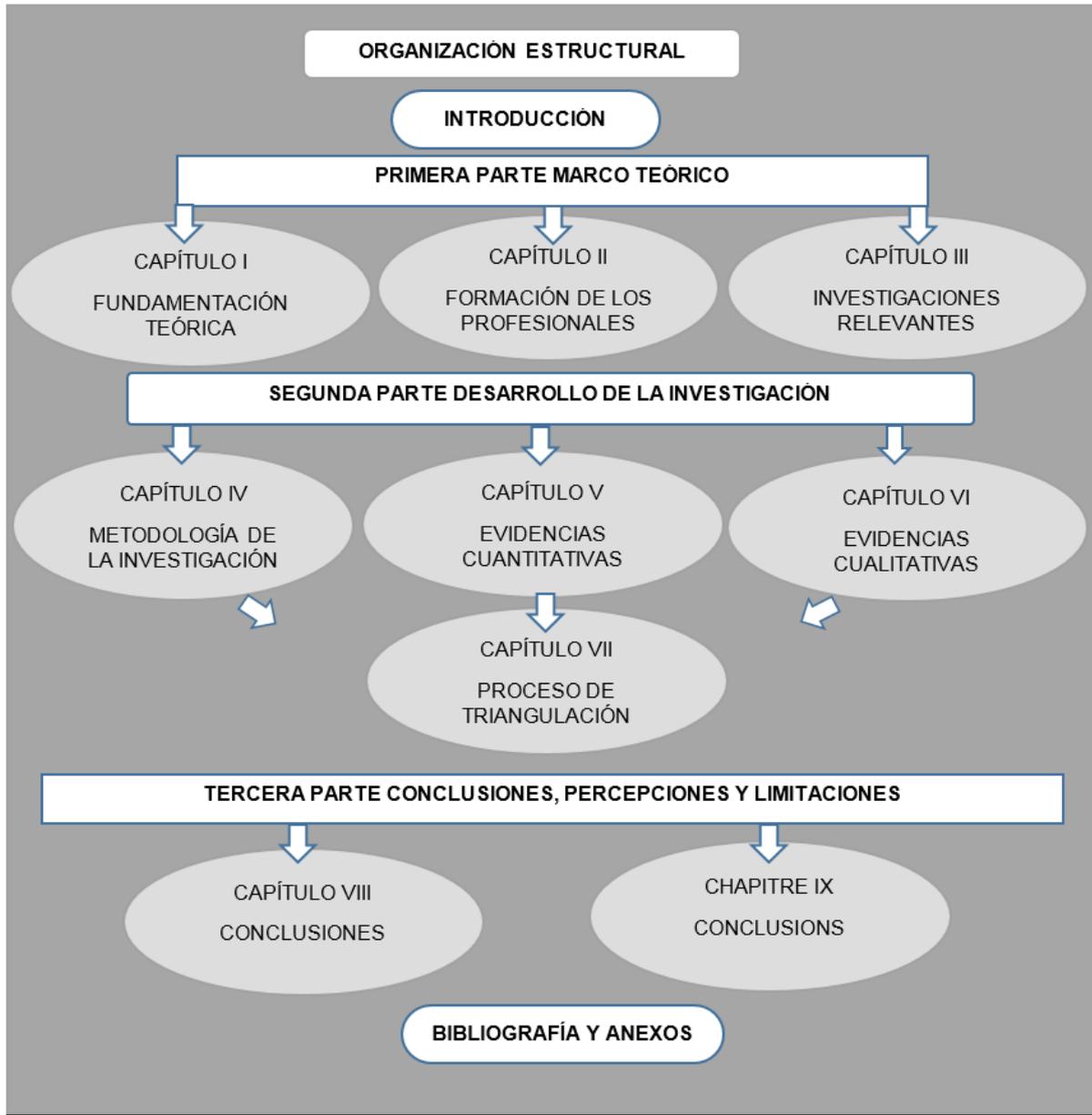


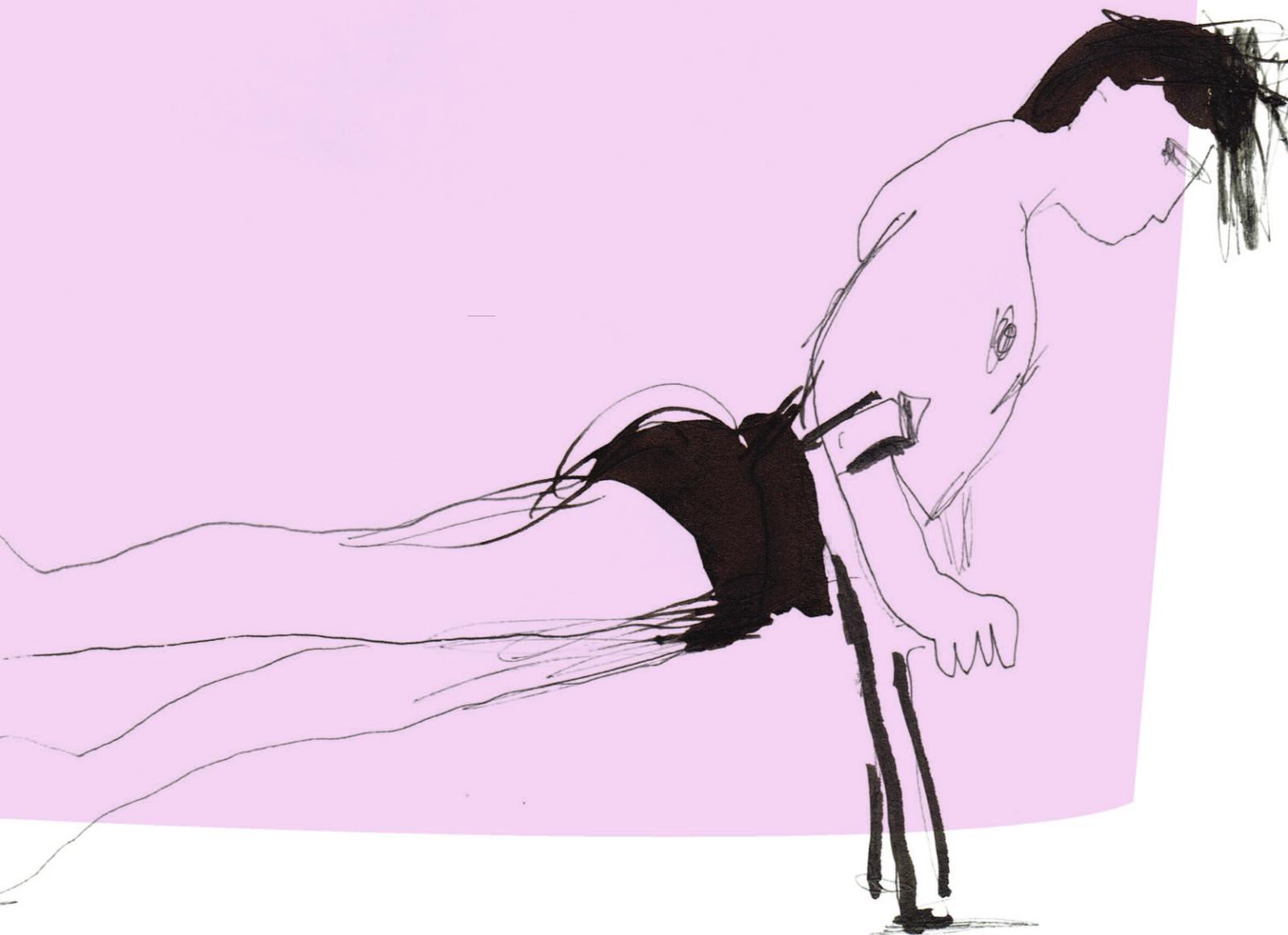
Figura 2.- Organización estructural de la investigación (Adaptado por González Naveros, 2015)





**PRIMERA PARTE**  
**Marco teórico**





# **Capítulo I**

## **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**



## SUMARIO DEL CAPÍTULO I

### FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

<b>1.- LA DANZA.....</b>	<b>33</b>
1.1.- LA DANZA Y SU EVOLUCIÓN EN LA HISTORIA .....	34
1.1.1.- Repercusión social de la Danza en la Historia.....	35
1.1.2.- Ámbito pedagógico de la Danza en la Historia .....	48
1.2.- LA DANZA Y SU ENSEÑANZA SEGÚN EL CONTEXTO.....	63
1.2.1.- La Danza en las Enseñanzas obligatorias .....	65
1.2.2.- La Danza terapéutica.....	71
1.2.3.- La Danza académica y artística: Evolución de la Danza en España .....	77
<b>2.- LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA Y EN LA DANZA.....</b>	<b>81</b>
2.1.- LA INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EN LAS ENSEÑANZAS OBLIGATORIAS.....	81
2.2.- DANZA INTEGRADA, DANZA INCLUSIVA .....	82
2.2.1.- Definiciones, similitudes y diferencias: danza integrada y danza inclusiva .....	82
2.2.2.- Orígenes de la atención a la diversidad como modelo artístico ....	85
2.2.2.1.- Orígenes en el extranjero .....	85
2.2.2.2.- Orígenes en España .....	87
2.2.3. Compañías profesionales de danza integrada e inclusiva .....	90
2.2.3.1.- Orígenes en el extranjero .....	90
2.2.3.2.- Orígenes en España .....	102
<b>3.- LA DANZA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL CURRÍCULO.....</b>	<b>108</b>
3.1.- INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EN EL MARCO EDUCATIVO DE LA DANZA EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS .....	108
3.2.- ANÁLISIS DE LA NORMATIVA DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS DE DANZA .....	111
3.2.1.- Medidas y recursos.....	119
3.2.2.- Pruebas de acceso en las enseñanzas artísticas de Danza.....	120



*“La Danza no es transmisión de una técnica, sino también es un impulso vital profundo”.*

DUNCAN (1927).

## 1.- LA DANZA

Para alcanzar una definición de la Danza, podemos según Dallas (1973), “tomar de referencia tres perspectivas analíticas como punto de partida; la danza como lenguaje, la danza y el cuerpo como elemento propio para su realización y la danza y su código desarrollado culturalmente. Desde sus orígenes la Danza ha sido considerada como una actividad socialmente organizada”.

Por ello, la Danza es un término complejo y, por tanto, difícil de definir, por lo que vamos a incluir varias definiciones citadas por Megías (2009), ya que de este modo alcanzaremos una idea global del término:

- “La danza es la ejecución de movimientos del cuerpo”.
- “La danza es un movimiento rítmico del cuerpo, generalmente acompañado de música, sonido o silencio”.
- “La danza es una serie de movimientos del cuerpo, repetidos regularmente, al son de la voz y/o de instrumentos musicales”.

A continuación, mostramos una definición más globalizadora que abarca aspectos artísticos, expresivos y de comunicación; la danza es el desplazamiento del cuerpo efectuado en el espacio creando una forma, impulsado por una energía propia, con un ritmo y tempo determinado o el silencio.

El uso predominante de uno u varios elementos del movimiento (ritmo, espacio, tiempo, cualidad, forma y energía) no siempre se presenta de un modo homogéneo. Durante las secuencias de movimiento las variables se van modulando y alternando predominando, en ocasiones el uso del espacio, el ritmo, el silencio, etc. De acuerdo con la naturaleza de la danza, adquiere una mayor relevancia un elemento sobre los otros.

Por ello nos parece importante destacar, teniendo en cuenta la última aportación, que bailar incluye un uso adecuado, según el coreógrafo, del tiempo, del silencio y el trabajo espacial, que se supedita a un ritmo, al uso de la energía y a la cualidad de movimiento.

De este modo, la danza se convierte también en un medio artístico y cultural, expresivo y de comunicación no verbal, que parte de una técnica determinada o código en busca de un lenguaje personal y una estética, equilibrada o no.

Según afirman Cervera y Rodríguez (1999), “El acto y el arte de la danza no han de entenderse como meros procesos técnico-artísticos, como un simple virtuosismo corporal, sino que revelan categorías de lo perceptivo, lo sensitivo y lo intelectual”.

Según Dallas (1973):

Este planteamiento historicista de la actividad danza implícitamente niega (se enfrenta a) otra noción teórica del hacer dancístico: la danza como lenguaje.

La distancia que existe entre el lenguaje y la expresión delimita ejes cualitativos (nunca cuantitativos) para el examen metodológico de un objeto de estudio dado...

En las consideraciones que fundamentan a la noción "danza como lenguaje", el tiempo y el espacio, por ejemplo, existen como categorías adjudicables al fenómeno, como unidades implícitas a la experiencia (...) Mary Wigman frente al espejo; Mary Wigman discutiendo con Von Laban; Mary Wigman en plena reflexión, descubrió (e impuso más tarde como categorías) las relaciones del cuerpo con el espacio. Es decir: aun en la danza de hoy los conceptos son elementos auxiliares que conducen al objeto de estudio. Este procesamiento consciente de los elementos resulta natural por la innata tendencia de la mente a "aislar" su objeto de estudio para explicarlo.

A su vez, Sachs (1963) describe la danza como la madre de las artes o del arte más antiguo o más nuevo porque su separación del lenguaje discursivo se lleva a cabo con la creación de un sistema específico de símbolos, sistema que probablemente es anterior a las otras artes. También se define la danza para muchos autores, como el arte total, ya que incluye varias artes. Por otro lado, no pocos autores afirman que es un lenguaje discursivo que nos permite pensar. Durante el desarrollo de la "danza como expresión", el proceso de autoconocimiento representa un fenómeno personal, histórico y sociológico.

Al quedar inmersa en los aspectos de la cultura de un grupo determinado, la danza sólo proporcionaba elementos para el autoconocimiento ritual, sociológico y estructural de las comunidades. Es decir, este autoconocimiento que los distintos países del mundo pueden adquirir en torno a las peculiaridades de sus respectivas danzas, configuran su cultura, compartiendo su estructura social y el conjunto de elementos simbólicos o expresivos.

El hombre, realiza multitud de movimientos, durante sus actividades de la vida diaria, que a veces se relaciona con la expresión consciente y el autoconocimiento del cuerpo y con la expresión inconsciente. La experiencia de realizar movimientos aparentemente inexpresivos conlleva, sin embargo, una especie de posible código que se refiere a la interiorización y adaptación de peculiares movimientos. En la respuesta del cuerpo a estas actividades necesarias se halla, pues, el núcleo de un sistema de signos que han perdurado a través del tiempo y que se repiten de generación en generación sin apenas alterarse y modificarse.

## **1.1.- LA DANZA Y SU EVOLUCIÓN EN LA HISTORIA**

Durante la revisión teórica realizada, las investigaciones y los autores han ampliado nuestro marco y visión de referencia inicial, que sin duda han enriquecido nuestra investigación y las posteriores reflexiones a las que hemos llegado. En un análisis alrededor del mundo de la danza, hemos constatado la repercusión social que la danza ha tenido a lo largo de la historia, así como los beneficios que ha aportado y aporta al individuo y a la sociedad. Para el presente estudio, nos hemos centrado en investigar un estilo específico de Danza; la danza contemporánea, teniendo a cuenta que es el estilo que más ha avanzado en el campo de la danza inclusiva.

### 1.1.1.- Repercusión social de la Danza en la Historia

En este primer capítulo vamos a realizar un recorrido histórico por la danza, que permita apreciar su importancia como fenómeno social, artístico, cultural y educativo, así como su evolución, relacionando dichos prismas con la propia historia. Este recorrido histórico abarcará desde el poder sobrenatural de la danza en la prehistoria, el culto a los dioses en la danza de las primeras civilizaciones y en la antigüedad clásica, la danza para el culto cristiano en la edad media, la danza para la diversión y el entretenimiento, para los buenos modales en la edad moderna, hasta su profesionalización y reivindicación en la edad contemporánea como se aprecia en la tabla I.1.

Tabla I.1.- Breve recorrido histórico de la Danza

PERIODO	PAÍS (Ciudad)	PROFESIONALES	APORTACIÓN ESCÉNCIA, CORPORAL Y TÉCNICA
<b>PREHISTORIA</b>	España y Francia	Anónimos	Pinturas rupestres representando escenas victoriosas, de caza, nupcias...
<b>PRIMERAS CIVILIZACIONES</b>	Egipto	Comienza el reconocimiento por los bailarines	Son los faraones quienes implantan las Danza
<b>ANTIGÜEDAD CLÁSICA</b>	Grecia	Continúa el reconocimiento por los bailarines	Se Danza a los dioses y no se distingue de las otras artes
	Roma	Continúa la especialización y el reconocimiento por los bailarines	1º periodo es considerada peligrosa 2º periodo nace la pantomima
<b>EDAD MEDIA</b>	Francia Italia Alemania	La Danza se incorpora a la Iglesia	Rechazo a la Danza a no ser que tuviera finalidades religiosas, aparece la "Danza de la muerte"
<b>RENACIMIENTO</b>	Francia Italia	Aparece la figura del Maestro de Baile	La Danza recupera libertad y reconocimiento, se publicaron tratados de coreografía
<b>BARROCO</b>	Francia	Louis XIV (Roi Soleil) y Beauchamps	Ballet Teatral, se establece la primera Real Academia de Danza
<b>SIGLO XVIII</b>	Francia	Mujeres y Varones bailan por igual Noverre, J.G. escribe sobre el Ballet	Se funda la Ópera de Paris Surgen las danzas sociales (Minuet, Vals, Polka...)
<b>SIGLO XIX</b>	Francia	La mujer toma el papel protagonista Surgen importantes personalidades como maestros, coreógrafos: Blassi, Saint-León,	Surge el Ballet romántico, las puntas, una nueva indumentaria Los argumentos: la fantasía, los sueños, espacios mágicos... Trabajan de la mano coreógrafos

		Petipa...	y músicos como Tchaikovsky
<b>SIGLO XX</b> <b>(Danza Clásica)</b>	Francia Inglaterra Italia Rusia	<b>Precursores:</b> Delsarte, Laban y Dalcroze... <b>Productor:</b> el director de los Ballets Rusos Diaghilev <b>Intérpretes:</b> Pavlova, Nijinsky, Makarova... <b>Músicos:</b> Stravinsky, Milhand, Debussy,... <b>Otros artistas:</b> Cocteau, Picasso...	Nuevo trabajo rítmico (relación música y movimiento), creación del lenguaje gestual y su metodología, desarrollo de la propia concepción a través de la figura de la Kinesfera  Surgen nuevos principios como el peso, la fluidez, la gravedad, la resistencia...
<b>SIGLO XX</b> <b>(Danza Contemporánea)</b>	Orígenes en EE. UU., pero con repercusiones en Francia  Alemania  Japón  Francia	<b>Pioneras:</b> Fuller, Duncan, Saint-Denis  <b>Grandes Maestros:</b> Wigman, Humphrey, Limón, Graham, Nikolái, Cunningham, Brown, Paxton  Jooss, Bausch, Waltz (Bauhaus)  Hijikata, Ko...  Gallota, Decouflé, Preljocaj	Teatralización del movimiento, la vuelta a los orígenes, la naturaleza, y la espiritualidad  Surgen técnicas corporales codificadas iniciando los movimientos por la pelvis o la cabeza. Se emplean nuevos espacios escénicos. Surge la improvisación  El expresionismo alemán aporta una visión del cuerpo como un objeto abstracto y a su vez surge la experimentación. Surge la Danza Teatro  Danza Buto: Surge la Danza de las tinieblas y el horror a través de la unión de las formas teatrales japonesas y las técnicas de danza occidentales  Surge la Nouvelle Danse para llegar a todos los públicos
<b>DEL SIGLO XX AL SIGLO XXI</b> <b>(Danza Contemporánea)</b>	Bélgica  Inglaterra  España	Platel, Keersmarker, Wandekeybus...  Benjamin, Newson (DV8), Kahm, Mc Gregor...  Margarit, Gelabert, Oller, Ruz, Abreu, Muradai...	Surge la Danza Belga sin adornos, en busca de la fisicalidad  Surgen colectivos de creación y la compañía más representativa de Danza Inclusiva (Candoco)  Con influencias europeas, surge una danza personal y teatral

Nuestro objetivo es evidenciar que bailar es una conducta que ha estado siempre presente en el ser humano, ya sea como movimientos espontáneos o como movimientos voluntarios, dando pie a su escritura a través de coreografías, pues es

una actividad altamente motivante y positiva para el individuo que la realiza y quien la ve. Cuando el ser humano experimenta un placentero estado anímico, siente la necesidad de exteriorizarlo para compartir dicho estado. A su vez la historia, nos ha enseñado que la danza ha tenido una gran importancia en el mundo cultural, formando parte de la educación en muchas civilizaciones.

Otra reflexión que el estudio de la historia de la danza nos produce, es que, por sus cualidades especiales, ésta debe ser potenciada en nuestra sociedad, a través de la educación. Como señala Matamoro (1998) (citado por Megías, 2009, p.18), “si bien el ballet es cosa de pocos, el cuerpo es cosa de todos. Y no digamos el alma, que también baila lo suyo”.

Según Megías (2009), la danza ha formado parte de la Historia de la Humanidad desde el principio de los tiempos. Es, sin duda, la primera de las artes del tiempo, asociada desde sus orígenes al canto. Los etnólogos han descubierto el arte de la danza en todos los pueblos, al igual que los psicólogos han observado en todos los niños esbozos de danza a partir de los 18 meses de edad.

Partiendo desde los orígenes encontrado en **la Prehistoria**, una huella histórica en las pinturas rupestres encontradas en España y Francia, con una antigüedad de más de 10.000 años, muestran dibujos de figuras danzantes con el objetivo de propiciar la caza, cuya coreografía imitaba a los animales que deseaban cazar, o como ritual para homenajear a una divinidad. También se han podido identificar danzas tras conseguir victorias, danzas para incentivar fecundidad, danzas en parejas para celebrar nupcias y danzas en corro para fortalecer a la tribu. Efectivamente su origen, como casi todo fenómeno cultural, fue religioso, y más concretamente, mágico.

Como reflejan Barroso y Medina (1988), podemos observar en la Figura I.1. el movimiento circular de los danzantes, presente en el yacimiento Cordobés Abrigo Carmelo.



Figura I.1.- Abrigo Carmelo, Peñarroya Córdoba. Recuperado el 7 de abril 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/832818.pdf>.

A continuación, realicemos pues, un breve recorrido a través de las diferentes edades de la historia, centrándonos en aquellos aspectos que son significativos para nuestra investigación.

En el antiguo **Egipto** las danzas ceremoniales fueron instituidas por los faraones. Llegaron a ser tan complicadas, como se aprecia en la figura I.2., que sólo podían ser ejecutadas por intérpretes altamente cualificados. De hecho, los bailarines gozaban de gran prestigio público, comenzando así su profesionalización.



Figura I.2.- Danza en el antiguo Egipto. Recuperado el 9 de abril de 2017 de <http://5cpda.blogspot.com.es/2014/10/danzas-en-el-antiguo-egipto.html>

En la **Grecia** antigua no distinguían entre poesía, música y danza. Los rituales de danza a los Dioses han sido reconocidos como los orígenes del teatro contemporáneo occidental. También realizaban danzas militares (pírrica), o danzas propiciatorias del trabajo agrícola (skinnis) así como una gran variedad de bailes de intención cómica, que imitaban el movimiento de los animales.

En **Roma** la danza fue considerada peligrosa, pero durante el mandato de Augusto (63 a. de C. 14 d. de C.) surgió una danza conocida actualmente como pantomima o mímica en la que la comunicación se estableció sin palabras, a través de estilizados gestos y movimientos, como se aprecia en la figura I.3., convirtiéndose en un lenguaje no verbal en la multicultural Roma.

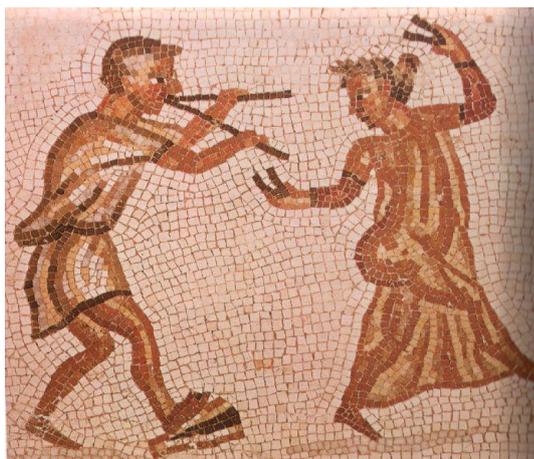


Figura I.3.- Danza en Roma. Recuperado el 9 de abril de 2017 de <https://arteescenicass.wordpress.com/2010/10/03/historia-de-la-danza-1/>

En la **Edad Media**, encontramos el rechazo de la danza como catalizadora de la permisividad sexual. Por otro lado, antiguos padres de la Iglesia intentaron incorporar las danzas propias de las tribus del norte (celtas, anglosajones, galos,

etc.) en los cultos religiosos. Actualmente aún se realizan los seises en la Catedral de Sevilla, consistiendo en una agrupación de diez niños varones que realizan una danza sagrada con motivo de la celebración del Corpus.

A pesar de las prohibiciones de Carlomagno, en el S. IX, la danza continuó como parte de las danzas rituales con finalidades religiosas de los pueblos europeos, aunque camuflados con nuevos nombres y propósitos. Apareció la danza de la muerte, propiciada por la interdicción de la Iglesia y la aparición de la peste negra. Consistía en impulsos, saltos, gritos y convulsiones con furia, para expulsar la enfermedad del cuerpo.

Ya en la **Baja Edad Media**, con el Renacimiento, la danza adquirió un notable auge, como se observa en la figura 1.4. Se publicaron tratados de coreografía (en los que se define la danza clásica según el principio de la “natural perfección” del cuerpo humano) y los maestros de baile se agremiaron para luchar por sus derechos. Dichos maestros describen toda una batería de pasos que son la base de la danza clásica posterior.

La relativa abundancia de textos revela no sólo el interés profesional que el baile va despertando, sino también la existencia de un público que quiere aprender y el nacimiento del bailarín virtuoso. Esta profesión requería cuatro o cinco años de aprendizaje, al cabo de los cuales se debía bailar una “danza maestra” delante del jurado.



Figura 1.4.- Danza en la Edad Media. Recuperado el 9 de abril de 2017 de <https://mcarmenfer.wordpress.com/2011/12/03/la-danza-en-el-renacimiento/>

El advenimiento del **Renacimiento** trajo una actitud nueva hacia el cuerpo, las artes y en consecuencia la danza. Las cortes de Italia y Francia se convirtieron en el centro de la ebullición de la danza, gracias a los mecenas, a los maestros de danza y a los músicos, que crearon grandes danzas con diversas escalas sociales que permitieron la proliferación de las celebraciones.

En la corte de Catalina de Medici (siglo XVI), esposa de Enrique II de Francia, nacieron las primeras formas de Ballet de la mano del maestro Balthazar de Beaujoyeux, quien dirigió el primer ballet de corte con una estilizada danza grupal y coral.

Durante el **Barroco**, como podemos observar en la figura I.5., la danza pasa a ser ballet teatral, en el que los bailarines debían expresar determinados sentimientos ante un público: como la felicidad, el dolor, la alegría, el odio, la rabia, la esperanza, etc. La Europa del s. XVII está llena de contrastes, mientras en una parte del continente seguía vigente la sociedad dominada por los nobles, en otras zonas (países protestantes), la burguesía desarrollara su forma de vida y sus valores éticos y estéticos. El termino barroco pasa de ser designar un estilo artístico a aplicarse a toda una época de la cultura europea desde finales del s. XVI a principios del s. XVIII. El Barroco representa un periodo de gran vigor cultural, en el cual vivieron grandes escritores, filósofos, científicos de la historia.; Descartes, Galileo, Galilei entre otros.

Como afirma Matamoro (1998), “La danza al subirse al escenario, deja de ser una mera disciplina musicalizada del cuerpo, y pasa a ser un aparato expresivo” (p.36).



Figura I.5.- Danza en el Barroco. Recuperado el 9 de abril de 2017 de <http://www.xuriach.com/es/belle-danse-la-bella-dansa-del-barroc-frances-a-la-placa-del-progres-terrassa-2/>

En 1661, **Luis XIV de Francia**, conocido como el Roi Soleil (Rey Sol), como se aprecia en la figura I.6., autorizó el establecimiento de la primera Real Academia de Danza, destinada a establecer la danza en toda su perfección. Beauchamps fue el maestro y coreógrafo del rey durante 20 años y fue quien estableció el vocabulario francés de la danza que conocemos hoy en día. El rey lo nombró director de la Real Academia a fin de que conservara y transmitiera los principios del ballet francés, que se convirtió en el código del baile internacional hasta la actualidad.

Bailar bien, en la agrupación del cortesano barroco, era signo de nobleza, autodominio, grandeza, elegancia corporal, de “savoir faire” (saber estar en sociedad). No hay que olvidar que, en sus orígenes, todos los bailarines eran hombres y los papeles femeninos los interpretaban hombres caracterizados. Levantar las piernas era considerado obsceno en una mujer y los largos vestidos apenas les permitían algún movimiento de las extremidades inferiores.



Figura 1.6.- Louis XIV. Recuperado el 9 de abril de 2017 de <https://vestuarioescenico.wordpress.com/2013/12/06/el-ballet-cortesano-henri-de-gissey-y-el-estilo-visual-de-la-corte-de-luis-xiv/>

A principios del **siglo XVIII**, mujeres y varones están igualados en número en el ballet de la Ópera cuando en 1713, se funda en París el Conservatorio de la Danza, destinado a los futuros bailarines de la Ópera de París. Durante la segunda mitad del siglo XVIII, la Ópera de París perfeccionó la técnica académica del Ballet. El francés Jean Georges Noverre, el defensor del ballet de acción escribió cartas sobre el ballet, en las que aconsejaba utilizar los movimientos naturales, sensibles y realistas.

En los siglos siguientes el ballet se fue convirtiendo en una disciplina artística reglada y virtuosa para adaptarse a los cambios políticos, sociales y estéticos de cada época.

Las danzas sociales como el minuet, el rondó, el vals, la polka, la mazurca, etc. comenzaron a emerger como espectáculos dinámicos de mayor libertad y expresión y menor exigencia técnica.

En el **siglo XIX** nació el ballet romántico, en el que se refleja el culto a la bailarina y su lucha entre el mundo terrenal y el espiritual. El ballet romántico ilustra el sueño, la fantasía y el desamor, donde también se personifica la pesadilla de la existencia cotidiana. Fue entonces cuando surgieron los ballets más conocidos actualmente: Giselle, La Sífide, El Lago de los Cisnes, La Bella Durmiente, Cascanueces, por nombrar algunos de ellos, los tres últimos con música de Tchaikowsky.

La danza sobre puntas comenzó a desarrollarse cerca del año 1800, como podemos observar en la figura 1.7., aunque los bailarines sólo utilizaban las puntas por momentos puntuales, para hacer mayoritariamente uso de ellas en los ballets anteriormente mencionados al aparecer en ellos personajes y situaciones sobrenaturales.



Figura 1.7.- Ballet Romántico. Recuperado el 9 de abril de 2017 de <https://terpsicoreballet.blogspot.com.es/2011/10/el-ballet-romantico.html>

En esta época se crean definitivamente las señas de identidad del ballet. Carlo Blasis, considerado como el primer pedagogo de la danza, y director de la Escuela Imperial de Danza y Pantomima de Milán, marcó a través de su libro *Traité elementaire, théorique et pratique de l'art de la danse* (Milán, 1820), el aroma del ballet de los cien años siguientes.

Blasis, describe al bailarín clásico comenzando por la prestancia de su actitud y su carácter etéreo, liviano e ingrávido. Debe enraizar su cuerpo a partir de la punta o media punta del pie y de la posición del plié o flexión de las rodillas, para impulsarse en posición ascendente. Cada movimiento debe ser consecuencia del anterior y preceder al siguiente, creando una auténtica frase bailada, cuidando las transiciones entre los movimientos. Las grandes pautas del ballet romántico están en los 56 artículos de este tratado. Él propone una doctrina estética y expresiva, a través de un código técnico.

En el año 1852 Saint-Léon publica *Estenocoreografía*, sistema de escritura que permite fijar los pasos del ballet, para así conservar las coreografías y difundirlas con cierta autenticidad y fidelidad.

Otro personaje destacado en la historia del ballet es Marius Petipá (1822-1910), bailarín, maestro y coreógrafo ruso. Es el responsable de llevar el género, desde Rusia, a una regeneración del ballet francés y de las coreografías más conocidas del ballet clásico (algunas anteriormente mencionadas: Paquita, Esmeralda, Giselle, El Lago de los cisnes, La Bella Durmiente, Cascanueces...). La base de su creatividad y éxito fue siempre la música de la mano de Tchaikovski, el máximo compositor del género. Su máxima era que la técnica no debía exhibirse, pero si incorporarse a la expresividad teatral (detestaba el acrobatismo de la escuela italiana). Reformó el papel del bailarín masculino, que estaba sometido a un segundo plano para destacar el papel de la mujer en el ballet romántico tradicional.

En cuanto a la mujer, la indumentaria se altera dando paso a un tutu de plato, siendo de alguna manera más ligero y cómodo, de modo que exige un nuevo perfil corporal y, en consecuencia, una dinámica distinta en los movimientos clásicos.

Están más libres, pero también más expuestas, y el cuidado por su cuerpo comienza a volverse en ocasiones excesivo.

A finales del siglo XIX y **principios del XX** empezaron a perfilarse ya una serie de tendencias artísticas, que de la mano de precursores como Delsarte, continuaron resistiéndose a las reglas fijas. Así surgió una nueva manera de moverse con un nuevo mensaje en contra el ballet clásico en los años 20, dando origen a la llamada danza moderna.

A principios del siglo XX apareció en Europa la figura de Serge Diaghilev, director de los Ballets Rusos, a través del cual se inició una revolución en la danza, por sus originales y atrevidas coreografías; aunque aún mediante el lenguaje del ballet clásico. Con Diaghilev, el ballet alcanza su máxima representación cultural, al reunir, a los mejores exponentes de la música, las artes plásticas y las letras de dicha época. Entre los bailarines de su compañía destacaron, entre otros, Anna Paulova y Vaslav Nijinski, (más tarde también coreógrafo), quien a través de sus coreografías dejó definitivamente atrás el ballet de hadas y ninfas, pasando a primer plano el cuerpo vivo, sexuado y contorsionado del bailarín moderno.

Según Brugarolas (2016), en 1913 Nijinsky coreografía “*La consagración de la primavera*”, estrenándose en el Teatro Campos Elíseos, con música de Stravinsky, la cual fue un verdadero fracaso para el público asistente. Con el público silbando y gritando, los bailarines no pudieron oír la música. En su puesta en escena los ritmos complejos, hicieron que los bailarines tuvieran que acudir a la rítmica de Dalcroze y a las lecciones de Marie Rambert, la cual trabajó en cada bailarín una nueva posición: pies hacia dentro, rodillas ligeramente flexionadas, haciendo un guiño a las posiciones de danza primitiva como se aprecia en la Figura 1.8.



Figura 1.8.- Ballet Rusos “La Consagración de la primavera”. Recuperado el 9 de abril de 2017 de [http://cultura.elpais.com/cultura/2011/02/03/actualidad/1296687609\\_850215.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2011/02/03/actualidad/1296687609_850215.html)

Otra obra de vanguardia de los *Ballets Rusos* fue dirigida en 1922 por una mujer, algo extraño en el mundo del ballet donde la coreografía casi siempre era compuesta por hombres, hecho que aún sucede en ocasiones a día de hoy. Bronislava Nijinska, hermana de Nijinski, coreografió varias obras entre las que destacamos *Les Noces*, donde compositivamente se puede apreciar la influencia del expresionismo y *El tren azul*, con música de Darius Milhaud, libreto de Cocteau, Henri Lauren como decorador y Coco Chanel en vestuario. Esta pieza fue una obra de vanguardia, con un lenguaje más cercano a lo que más tarde se denominaría estilo neoclásico, y fue construida a modo de Opereta bailada. Lamentablemente, en

1929 se disolvieron los Ballets Rusos tras la muerte de Diaguilev.

En los inicios del siglo XX, el baile entra en otra dimensión que llevará al nacimiento de la danza moderna y al distanciamiento de ésta de la danza clásica, en busca de un movimiento más libre y de la utilización del cuerpo del bailarín para la expresión emocional. En opinión de Pastori (1997), la danza del siglo XX tiene otras preocupaciones que las de seducir y maravillar como venía sucediendo anteriormente. A partir de ese momento, la danza se dirige tanto al espíritu como al centro de la emoción. La intención ha variado, como ha variado la técnica, la relación con la música o el uso del espacio.

A partir de este nuevo siglo cabe localizar dos focos de desarrollo de la danza, en Estados Unidos y en Europa. Las dos nuevas corrientes avanzaron paralelamente, aunque con recorridos y corrientes muy diversas.

En **Estados Unidos**, por ejemplo, se puso en tela de juicio todos los conceptos artísticos y se buscaban nuevas formas en un marco de máxima libertad. La danza no fue ajena a esta evolución y ofreció una amplia gama de reacciones a lo que se consideraban rígidas normas del ballet clásico.

La pionera de esta innovación artística fue Isadora Duncan, la cual creó un estilo propio apoyado estrechamente en sus emociones y vivencias personales. Fue pionera en la forma y en el origen de su propio lenguaje al ser la primera bailarina que se presentó en escena descalza, y vestida sólo con túnicas semi translúcidas de corte clásico. Redescubrió la forma natural y humana de caminar, respirar, girar, saltar y correr, dejando de lado cualquier tipo de ornamentación innecesaria.

Isadora Duncan no fue la primera que trató de crear un movimiento personal a partir de la belleza del movimiento expresivo, se habla de “cinco pioneros”: Isadora Duncan, Ruth St Denis, Ted Shawn, Maud Allan y Loie Fuller. Así en Estados Unidos surge y se desarrolla este estilo de danza, sencillo, estrechamente relacionado con la naturaleza, y la danza en sus orígenes, como si buscara un retorno a la autenticidad. Introduce nuevos tipos de personajes en el escenario, inspirándose en la antigua cultura india, en leyendas orientales o en rituales de los indígenas americanos como se aprecia en la figura 1.9.



Figura 1.9.- Isadora Duncan. Recuperado el 9 de abril de 2017 de <https://es.pinterest.com/pin/103090278940148919/>

Loie Fuller tampoco tuvo una técnica determinada, como Isadora, pero sus actuaciones se caracterizaban por el empleo excepcional e innovador de la luz, así como una original indumentaria.

Ruth St. Denis transformó lo que en Isadora era un mero impulso personal y vital para convertirlo, a través de una cuidada técnica corporal, en una nueva forma artística.

Ted Shawn se basó en una ruptura radical con la danza tradicional y para ello recurrió a los bailes de distintas comunidades étnicas y religiosas. Luchó por demostrar al público que bailar era también un arte masculino y no un patrimonio exclusivo de las mujeres.

En 1915, ambos crearon la “**Denishawnschool**” en los Ángeles, en la cual se formaron los principales bailarines que configuraron la danza moderna por Estados Unidos y que supuso el impulso inicial para que esta expresión artística se consolidara.

Entre los alumnos y alumnas de la escuela antes mencionada estaba Martha Graham, la más famosa bailarina y coreógrafa de la generación posterior a la de los pioneros.

Graham desarrolló una forma de movimiento, creando su propia técnica, estando muy alejada de la calidad lírica de las danzas originales en la Denishawnschool. Llevaba al cuerpo a tomar posturas de fuerte tensión, de la que derivaba el dramatismo de su baile. Su técnica se basaba en el principio de contracción y relajación del tronco, impulsos controlados a través de la respiración. Con Graham, la música de la mano en numerosas ocasiones de Louis Horst, el decorado y todos los elementos de la escena estaban sometidos al poder de la coreografía y de la estética del símbolo.

Otras dos figuras de esta segunda generación, procedentes de la “Denis” fueron Doris Humphrey y Charles Weidman, que formaron su propia compañía. Humphrey codificó su técnica en un libro titulado “*El arte de crear danzas*” (1958), interesante por su buen sentido práctico y su confianza en el ejercicio imaginativo del intelecto. Mientras Weidman sacó partido de los gestos que su compañera descubrió y los situó en un marco más teatral, llegando incluso a la aventura de la comedia musical. La danza, por ese momento evolucionó desde algo más estético a algo más vivencial.

Como especifica Ugeda (2014), en 1934, **Balanchine** fundó la School of America Ballet, donde preconizó las formas geométricas como fin en sí mismas, la energía, el dinamismo continuo, el uso del espacio, la incorporación de elementos de la danza – jazz, los ritmos percutidos del trabajo de pies, el abandono y distorsión de las caderas y la rapidez de movimiento. Doce años después creó el Ballet Society, gracias al vestuario (mallas blancas y negras) y el decorado (un fondo azul) de *Four Temperaments* (con música de Hindemith), la danza pasaba a ser un arte en el que lo único que importaba era la coreografía. A los dos años, el Ballet Society entró a formar parte del New York City Center y se convirtió en la primera compañía estadounidense con estatutos de institución pública. Cabe destacar que entre 1955 y 1970, Arthur Mitchell fue el único bailarín negro de la compañía según Markessinis (1995) (citado por Abad, 2004), como podemos observar en la figura I.10., durante un ensayo:



Figura I.10.- Balanchine y Mitchell durante un ensayo. Recuperado el 9 de abril de 2017 de <http://www.hagaselamusica.com/clasica-y-opera/ballet/george-balanchine/>

En la década de los cincuenta el baile ya tenía un lugar acreditado en las academias, escuelas y universidades, puesto que muchas de ellas habían construido nuevos espacios y teatros para que las compañías pudieran ofrecer sus espectáculos y performance. Sin embargo, el deseo de ampliar los espectadores afines a la danza y a la base social de la danza empujó a numerosos coreógrafos a desarrollar sus creaciones fuera de los espacios escénicos conocidos hasta el momento; creando la danza en espacios insólitos como parques, calles, tejados, hospitales, iglesias, etc.

Los nuevos coreógrafos rechazaron elementos estéticos anteriormente indispensables como el maquillaje en escena y la necesidad de la música en la danza, fue replanteada. Muchos prescindieron de ella y otros la utilizaron como un elemento que contenía silencios, sonidos, voz en directo, pero no dominaba la producción o dictaba el ritmo del baile (era un sonido de acompañamiento).

Uno de los coreógrafos más importantes de esta corriente fue **Merce Cunningham**, quien introdujo previamente y magistralmente, la noción de la improvisación, en la década de los cuarenta. Él permitía a sus bailarines, una total libertad de acción proporcionándoles a través de pautas, herramientas para tomar decisiones durante la propia representación. Su danza requería gran disciplina y concentración en todo instante, especialmente antes, durante y tras desarrollar un movimiento. Para él el gesto era el principal elemento de la danza, su verdadero soporte. La música toma un papel importante de la mano de **John Cage** aportando nuevas maneras de escribir música para danza y danza para música. A continuación, podemos observar a Cunningham y Cage trabajando conjuntamente para una nueva composición, en la figura I.11.



Figura I.11.- Balanchine y Cage durante un ensayo. Recuperado el 9 de abril de 2017 de <http://wendyperron.com/2014/12/>

No podemos dejar de nombrar al considerado como el coreógrafo más surrealista de la danza moderna: **Alwin Nikolais**. A principios de la década de los cincuenta, concibe el mundo de la danza como un gigantesco calidoscopio donde el movimiento se funde de forma perfecta con la luz, los colores, el vestuario, la música, la escenografía, etc. Exploró las posibles mutaciones del ser humano, identificándolos con plantas o con flores y transformándolos en siluetas ahogadas por la luz. Creó efectos ópticos muy atractivos y casi hipnóticos.

Cabe destacar como el **siglo XX**, se caracterizó por ofrecer la máxima aceleración en el desarrollo de la danza, debido a los nuevos medios técnicos, artísticos, culturales y tecnológicos.

Centrándonos en la evolución de la danza en **Europa**, cabe mencionar corrientes como el expresionismo alemán de la mano de Mary Wigman, predominando el partenaire invisible, Kurt Jooss desarrollando la expresión de los sentimientos, o Pina Baush impulsando la Tanztheater o danza teatro, como podemos apreciar en la figura I.12., hasta en la actualidad con Sasha Waltz que impulsa puntos de referencia narrativa para el teatro de danza narrativa.



Figura I.12.- *Vollmond* de Pina Baush. Recuperado el 9 de abril de 2017 de <http://archivo.eluniversal.com.mx/cultura/68635.html>

A partir de los años 80, en Francia se impulsó la **Nouvelle Danse** con coreógrafos como Découplé, Bagouet, Gallota y Marin entre otros, y todo ello gracias a un proyecto político de la mano del ministro Jacques Langue, que apostó por la creación de los 19 centros coreográficos aún existentes a día de hoy.

Bélgica no se quedó al margen de este movimiento coreográfico entre la danza y el teatro, por lo que desarrolla su lenguaje entre el gesto y la transdisciplinariedad, recurriendo a la sencillez. Coreógrafos y artísticas como Maurice Béjart, más Neoclásico, Anne Teresa De Keersmaeker. Win Wandekeybus, Alain Platel, Thierry de Mey y Peeping Tom entre otros, han marcado un paso para la evolución de la Danza Contemporánea.

Actualmente, en el **Siglo XXI**, la descentralización de la danza ha llevado a los coreógrafos anteriormente citados, como Win Wandekeybus, Sasha Walz, Anne Therese de Keersmaeker, Alain Platel, William Forshyte entre otros, y compañías como Peeping Tom, CND, Cullberg, etc., a transportar la danza más allá de las fronteras fusionando diversas técnicas corporales, artes, tecnologías y puestas en escena, reflejando la diversidad cultural existente.

### 1.1.2.- Ámbito pedagógico de la Danza en la Historia

A continuación, realizaremos un breve recorrido sobre la evolución pedagógica de la Danza a lo largo de la Historia, observando como en sus inicios la danza y el deporte caminaron de la mano en su enseñanza y transmisión.

Para la antigua civilización egipcia, la danza suscitó bastante interés, según se ha interpretado a partir de algunas pinturas, relieves y mosaicos encontrados. Según Bourcier (1979), (citado por Fuentes, 2006), los documentos iconográficos encontrados acerca de la danza en Egipto son numerosos, pero su dispersión a través de los monumentos egipcios y en los museos y su escasa difusión en publicaciones, fueron un obstáculo para la comprensión del mundo de la danza egipcia. En todo caso, los antiguos egipcios practicaron la danza con asiduidad, en un primer momento la danza se caracterizó por expresar vivencias sagradas, más tarde fueron vivencias litúrgicas para finalmente se priorizó la danza como mera diversión.

Según Salazar (1980), (citado por Fuentes, 2006), la perfección técnica de la plástica egipcia y la alta civilización que revelan sus pinturas y sus objetos de muy variada índole, en los que la danza está presente, indican que ésta era una forma de arte escrupulosamente codificado y metodizado tanto técnicamente como socialmente.

Sobre la formación corporal y sobre el papel de la danza podemos observar como no existen muchos datos según expresan Van Dalen y Bennett (1971), probablemente existieran escuelas de danza o algún sistema de aprendizaje de danzas para los bailarines y las bailarinas de los templos, pero no ha trascendido su metodología. La clase guerrera estaba formada con rigurosos ejercicios físicos, marciales, militares, juegos y deportes, practicando también la lucha y las danzas guerreras. Las clases reales sólo tomaban parte en tranquilas y suaves danzas religiosas, dejando las danzas tradicionales y acrobáticas y obscenas a la gente común o a los profesionales; la danza profesional era altamente apreciada y reconocida, atrayendo tanto a hombres como a mujeres.

Sobre la formación en danza, Diem (1966), cree que sí existieron cursos de danza o un sistema de preparación para bailarines, basándose en la imagen que aparece en la tumba Chati 17 de Beni Hassan, donde se aprecian las danzas de expresión, imitativas, por dúos, por grupos, con un carácter bélico, dramáticas, líricas grotescas y por supuesto sin olvidar las religiosas.

La civilización China, hace unos 4.000 años, no sólo generó escuelas, sino que estableció un sistema de educación formal con exámenes oficiales. Tal formación iba dirigida tanto a los aristócratas como a la gente común.

Según nos exponen Van Dalen y Bennett (1971), (citado por Fuentes, 2006), durante el reinado de la dinastía Chou (1122-249 a. de C.) existió un sistema nacional escolar altamente organizado donde se impartía, además de formación intelectual, moral y estética, educación física en la que se incluía formación sobre rituales, danza y tiro con arco. La importancia que las tradiciones y rituales tenían para la antigua civilización China, había impulsado la práctica de la danza dentro de la educación de los jóvenes. Fue una parte de la formación de la juventud acaudalada en la época feudal. La habilidad para la práctica de la danza fue considerada como un criterio para juzgar el carácter. Según Van Dalen y Bennett (1971), existió una educación de chicos y chicas, de al menos 4 tipos de danza para ser realizada en grandes ceremonias. En este texto aparecen menciones a la danza como, por ejemplo, que a los 13 años ya se estudiaba música y danza.

Para Bonilla (1961), también existen indicios de la existencia de una escuela de música y danza para damiselas de la nobleza durante el reinado de Ming-Huang (dinastía Tang 618-907 d. de C.), donde la cultura llega a su máximo esplendor.

En el amplio periodo de la antigua civilización griega, el ideal educativo tuvo una clara evolución, sin embargo, para Marrou (1965) la danza no parece que fuera un mero entretenimiento, sino que formaba parte de la técnica educativa dentro de las artes musicales (canto, lira y danza).

Durante el periodo de florecimiento de Esparta, la educación se tornó fundamentalmente militar, la formación del ciudadano no era ya una educación del caballero sino del soldado. En dicha época la danza comienza a dejar de vincularse a la música para pasar a vincularse con la gimnasia mientras el canto se vinculaba con la poesía. En la educación espartana, las expresiones corporales dancísticas fueron dirigidas a finalidades militares más que a la creación de la belleza y a la gracia.

Sin embargo, según Van Dalen y Bennett (1971), dentro de la severa y estricta educación espartana, la danza jugó un importante papel, siendo entendida de una manera más rigurosa que en otras culturas. Destacan una serie de danzas como la danza "hormos" en honor a la diosa Diana, la danza religiosa "crayatis", interpretada delante del altar de Diana y asociada originariamente a las bodas. Muchas de las actividades rítmicas espartanas incorporaban actuaciones gimnásticas, marchas o maniobras militares. La ley griega recomendaba la danza a los guerreros, ya que estas danzas les procuraban una fuerte preparación física al ser interpretadas con la armadura completa convirtiéndose en un ejercicio muscular extenuante y altamente preparador. La danza también servía para unificar las tropas, fomentar la unidad militar respecto a todos los movimientos de ataque y defensa. Las danzas más extendidas militarmente fueron las danzas pírricas.

La aportación educativa de la danza también queda patente en su vinculación con las representaciones corales. Sobre los llamados "coros" o representaciones

públicas donde se exponían actuaciones de poesía, canto y danza, nos dice Jaeger (citado por Fuentes, 2006, p. 328): “El coro fue la alta escuela de la antigua Grecia mucho antes de que hubiera maestros que enseñaran la poesía. Y su acción debió de ser mucho más profunda que la de la enseñanza puramente intelectual”.

Marcado por la búsqueda del ideal “lo bueno y lo bello” (kalakogathía), la civilización ateniense equilibra la educación espiritual y la educación corporal, contribuyendo sobre futuras civilizaciones.

Existían dos escuelas artísticas elementales privadas, la palestra, donde realizaban ejercicios corporales y la didascaleum, escuela de música donde se impartían clases de literatura, música y aritmética. En la palestra, los jóvenes entre 7 y 12 años realizaban actividades físicas y deportivas, prestándose mucha atención a la buena postura. Recibían formación en gestos preparativos para la danza o el boxeo además de realizar actividades como las carreras, los saltos, subir y bajar cuerda, juegos de balón y lanzamientos. Por todo esto, para Van Dalen y Bennett (1971), la danza jugó un importante papel en el sistema educativo Ateniense, siendo el punto de contacto entre la educación corporal e intelectual. No suponía tan solo una actividad física sino un acto creativo de expresión emocional, espiritual e intelectual. Especial mención vamos a dar al pensamiento de Platón (380 a. de C.) con respecto a la danza y concretamente a su concepción educativa. En su intento por formar ciudadanos, gobernantes y guardianes, Platón se afanó en desterrar la maldad, el desenfreno, la falta de gracia y la grosería, siendo la belleza y la gracia unos de los pilares básicos sobre los que descansó su concepción educativa.

Debemos considerar la presencia de la danza cuando habla Platón de la música y de la gimnasia. En su pensamiento, la danza está presente en el amplio concepto de música o “arte musical” a través de su vinculación con el canto coral (arte coral). Estos pasajes del libro de la Justicia son reveladores:

“El arte coral tomado en su conjunto decíamos que era para nosotros el conjunto de la educación; por un lado, estaban los ritmos y las melodías, que constituyen el elemento vocal”. ... “Por otra parte, vimos que el movimiento vocal tenía de común con el movimiento de la voz el ritmo, pero que tenía como cosa propia los ademanes y actitudes, mientras que lo que caracteriza al movimiento de la voz es la melodía”. ... “Ahora bien: cuando la voz llega al alma, entonces, se da la formación de la virtud a la que hemos dado el nombre de música”. ... “En cuanto a aquellos movimientos del cuerpo que hemos denominado danza de diversión, si se los regulariza de forma que procuren la virtud del cuerpo, la educación racional de éste para conseguir el resultado análogo, lo vamos a llamar gimnástica”. ... “El hombre, decíamos adquiere un sentido del ritmo que le hace crear la danza, y cuando el canto sugiere y despierta el ritmo, la unión de estos dos elementos da lugar al arte coral y sus fiestas”.

Platón se refiere en múltiples ocasiones a los conceptos de ritmo y armonía; conceptos que no solamente están inmersos en el llamado arte musical, sino que, según Jaeger (citado por Fuentes, 2006), tuvieron una gran influencia general en la cultura griega. La armonía, expresa la relación de las partes con el todo, la bella concordancia de los elementos propios, por ejemplo, de la música, la arquitectura, la retórica, la religión, o la ética. Inseparable de armonía, el ritmo, o lo que es lo mismo, el orden de los movimientos a los cuáles se les otorga un potencial expresivo determinado.

La educación descansa especialmente en la música, nos dice Platón, precisamente porque el ritmo y la armonía, que le son consustanciales, se introducen en lo más íntimo del alma, haciéndose fuerte en ella y proveyéndole de gracia. Sobre la unión de la música y la gimnasia en el pensamiento de Platón se refiere Jaeger (2007) cuando dice:

Sin duda, Platón concebía la cultura música y gimnástica como una unidad orgánica establecida por la tradición histórica y justificada por fundamentos de razón, y no quería interrumpirla con nada que no formase estrictamente parte de ella. Ya al tratar de la paideia gimnástico-música se esforzaba en establecer una armonía superior del espíritu entre estas dos formas de la cultura helénica, la del alma y la del cuerpo distintos por naturaleza.

Para Marrou (1963) las artes musicales, así como la gimnasia, no supieron adaptarse suficientemente a la evolución de la pedagogía de dicha época. En definitiva, parece que en la época helenística tanto la gimnasia como la danza fueron perdiendo peso tan características en la educación de la época arcaica.

**En la antigua Roma**, según indica Friedlaender (1982), coincidiendo con Fuentes (2006):

Los espectáculos en general eran altamente apreciados tanto por el pueblo como por los gobernantes. Aunque en algunos casos podían parecer perniciosas para la moral, eran actividades que se asimilaban ya en el claustro materno, se seguían con pasión entre hombres y mujeres, e incluso algunos gobernantes gustaban de actuar públicamente en el teatro, en la arena o en las carreras y distinguirse en las artes de la escena, de la danza y de la música. Aunque el teatro despertaba menos interés que el circo o el anfiteatro, las representaciones teatrales continuaron vigentes entre el pueblo romano, siendo la música y la danza partes esenciales de las mismas, llegando incluso a ser más atractivas que el propio aspecto dramático. En época de Augusto (año 22 a. de C.) un nuevo arte teatral surge con fuerza. Circunscrito dentro del teatro trágico, combinaba los mudos y expresivos solos de danza con canciones corales y acompañamiento de orquesta. Estos dramas coreográficos eran redactados por prestigiosos poetas, representándose por medio de movimientos, no las palabras sino el sentido del texto. Estas danzas pantomímicas eran de gran aceptación entre el pueblo y aunque eran tachadas de inmorales y corruptas, siguieron celebrándose. Los comediantes y pantomimos llegaron a despertar una gran admiración y envidia tanto por parte del pueblo como por parte de las personas de alto rango social. Precisamente la influencia cada vez mayor de la cultura y costumbres griegas hizo que se fuera ampliando el margen de tolerancia hacia la danza, el canto y la música. Es de destacar el funcionamiento de escuelas de danza y de canto en Roma a las que asistían muchachos de ambos sexos de las buenas familias romanas, incluso de algunas de las más prestigiosas. Desde el comienzo del imperio, no sólo figura la teoría de la música con carácter general entre los temas de enseñanza superior, sino que además era muy común iniciar a los muchachos en las artes musicales.

Según Fuentes (2006), mención expresa debemos de realizar sobre Luciano de Samosata, secretario del nuevo prefecto para Egipto. Luciano se refiere en exclusividad a la danza en uno de sus escritos titulado La danza. Este texto, planteado en forma de diálogo entre Lycinius y Cratón, es un verdadero alegato en favor de la

danza, defendiéndola efusivamente de aquellos que ven en ella una actividad frívola y viciosa. Se refiere Luciano de manera extensa al origen de la danza, a sus inicios ancestrales y a su presencia en la mayoría de los pueblos y las culturas precedentes. Comenta el apoyo de ilustres personajes como Homero, Platón o Séneca. Explica las variadas formas que la danza puede adquirir, haciéndose eco de aquellas más extendidas en la sociedad romana como es el caso de la danza de los sacerdotes salios en honor al dios Marte o las famosas y populistas danzas pantomímicas como las de Batilo y Pilades. Sin duda lo más destacable en el texto de Luciano desde la perspectiva de nuestro trabajo es su visión con respecto a las utilidades de la danza, destacando entre ellas su utilidad para enseñar y formar. En forma de reto y dejando implícita su idea, le pregunta Lycinius a Cretón:

“¿Quiéres que te dé a conocer en qué puede ser honesta la danza y en qué puede ser, no sólo agradable, sino verdaderamente útil para los espectadores? ¿Quiéres que te demuestre cómo nos forma, lo que nos enseña, de qué modo su ritmo arregla el alma de los que la ven, la ejercita con agradables espectáculos y la ocupa con excelentes conciertos, descubriéndonos además las relaciones que existen entre la belleza del alma y la del cuerpo?”.

Como menciona Fuentes (2006), para Luciano la danza es un arte-ciencia que aúna la utilidad y el agrado, es el complemento de las demás ciencias, de la música, del ritmo, de la geometría, de la filosofía, de la física y de la moral, coincidiendo con la retórica y teniendo afinidad con la pintura y la escultura. Es útil para el cuerpo y para el alma, tanto de quien la práctica como de quien la ve. Desde el punto de vista del practicante, la danza es un excelente ejercicio, sus movimientos son considerados como higiénicos para quien los realiza “...es el más bello y el más honesto de los ejercicios” comenta. Procura ligereza y flexibilidad, enseña a cambiar de actitud fácilmente y procura fuerza, agudiza las facultades del alma. Permite cultivar la memoria ya que el bailarín debe conocer fielmente los pasajes históricos que ha de representar. Su carácter expresivo le confiere al bailarín unas cualidades excepcionales para imitar, demostrar y enunciar los pensamientos y exponer con claridad las cosas más oscuras. Sirviendo incluso como vehículo para la comunicación entre gentes con idiomas diferentes. Desde el punto de vista del espectador, la danza es instructiva ya que instruye en los hechos históricos, da lecciones de moral y dulcifica los sentimientos que pueden atormentar al ser humano. Al representar los propios sentimientos del espectador, le ayuda a conocerse a sí mismo, enseñándole lo que debe o no debe hacer, haciéndole conocer aquello que antes ignoraba.

Durante **la Edad Media**, en el largo periodo medieval, podemos destacar el creciente deseo por parte de la Iglesia de influenciar los diferentes aspectos de la vida social, entre ellos la educación; y por otro lado, el empeño de la Iglesia por desterrar y condenar las actividades de tipo pagano entre las que se incluía la danza.

Sobre la perniciosa consideración de la danza por parte de la Iglesia, podemos tener en cuenta las continuas prohibiciones conciliares como refleja Bourcier (1981), en la prohibición del Concilio de Vannes en el año 465, la del Concilio de Toledo del año 587, la decretal del Papa Zacarías del año 774, las condenas del Papa León V del año 847, las prohibiciones de las constituciones sinodales del Obispo de París del siglo XII, las aparecidas en el Concilio de Avignon en 1209 y de la Sorbona en 1444, y el recordatorio de insistir en estas normas por parte del Concilio de Trento en 1562.

Afortunadamente a pesar de la insistencia de estas prohibiciones por parte de la Iglesia, la danza continuó siendo intensa por parte del pueblo. Como muestra de la evolución de la historia cabe destacar la importancia del Festival internacional de Teatro y Artes Escénicas como la Danza que se celebra en Avignon desde 1946. De la persistencia de la práctica de la danza ante las prohibiciones eclesiásticas se hacen eco varios autores como Salazar (2003), Bourcier (1981), o Bonilla (1961).

Bourcier (1981), hace alusión a algunas excepciones que precisamente se produjeron en España. Según el ritual de San Isidoro, adoptado por el concilio de Toledo en el siglo VII, se realizaban danzas rítmicas en los actos religiosos que se mantuvieron incluso durante la ocupación musulmana de Toledo. También se destacan de dicho periodo las danzas ejecutadas en Valencia en los siglos XVI y XVII durante la procesión de Corpus, las danzas de “los seises” de la Catedral de Sevilla, o la danza ejecutada en los oficios de Navidad por un dantzari, original del País Vasco.

La clara diferenciación entre la clase sociales como la dominante y el pueblo se reflejaba también en las diferentes danzas de unos y de otros. Según Urbeltz (1994), esta diferenciación ya se refleja en la alta sociedad que evolucionará la danza hacia la danza académica frente a la danza del pueblo que evolucionará en lo que hoy conocemos como folclore.

Durante **el Renacimiento** se atenuó la censura religiosa hacia la danza. La danza espectáculo comenzó a ganar adeptos en las cortes. Según Salazar (2003), en las pequeñas repúblicas que integraban la península italiana un tipo de aristocracia recién nacida, gente que provenía de la burguesía comerciante, se apoderó de la gobernación de los nuevos estados. La vida se convirtió en espectáculo, las fiestas asumieron un gran protagonismo. Surgieron los entremeses, una nueva categoría de arte escénico para amenizar los interminables banquetes y así disfrutar de las cosas bellas.

La ruptura entre las danzas del pueblo y las de la nobleza fue total. Bourcier (1981), nos señala cómo las danzas como la carola y el tripudium eran danzas que se podían ejecutar con facilidad estando a la mano de cualquiera, bastaba con acompañar un ritmo muy repetitivo, como si fuera un loup. Pero los intérpretes más refinados inventaron un nuevo modo de bailar, naciendo de este modo la danza culta.

Este aspecto es mencionado también por Urbeltz (1994), destacando la complejidad de las danzas de la corte y la consiguiente demanda por parte de la nobleza de maestros y coreógrafos para asegurarse la correcta ejecución. Surgen los maestros de danza, maestros de procedencia humilde encargados de enseñar, anotar y recoger por medio de apuntes descriptivos los pasos y las coreografías bailadas en las fiestas de las poderosas familias de las cortes italianas del Quattrocento. Maestros como Domenico de Piacenza, nacido en 1450, también llamado Doménico de Ferrara, quien escribió la obra *De arte saltandi et choreas ducendi*, un tratado sobre el arte de bailar y dirigir conjuntos, donde fija por escrito una tradición preexistente destinada a conseguir una armonía en el movimiento.

Según indica Bourcier (1981), hasta ese momento las danzas habían sido casi exclusivamente una expresión corporal de forma relativamente libre e improvisada, pero con la llegada de los maestros de danza y los bailarines de oficio, surgió el profesionalismo.

La nueva visión humanística del Renacimiento, el entusiasmo despertado por el arte y la literatura clásicos, el comienzo del resurgir del cuerpo como parte integral del ser humano, llevaron a considerar de nuevo al ejercicio físico en general y a la danza en particular como aspectos importantes, a tener en cuenta, en la formación de los nuevos ciudadanos, Álvarez (1999).

Según Fuentes (2006) algunos importantes pedagogos renacentistas destacan por su papel como formador. Se incluyen en los programas educativos al mismo nivel que otros objetivos intelectuales, asignándoles una triple dimensión: a) medio de relajación, b) como contribución al desarrollo integral del individuo y c) como posibilidad de expresión de la personalidad humana.

La danza era considerada como una actividad útil para el joven noble. La aristocracia vio en la danza como símbolo de buen gusto y su conocimiento se hizo imprescindible en una sociedad cada vez más refinada. Los reyes y las grandes familias deberán conocer los bailes de la corte para sus celebraciones. Se crearon numerosos ballets para ser escenificados en palacios y en las cortes. Se publicaron tratados y manuales recopilatorios de danza, muchos de ellos con vocación pedagógica. He aquí algunos de ellos: *Ad suos compagnones* (1529) de Antonius Arena, *Il ballarino* (1581) de Fabritio Caroso da Sarmoneta, *Orchésographie* (1588) de Thoinot Arbeau, *Le gratie d'amore* (1602) de Cesare Negri, *The english dancing master* (1651) de Jhon Payford, *Discursos sobre el arte del dançado* (1642) primera obra española de este tipo publicada en Sevilla por Juan Esquivel y Navarro, *Des ballets anciens et modernes* (1682) del jesuita francés Claude-François Menestrier. Muchos de estos textos pueden consultarse en la rica colección de la Biblioteca Nacional de Madrid.

El llamado Ballet de cour que nació en Francia y su esplendor llegó durante los siglos XVI y XVII, teniendo además de una función de entretenimiento, una clara intención de propaganda política. Durante el reinado de Luis XIV, conocido como el "Roi Soleil", gran aficionado a la danza, se acuñaron los fundamentos de la técnica de la danza clásica.

En la educación de los jóvenes de las cortes europeas, la danza jugó un papel relevante. Tal como indica Gosálvez (1987,) en su estudio sobre la danza cortesana en la cultura europea, en la educación de un joven cortesano anterior a la Revolución Francesa, la danza era una disciplina imprescindible. Tres fueron las variantes de la danza en el Renacimiento, el baile popular o folclore, los bailes cortesanos y la danza teatral. Los límites y fusión entre estas tres variantes son difusos, no siendo fácil su identificación en ocasiones. Incluso algunas de estas danzas cortesanas de origen popular acababan por convertirse en formas musicales; tal es el caso del "minué" que acabó desembocando en sus formas más acabadas en la sonata de Haydn y Mozart.

La creciente demanda de enseñanzas relativas a la danza impulsó la creación de numerosas academias y escuelas. Según expone De Beryes (1946), la más destacable fue la Academia Real de Danza creada por Luis XIV. En definitiva, la danza era un capítulo de la formación en las buenas maneras y saber estar.

En 1531, escrito por Thomas Elyot, sale a la luz el libro *The Book named The Governour*. Sir Thomas Elyot nacido en 1490 y educado en Oxford, elaboró un tratado dedicado al rey Enrique VIII, que tuvo gran trascendencia en la sociedad inglesa de su época. Gran parte del libro se dedica a la educación física y a la danza, poniendo de manifiesto ejercicios corporales y de danza en la educación de los jóvenes. Los

ejercicios corporales fueron creados para desarrollar los siguientes efectos: preservan la salud, incrementan la fuerza, fortalecen el espíritu, hacen ser más tolerables a las labores mejoran el apetito, aumentan la agilidad.

En 1569 Jerónimo Mercurial escribe su obra *Arte Gimnástico*. En este texto además de contemplar desde un punto de vista médico los beneficios para la salud de los ejercicios físicos, se plantea una de las primeras sistematizaciones del ejercicio. Basándose en las ideas de autores de la antigüedad clásica como Galeno, Platón o Aristóteles, clasifica la gimnasia en gimnasia saltatoria, gimnasia paléstrica y gimnasia de movimientos hechos por otros. La saltatoria se divide a su vez en cubística, esférica y la simple saltatoria o simple orquística (referida fundamentalmente a la danza). Para Mercurial la danza conlleva grandes utilidades para la salud si se emplea tal y como hacían los griegos. Entre los efectos beneficiosos destacan: el disminuir los humores, dar dilatación y expansión a las carnes, servir para aliviar el dolor de cabeza, los mareos, contra las enfermedades gotosas y las celiacas, desechar el frío y los temblores ya que calienta el cuerpo, facilitar las digestiones, fortalecer los pies y las piernas, ayudar a evitar las piedras del riñón y la vejiga. Según Mercurial, no era recomendable bailar para las embarazadas y para los que tenían gonorrea o problemas de visión.

Según Urbeltz (1994), la presencia de la danza como parte integrante de las enseñanzas de la juventud en edad militar y dentro de las academias militares perduraría hasta el siglo XIX. Algunos textos que dan fe de esta relación entre formación militar y danza serán expuestos en el apartado relativo al siglo XIX.

Michel de Montaigne (1580), como refleja Fuentes (2006) relevante pensador humanista y enmarcado en el llamado “realismo social” escribió a finales del siglo XVI el libro titulado *Ensayos*, un tratado sobre temas tan diversos como la filosofía, la historia, la política o la educación. De acuerdo con las ideas clásicas de la educación de Platón sobre la importancia de valorar la educación del cuerpo junto con la del espíritu, en la búsqueda de una integración. Dentro de sus planteamientos, la danza tiene también cabida. En referencia a las actividades que deben formar parte de la educación de los niños dice:

Los juegos mismos y los ejercicios serán una buena parte de sus estudios: la carrera, la lucha, la música, la danza, la caza, el manejo de los caballos y las armas. Quiero que la buena presencia exterior, el porte, la disposición de la persona se forme al mismo tiempo que el alma. No es sólo un alma, no es sólo un cuerpo que se forma, es un hombre y no hay que separarlo en dos.

John Locke (1693), en su libro *Pensamientos sobre la educación*, postula por una educación funcional, utilitaria y claramente clasista, frente al ideal educativo humanista existente. En un ambiente en el que se clamaba por una educación cada vez más universal, Locke se preocupa en exclusiva de la educación de los caballeros o gentlemen. Pero el caballero al que se refiere Locke es el que protege la libertad inglesa y se hace responsable los asuntos de la nación. Para este autor los aspectos más importantes de la educación no radican en la instrucción y en el saber acumulado sino en la formación de las costumbres éticas. Presta una especial atención a la educación física y respeta la naturaleza del niño. Locke se refiere a la formación corporal recomendando la danza junto con la esgrima y la equitación. La danza supone una cualidad necesaria para el caballero, procura el hábito de movimientos graciosos, el aire viril y la seguridad que conviene a los jóvenes. Para ello es preciso ejercitarse a las órdenes de un buen maestro que enseñe lo que es verdaderamente

elegante y conveniente, aquello que da a todos los movimientos del cuerpo un aire libre y suelto.

Durante los años de Luis XIV denominado el rey sol, gran aficionado a la danza y bajo cuyo mandato la danza teatral alcanzó gran trascendencia.

Durante **el naturalismo pedagógico**, Rousseau, su principal promotor a nivel pedagógico vivió en una época donde el refinamiento y la exuberancia de las costumbres cortesanas llegaron a su esplendor. Autores como Noverre (1727-1810) pusieron las bases para una renovación de la danza basada en dos principios: a) el ballet debe evolucionar hacia una acción dramática sin perderse en divertimentos que rompan su movimiento, proclamando el “ballet de acción” y b) la danza debe ser natural, expresiva incidiendo en la expresividad del propio bailarín. La danza paso de rígida y artificial a ser más expresiva.

Rousseau no compartía en absoluto estos planteamientos de la danza de su época lo cual le llevó a rechazarla dentro de sus planteamientos pedagógicos.

Los planteamientos de la educación física durante los siglos XVIII y XIX, según Defrance (1987) se caracterizaron por la militar y la civil, y continuaron contemplando la danza como parte implícita de sus enseñanzas. Defrance nos señala que, tanto los autores que presentaron planteamientos sobre la educación corporal y luego los llevaron a la práctica, como aquellos que solamente los expusieron de manera teórica, siguieron considerando los llamados “ejercicios nobles” (danza, esgrima y equitación).

A lo largo del **siglo XIX** la educación física y con ella la danza, fue adquiriendo discretamente más importancia en el ámbito escolar, a ello contribuyeron los planteamientos de grandes pensadores como Rousseau o Locke. En torno a algunas áreas geográficas se fueron configurando una serie de planteamientos basados en prácticas gimnásticas, surgió la llamada escuela gimnástica alemana, escuela gimnástica nórdica o sueca y escuela francesa. Estos planteamientos gimnásticos serán decisivos en la configuración de las pedagogías corporales durante el siglo XX.

La danza experimentó cambios significativos, fruto de los planteamientos renovadores de autores como Noverre. La llegada del romanticismo trajo consigo una danza donde primó la sensibilidad sobre la razón, siendo la emoción y la imaginación el centro de la inspiración. Se buscaba la expresividad, la lírica del cuerpo, la fluidez de los gestos, la ligereza de los movimientos pretendiendo siempre una ausencia de peso para lo cual se insistía en la elevación sobre las puntas de los pies.

Las escuelas propias de preparación para bailarines y maestros de danza continuaron en pos de una cada vez más marcada profesionalización de la danza para su posterior transmisión. Los planteamientos pedagógicos de la danza en las escuelas y gimnasios continuaron dependiendo, a paso lento, de la continua evolución de la educación física.

Pero sin duda, una de las aportaciones pedagógicas más relevantes en el mundo de la danza, vinieron de la mano del compositor y pedagogo Émile-Jacques Dalcroze (1865-1950), nacido en Viena y creador de un método de educación llamado “rítmica” o también “eurítmica”. La eurítmica es un método educativo basado en la estrecha relación entre la música y el movimiento corporal.

Dalcroze (1930) fue un verdadero revolucionario y sus ideas tuvieron y siguen teniendo eco en campos como la música, el cine, el arte teatral, la danza...

La eurítmica propone educar a través de la música y del movimiento. Pone hincapié en la creatividad y en la relajación y asocia la comprensión de la armonía musical con la armonía corporal. El ritmo es a la vez sonido y movimiento, cada acción es el resultado de una combinación de esfuerzo, espacio y tiempo regulados por las leyes del ritmo. Pero sus planteamientos no se quedan en la educación musical, tampoco en la educación corporal, su método puede ser considerado un método de educación dirigido hacia valores más generales creando una actitud ante la vida.

Construye su método en torno a la música y el estudio de las formas de movimiento en relación con la música también es de suma importancia. Propone una serie de aspectos a estudiar para desarrollar la armonía en el cuerpo:

1. Estudiar las diferentes formas de pasar de estados de relajación muscular a distintas posturas erguidas.
2. Estudiar los efectos de la respiración en las diferentes partes del organismo desde la posición de pie.
3. Estudiar el equilibrio en la postura de pie.
4. Estudiar las relaciones entre el cuerpo y las divisiones del espacio.
5. Estudiar las formas de transferir el centro de gravedad a otras partes del cuerpo bajo el impulso de la emoción.
6. Estudiar las diferentes duraciones de los pasos continuos o medidos.
7. Estudiar las diferentes longitudes de los pasos y sus relaciones con la energía y la duración.
8. Embellecer las progresiones de marchas, carreras o saltos.
9. Crear diferentes formas de paradas de marchas, carreras o saltos.
10. Estudiar los puntos de partida del gesto según sea de todo el cuerpo o de parte de él.
11. Estudiar las retenciones musculares y las oposiciones que regulan las relaciones entre gestos de una parte del cuerpo y de otras.
12. Estudiar las influencias entre las actitudes corporales y el material escénico.
13. Estudiar las relaciones entre gesto y marcha.
14. Estudiar las relaciones entre voz, marcha y gesto.
15. Estudiar las asociaciones o disociaciones de gestos en función de la duración o de la energía.
16. Estudiar las relaciones entre dos cuerpos humanos asociados.
17. Estudiar la relación entre los cuerpos de un grupo y entre grupos.

Todos estos aspectos que propone Dalcroze para el estudio tan sólo suponen el punto de partida, el inicio del aprendizaje de la técnica corporal para lograr un movimiento con plasticidad y fluidez.

Demény en su libro *L'éducation de l'effort* (1916), considera a la danza adecuada dentro de la educación física. La danza, dice el autor, si no se queda en un mero arte de convención, puede ser tomada por la educación física ya que la gracia es el resultado de este arte de moverse. La danza puede aportar una gran parte de sus cualidades a la educación física ya que la hace más completa. En una publicación posterior titulada *Danses Gymnastiques* (1931), Demény junto con Sandoz, profundiza en esta relación entre danza y educación física. Los autores proponen las

danzas gimnásticas que buscan desarrollar la soltura, la flexibilidad, la perfección del movimiento, la armonía de los gestos y las actitudes, aspectos todos ellos que además de desarrollar el cuerpo, lo acercan a la belleza.

Para Demeny y Sandoz, según Fuentes (2006), la gimnasia analítica de origen sueco no obtiene siempre buenos resultados porque no llama la atención de los jóvenes que buscan satisfacción a sus necesidades de actividad espontánea. La danza gimnástica satisface a la vez los objetivos higiénicos y los estéticos y no produce monotonía. La danza presenta todos los elementos de una gimnasia incomparable, los saltos, el equilibrio, la estabilidad, las actitudes estéticas, los movimientos de flexión y extensión, la flexibilidad, la gracia y el ritmo. Según Demeny, para utilizar las cualidades educativas de la danza es necesario el gusto del artista, la razón del higienista y el tacto del educador. Se trata de transformar los movimientos conocidos de la danza dándoles mayor intensidad y energía, extendiéndolos y prolongándolos, buscando un triple objetivo higiénico, estético y físico. La danza, en suma, tiene grandes posibilidades de desarrollo, pudiendo llegar a ser la forma definitiva de educación física para chicas y chicos.

En el **Reino Unido**, según Brinson (1993), la danza entró en el curriculum escolar a partir de las ideas de la gimnasia sueca de Ling. Martina Bergman Osterberg, profesora de gimnasia sueca, abrió en 1880 en Hampstead (Londres) el llamado Bergman Osterberg Physical Training College. Este Colegio exclusivo para mujeres, pretendía cultivar facultades estéticas y el perfecto control muscular. En su curriculum formativo se incluía el vals y las danzas nacionales. A esta iniciativa le siguieron otras de similares características como el Anstey College for Physical Training and Hygiene for Women Teachers, también basado en las ideas de la escuela sueca, abierto en Birmingham en 1896, o el Bedford College. Todos estos colegios exclusivos para la formación de mujeres y estrechamente relacionados con los movimientos de liberación femenina, incluyeron la danza en sus currículos, así como la gimnasia y la eurítmica de Dalcroze, influyendo en la conformación de otras Instituciones escolares durante el siglo XX.

En **EE.UU.** las escuelas también se nutrieron de ideas y profesores provenientes de Europa. Según indica Kraus (1969), citado por Fuentes (2006), el desarrollo de la danza en la educación durante el siglo XIX en Estados Unidos estuvo fuertemente unida a la expansión de programas para primaria y secundaria, así como al establecimiento de academias privadas, seminarios y colegios para mujeres. Progresivamente se fue desarrollando la convicción de que las escuelas debían asumir el desarrollo físico de los niños tanto como el académico, introduciendo otras actividades además de las académicamente tradicionales. Así, la danza se incluía en los programas formativos especialmente los dirigidos a mujeres, aunque también en algunos dirigidos a muchachos. Uno de estos casos lo tenemos en la academia militar de West Point. En ella la formación de los oficiales pretendía, además de su preparación militar, la educación del caballero, en tal sentido se enseñaba danza porque era una buena forma de adquirir elegancia y competencia social.

La presencia de la danza en las escuelas de Estados Unidos fue dirigiéndose cada vez más hacia la obtención de beneficios para la salud. En algunos casos la danza fue convirtiéndose en una especie de gimnasia musical o calisténica. El termino calisténica fue adoptado, según Kraus (1969), a partir del griego kalos que significa belleza y de sthenos que significa fuerza, vitalidad. La gimnasia musical contemplaba

movimientos simples acompañados por música, también se incluían las posiciones de ballet.

En este punto es necesario destacar la figura de la americana Isadora Duncan (1878-1927). Aunque los planteamientos de esta autora no tuvieron en su momento una gran trascendencia, sus pensamientos sobre la liberación de la danza, su forma autodidacta y libre de bailar resultaría de gran valor en la configuración de la danza moderna del siglo XX. Duncan estudió danza académica pero enseguida rechazó el sistema declarando que ella quería crear una danza de acuerdo con su temperamento. Reconoció que después de leer todo lo que se había escrito sobre la danza los únicos maestros de danza que reconocía eran Rousseau, Whitman y Nietzsche. La técnica no le parecía interesante y los diferentes pasos de la danza académica fueron sustituidos por acciones naturales como caminar, correr o saltar.

Precisamente en la naturaleza encontró Isadora su fuente de inspiración, en la naturaleza, tanto física como humana. También encontraría inspiración en el arte y la cultura de la antigua Grecia influenciando así su ligera indumentaria. Tales aspectos tienen que ver con su idea de liberar el cuerpo y el alma para poder crear, pero también con la liberación de la mujer; también sus ideas feministas fueron pioneras y se exponen en su autobiografía.

Sin un método elaborado, Duncan desarrolló su labor pedagógica a través de una escuela que fundó en Berlín en 1905. Con el fin de formar jóvenes en el arte de la danza, impartía clases a niños de procedencia diversa, insistiendo en el desarrollo corporal con clases de gimnasia como paso previo al aprendizaje de la danza. “La gimnasia debe ser la base de toda educación física” dice Duncan, y añade: “En el cuerpo armoniosamente desarrollado y llevado a su punto supremo de energía, penetra el espíritu de la danza”. (1973). Aclara que el movimiento y la cultura del cuerpo es un fin para el gimnasta mientras que para el bailarín es un medio que permite al cuerpo ser un instrumento perfecto para la expresión de aquella armonía que, evolucionando y cambiando a través de todas las cosas, está dispuesta a penetrar en el ser preparado para ello.

Aunque su obra no tuviera continuación después de su muerte, según Baril (1987), sus discípulos no lograron perpetuar los principios de esta bailarina a pesar de la escuela que en 1929 se abría en Nueva York, sus ideas supusieron un importante impulso para la renovación de la danza, siendo muchos autores los que la reconocen como pionera de la danza moderna.

Mientras la educación física en la España del siglo XIX, según Pastor Pradillo (1997), tiene un origen común con Amorós. Hubo una influencia cada vez mayor de las tendencias suecas e inglesas, y autores como Demeny o Lagrange, fueron una continua referencia e inspiración en la biografía de autores españoles.

A la hora de valorar el papel que ha jugado la danza en la educación del siglo XX, hemos de considerar una serie de aspectos importantes según Fuentes (2006). En primer lugar, la progresiva universalización de la educación ya que cada vez más sectores de la población han ido teniendo acceso a la misma. En segundo lugar, las dos grandes guerras mundiales pusieron de manifiesto la necesidad de establecer unos principios básicos de respeto a los derechos humanos, de democratización y de respeto a la riqueza de las diversas culturas. Estos principios serán tenidos en cuenta como pilares de la educación del siglo XX, siendo necesario también hacer mención a los planteamientos de grandes pedagogos enmarcados en la llamada “Escuela

Nueva” los cuales aportaron una visión renovadora de la educación frente a los planteamientos tradicionales.

Por otra parte, y desde una visión menos general, hay que destacar el intento de revalorización de las artes en la educación y el progresivo y cada vez más importante afianzamiento de la educación física como una materia académica presente en los programas escolares, destacando la configuración de tres corrientes, la deportiva, la psicomotriz y la de expresión corporal según Romero y Cepero (2002).

En cualquier caso, la figura claramente destacable por su gran aportación a la visión educativa de la danza a lo largo del siglo XX es Laban. Sus estudios sobre la naturaleza del movimiento de la danza, la importancia de la creatividad del movimiento y sus descubrimientos sobre el análisis y la notación del movimiento han sido la base de lo que hoy entendemos por "danza educativa".

Rudof Laban (1879-1958), es una de las figuras claves de la danza moderna, siendo sus planteamientos unos de los que más han influido en la consideración educativa de la danza. Estudió el arte del movimiento expresivo y utilitario durante más de cuarenta años, creó un famoso método de notación del movimiento y desarrolló los principios de la danza educativa moderna.

Para Laban (1978), la acción danzada se estructura en función de unos factores de movimiento que son peso, espacio, tiempo y flujo. Fundamenta la enseñanza de la danza en la concepción de que las acciones de la danza son una sucesión de movimientos acentuados según el esfuerzo definido por el sujeto. Su técnica ofrece la posibilidad de enseñar sistemáticamente las nuevas formas de movimiento proponiendo, al mismo tiempo su dominio constante. El hecho de conocer y controlar el flujo del movimiento de la danza permite al niño valerse de éste para todos los fines prácticos de su vida cotidiana. Además de esto, la danza aporta un valor social muy importante ya que, al ser una actividad artística, acentúa la experiencia vital, el niño toma conciencia de las entidades particularizadas de la expresión, lo cual configura un requisito indispensable de la claridad y precisión de cualquier forma de expresión y comunicación entre la gente.

En las escuelas en las que se fomenta la educación artística, lo que se procura no es la perfección, la creación y ejecución de danzas sensacionales, sino el efecto benéfico que la actividad creativa de la danza tiene sobre el alumnado. Para ello la primera tarea educativa es alentar, y concentrar el impulso innato de los niños y niñas, lo cual es una forma inconsciente de descarga y ejercitación que les introduce en el flujo del movimiento y robustece sus facultades espontáneas de expresión. La segunda tarea de la educación será la de preservar la espontaneidad del movimiento y mantenerlo vivo hasta más allá de la edad de dejar la escuela, en la vida adulta. La tercera tarea será fomentar la expresividad artística con dos objetivos:

- Ayudar a fomentar la expresión creativa del niño representando danzas adecuadas a sus dones naturales y a la etapa de su desarrollo.
- Alentar la capacidad de tomar parte en la unidad superior de las danzas colectivas dirigidas por el maestro. Una tarea adicional será observar el flujo del movimiento que en ellas se emplea. La asimilación de la técnica de danza puede ayudar a reconocer también las propias deficiencias de movimiento y las de los demás.

Por último, destaca que la nueva técnica de danza trata de integrar el conocimiento intelectual con la habilidad creativa, siendo éste un objetivo de gran importancia en cualquier forma de educación.

Las conclusiones a las que llega Laban tras años de estudio fueron de gran importancia en la sistematización de la enseñanza de la danza, tanto desde un punto de vista artístico como desde un punto de vista educativo. En el texto que escribiera en 1948 titulado *Modern Educational Dance*, el autor describe sus conclusiones sobre los aspectos fundamentales de la danza educativa como son los factores del movimiento, la diversificación del esfuerzo en función de las ocho acciones básicas, la importancia del aspecto temporal y espacial en la sistematización del movimiento, la importancia del respeto a los impulsos propios de movimiento y a la creatividad. Los dieciséis temas básicos que él mismo propone marcan las enormes posibilidades para el desarrollo de la danza en la educación. En ellos se han basado gran parte de los planteamientos pedagógicos de la danza durante la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad.

En **Europa** a lo largo de todo el siglo, pero especialmente en la primera mitad, la danza presente dentro de los programas formativos de algunas escuelas está, muy vinculada al mundo de la gimnasia. La evolución de las tendencias gimnásticas, muchas de ellas con vocación educativa, tuvieron muy en cuenta las posibilidades que ofrecían la danza artística y el folclore nacional, así como más adelante la danza moderna. A su vez, en la configuración de la educación física como materia académica, aunque de manera desigual según los países, la danza también estuvo presente.

En el primer tercio de siglo se configuró en Europa, según Langlade y Rey de Langlade (1983), una tendencia gimnástica que se denominó “artístico-rítmico-pedagógica”. Aunque esta tendencia no era danza propiamente dicha, aunó una serie de actividades con un gran componente artístico, expresivo y rítmico.

Inspirados en autores del ámbito de la danza artística o del teatro como son Noverre, Delsarte, Laban o Mary Wigman, la tendencia gimnástica artístico-rítmico-pedagógica, tiene dos manifestaciones, la “eurítmica” de Dalcroze y la “gimnasia moderna” de Rudolf Bode. La eurítmica, de la que ya hemos hablado en el apartado relativo al siglo XIX, influyó de una manera determinante en numerosos autores del ámbito de la danza, destacando a Ruth St. Denis, Mary Wigman, Kurt Joos, Hanya Holm o Nijinski. Los planteamientos educativos de Dalcroze han tenido un eco importante en España a través de uno de sus discípulos, Joan Llongueras, quien desarrolló su trabajo en una escuela de Barcelona.

La segunda rama de esta corriente tiene su principal representante en Rudolf Bode (1881-1971) nacido en Kiel, Alemania, quien creó la llamada “gimnasia moderna” también llamada “expresiva”, un método de educación corporal basado en la realización de movimientos naturales respetando las secuencias orgánicas con pasajes rítmicos de estados de tensión a relajación y que garantizan la economía del esfuerzo. Estos movimientos se realizan siempre con música porque fomentan y facilitan el sentir interno del movimiento, incitando la expresión interna del ejecutante. Además, la música según Bode activa el sistema motor y la oscilación armónica de la música colabora a entender la oscilación y ondulación de los movimientos, participando de la intimidad del ser humano y favoreciendo su soltura. Bode basa su práctica en 3 principios fundamentales:

1. Principio de totalidad: los movimientos corporales deben asemejarse a las ondas concéntricas sucedidas rítmicamente que se producen en un sereno lago cuando se arroja una piedra. El curso del movimiento se unifica alcanzando una totalidad mediante una buena coordinación de la musculatura. El movimiento debe ser fruto del encadenamiento de acciones musculares, ajustadas en el espacio y el tiempo.
2. Principio de cambio rítmico: todo movimiento debe ser la expresión de un continuo y rítmico pasaje de estados de tensión a estados de relajación. Este principio puede observarse claramente en los movimientos de oscilación en los que la trayectoria de una palanca que se mueve gracias a una acción inicial impulsiva y dinámica de los músculos agonistas y que luego cumple el resto del recorrido por inercia, dejando de actuar al distenderse.
3. Principio de economía: los movimientos totales del ser humano que permiten ese rítmico pasaje entre la tensión y la distensión son naturales y son económicos.

Otros artistas pedagogos, según Langlade (1983), (citado por Fuentes, 2006) contribuyeron al desarrollo de la gimnasia moderna o expresiva iniciada por Bode, entre los que cabe destacar a Hinrich Medeau, (1890-1974) Schleswig-Holstein, Alemania. Medeau realizó una serie de aportaciones al método de Bode como son la utilización de aparatos portátiles, la puntualización de una correcta postura a través de la educación respiratoria, el trabajo musical de improvisación, una nueva interpretación de los movimientos de oscilación y un aumento del contenido rítmico de sus clases. Se esforzó en establecer una más íntima conexión entre la música y el movimiento. La música es el mejor método para la enseñanza del movimiento y es el propio profesor el que dirige sus clases tocando la música.

El Reino Unido y Estados Unidos son, sin lugar a dudas, los dos países donde la implantación de la danza en el sistema educativo ha sido más temprana y con mucho más arraigo.

La implicación de la danza en la educación del Reino Unido ha tenido un mayor asentamiento que en otros países industrializados, siendo pionero en los primeros años del siglo XX y continuando especialmente a partir de 1940 con la valiosa aportación de Rudolf Laban, quien en 1941 fundó en Londres un centro de danza educacional moderna, hoy con el nombre de "Laban Centre for Movement and Dance" que, aún en la actualidad, es de obligada referencia en el estudio de la danza moderna en su vertiente educativa. Tal como nos expone Brinson, en el Reino Unido la danza está presente en todos los niveles educativos dentro del área de educación física. Desde un posicionamiento más cercano a lo artístico, Brinson reclama para la danza un campo educativo propio, separado de la educación física (1993).

De esta manera, la danza fue apareciendo cada vez más en los programas de formación del profesorado desde el ámbito pedagógico por autores como, Geltrud Colby, Bird Larson y Margaret H'Doubler.

Colby, profesora que desarrolló un programa de educación física que fuera natural y libre y que permitiera la autoexpresión. Empezó a experimentar gradualmente con la danza creativa basándose en el movimiento natural, sin ninguna forma predeterminada y en el propio interés de los alumnos, utilizaba la música como un estímulo emocional. Su método de trabajo que bautizó con el nombre de "danza natural" fue integrándose en las escuelas con otras formas o experiencias

curriculares. Bird Larson destacó la necesidad de contar, además, con una técnica basada en las leyes de la física, la anatomía y la fisiología mientras que Margaret H'Doubler instauró en la Universidad de Wisconsin su propio programa de formación en danza basado en el conocimiento científico, en el movimiento natural y en la expresión creativa de la danza educativa.

A partir de los años treinta se creó la Asociación de Educación Física americana, American Physical Education Association, más tarde convertida en American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAPHERD). En esta primera asociación, la sección de danza lideró una efectiva promoción de danza educativa.

A partir de este momento, el desarrollo de asociaciones, investigaciones universitarias, seminarios, etc, favorecieron la integración de la educación física en las escuelas. Aunque a día de hoy, como veremos más adelante la evolución de la educación corporal como la educación física y la danza ha evolucionado no cumpliendo las necesidades reales. El aumento de horas de la educación física en el currículum es una necesidad no cumplida y la integración de las enseñanzas de danza con las enseñanzas obligatorias aún no ha llegado a materializarse.

## 1.2.- LA DANZA Y SU ENSEÑANZA SEGÚN EL CONTEXTO

La danza es un fenómeno muy complejo, porque como afirma García Ruso (1997) (citado por Megías, 2009), “conjuga e interrelaciona varios factores: biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morales, políticos, técnicos, geográficos, y además porque conjuga la expresión y la técnica y es simultáneamente una actividad individual y colectiva” (p.31).

Además, García Ruso (1997) la considera polivalente porque tiene diferentes dimensiones como se detalla en la tabla 1.2.

Tabla 1.2.- Dimensiones de la Danza según García Ruso

Tipo de dimensión	Descripción
La dimensión lúdica	Donde se enfoca como una actividad para ocupar el tiempo libre.
La dimensión artística	La cual requiere un alto nivel profesional y técnico.
La dimensión terapéutica	Orientada hacia fines formativos y terapéuticos, con niños con necesidades educativas especiales y con adultos con alteraciones en sus comportamientos sociales.
La dimensión educativa	Se centra en el logro de diversas intenciones educativas dentro del ámbito escolar.

Para que la dimensión educativa contribuya al desarrollo integral del niño se deben cumplir las funciones:

- De conocimiento, tanto de sí mismo como del entorno que le rodea.
- Anatómico-funcional, mejorando la propia capacidad motriz y la salud.
- Lúdico-creativa.

- Afectiva, comunicativa y de relación.
- Estética y expresiva.
- Catártica, que considera el movimiento rítmico como liberador de tensiones.
- Cultural.

Según Megías (2009) los beneficios que la Danza produce a nivel físico, psicológico, socioafectivo y creativo son muy relevantes.

*La danza, mejora el estado físico general, como cualquier otra actividad física, aunque con la ventaja de ser más motivante que otros ejercicios físicos, a la hora de realizarla, mantenerla y trabajarla con más intensidad.*

Estos beneficios son:

- Aumento de la fuerza muscular.
- Aumento de la flexibilidad.
- Incremento de la resistencia física.
- Mejora del funcionamiento cardiovascular.

Estas consecuencias físicas llevan consigo importantes beneficios psicológicos, como la mejora del autoconcepto y de la autoestima, tan importantes en el desarrollo saludable de un sujeto.

La práctica de la danza favorece también el desarrollo de las facultades cognoscitivas, según afirma Robinson (1992). Según esta autora se despertarán facultades como: la observación, la memorización, asociación, análisis, disociación, síntesis, previsión, conceptualización, combinación, etc...

Es un proceso complejo que depende de todas esas facultades que, al ejercitarlas mediante la danza, obviamente se incrementan en su desarrollo. No solo las facultades cognitivas se ven incrementadas, también ciertos factores afectivos pueden beneficiarse positivamente si se trabaja una danza en la que se despierte la confianza del sujeto, se solicita su imaginación y se suscita la inventiva y la creatividad, Robinson (1992).

Además, según Laban (1978), la danza también optimiza las facultades sensoriales, ya que agudiza el sentido de la vista y el oído en un programa de danza convencional y además el sentido del tacto y el cinestésico en una propuesta educativa más amplia.

El sentido cinestésico que nos informa de las sensaciones de nuestro cuerpo, en posición estática o en movimiento (su extensión, contracción, velocidad, posición, movimiento...), suele ser un sentido poco trabajado. Para Hamilton (1989), la danza es la disciplina idónea para ello, ya que requiere que la persona sienta cómo se mueve para rectificar, continuar, parar, poner más energía, etc. y usa este sentido, quizá inconscientemente, aprendiendo a observar-escuchar el cuerpo y desarrollando, por tanto, este sentido de escucha personal.

Si hablamos de la danza, planteada como trabajo colectivo, también despierta las aptitudes de relación con los demás. Según Robinson J. (1992), "Los juegos grupales favorecen la escucha y el intercambio, la atención y el respeto del otro, la comunicación y la colaboración con vistas a un proyecto común."

Es cierto que la danza puede llegar a ser la reproducción de pasos que otros han creado y puede generar brillantes técnicos de la danza que emocionan a nivel estético, pero que no llegan a desarrollar su creatividad ni a emocionar a nivel

interpretativo.

Por ello es necesario descubrir como intérprete e inculcar como docente, la capacidad de producir arte, de ser y crear un “artista” a través del movimiento, pero de la mano de nuestra mente, desarrollando cualidades de sensibilidad, percepción, afectividad, espiritualidad, creatividad y comunicación.

Ello ayuda al sujeto no solo a ser bailarín y creativo en la danza, sino a ser creativo en cualquier área de su vida, incluso científica, según Stokoe, Patricia (1996).

Según Cañal Santos y Cañal Ruiz (2001), puede decirse que “el valor educativo de la danza es doble. Primero, en razón de la práctica del movimiento, y segundo, al facilitar el perfeccionamiento de la armonía personal y social que fomenta la observación exacta del esfuerzo”.

Ellos sostienen que, con la práctica sistemática de la danza en la educación, el alumnado:

- Perfecciona el sentido cinestésico (por el cual percibe la acción muscular, el movimiento y la posición de su cuerpo en el espacio).
- Incrementa la conciencia del propio cuerpo, en cuanto que las sensaciones de los movimientos se hacen más diferenciadas, y se desarrolla más la capacidad de adaptación rítmica.
- Logra seguridad en los movimientos y obtiene la plenitud del rendimiento y de la creatividad.
- Acrecienta la capacidad de respuesta inmediata y automática en los movimientos, debido a la adecuación a los variados y diferenciados cambios de velocidad, de ritmo y de ubicación en el espacio.
- Consigue movimientos armoniosos al lograr, con el mínimo esfuerzo, el mayor rendimiento. El movimiento armonioso se basa en el control de la energía y en el buen sentido rítmico.
- Establece una relación corporal con la totalidad de la existencia, modela su personalidad, se ejercita en la expresión artística de acuerdo con su estadio de desarrollo y su talento.
- Vive la interacción social.

### **1.2.1.- La Danza en las Enseñanzas obligatorias**

En nuestro país, la danza continúa siendo una pequeña parte de otras áreas en el currículo oficial de las escuelas, sin llegar a figurar como una disciplina específica, tal y como ocurre en otros países, como Canadá, por ejemplo.

Con la reforma educativa que supuso la LOGSE, en la etapa de Primaria la danza formaba parte:

- Del área de Educación Artística, dentro del bloque “Movimiento Rítmico y Danza”.
- Del área de Educación Física, dentro del bloque “El cuerpo: expresión y comunicación”.

Desde la publicación de la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006 de 3 de mayo), actualmente modificada por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre), hubo un cambio en la concepción

del currículo, dándosele una gran importancia a las competencias básicas, de forma que todas las áreas debían trabajar dichas competencias. Ello supuso una reformulación de los bloques de contenidos, así como de objetivos y contenidos, que indudablemente repercutió en el tratamiento del tema que nos ocupa.

En concreto, en la Educación Primaria, en el área de Educación Artística uno de sus objetivos reza así: “Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás”.

Cuando detallan los contenidos, que se dividen en varios bloques, el bloque tres, denominado “Escucha”, incluye para el Primer Ciclo:

“Identificación y representación corporal de las cualidades de sonidos del entorno natural y social”.

El bloque 4, “Interpretación y creación musical”, plantea entre sus contenidos, los siguientes:

- Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, el cuerpo y los objetos.
- Utilización de la voz, la percusión corporal y los instrumentos como recursos para el acompañamiento de textos recitados, canciones y danzas.
- Práctica de técnicas básicas del movimiento y juegos motores acompañados de secuencias sonoras, e interpretación de danzas sencillas.
- Disfrute con la expresión vocal, instrumental y corporal.
- Improvisación de movimientos como respuesta a diferentes estímulos sonoros.

En el 2º ciclo, por ejemplo añade, además:

- Invención de coreografías para canciones y piezas musicales breves.

La danza propiamente dicha, se plantean como fórmula para trabajar la improvisación y la creatividad del niño, o dentro del estudio del ritmo. Pero es curioso que apenas se mencione la palabra danza. En este sentido aún parece más olvidada con la nueva ley, de hecho, el bloque de contenidos en el que se incluía antes se denominaba, como ya hemos dicho, “Movimiento rítmico y danza”, y ahora tampoco la nombra en ningún bloque, ni la trata explícitamente entre sus objetivos.

En el área de Educación Física, como parte de su introducción se dice: *Esta área, que tiene en el cuerpo y en la motricidad humana, el elemento esencial de su acción educativa se orienta, en primer lugar, al desarrollo de las capacidades vinculadas a la actividad motriz y a la adquisición de elementos de cultura corporal que contribuyan al desarrollo personal y a una mejor calidad de vida.*

Y añade:

“Las posibilidades expresivas del cuerpo y de la actividad motriz potencian la creatividad y el uso de lenguajes corporales para transmitir sentimientos y emociones que humanizan el contacto personal”.

Entre sus objetivos, sólo se relaciona con la danza (aunque tampoco se menciona), “Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas”.

Entre los contenidos más próximos a la danza, tenemos, dentro del primer

ciclo:

### Bloque 1. El cuerpo: imagen y percepción

- Posibilidades sensoriales. Exploración y discriminación de las sensaciones.
- Toma de conciencia del propio cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración.
- Experimentación de posturas corporales diferentes.
- Afirmación de la lateralidad.
- Experimentación de situaciones de equilibrio y desequilibrio.
- Nociones asociadas a relaciones espaciales y temporales. Percepción espacio-temporal.
- Aceptación de la propia realidad corporal.

### Bloque 2. Actividades físicas artístico-expresivas

- Descubrimiento y exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo y del movimiento.
- Sincronización del movimiento con pulsaciones y estructuras rítmicas sencillas.
- Exteriorización de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento, con desinhibición.
- Disfrute mediante la expresión a través del propio cuerpo.
- Participación en situaciones que supongan comunicación corporal.

Este mismo bloque, pero en el tercer ciclo, incluye algunos más:

- El cuerpo y el movimiento. Exploración y conciencia de las posibilidades y recursos del lenguaje corporal.
- Composición de movimientos a partir de estímulos rítmicos y musicales. Elaboración de bailes y coreografías simples.
- Expresión y comunicación de sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.
- Representaciones e improvisaciones artísticas con el lenguaje corporal y con la ayuda de objetos y materiales.
- Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo.
- Participación y respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal.

En el área de educación física parece haber más contenidos relacionados con la danza, debido a que el cuerpo y el movimiento son la esencia de la educación física, aunque de nuevo, apenas se plantea como contenido explícito.

En consecuencia, la danza no está muy presente en el currículo de las enseñanzas de régimen general, pero además, las áreas de las que es una pequeña parte, no tienen asignadas muchas horas en el transcurso del año.

Por tanto, no podemos decir que se dedique un tiempo significativo de la educación de los niños, a la danza. Indudablemente el planteamiento educativo actual aún tiene que dar un giro radical para que la danza no se considere secundaria, sino necesaria (en eso estamos), como objeto de estudio y como medio para adquirir otros muchos aprendizajes.

Si nos centramos en la Educación Secundaria tenemos un panorama parecido. En este caso las áreas en las que se introducen contenidos relacionados con la danza son Música y Educación Física. La segunda es una asignatura obligatoria en toda la Educación Secundaria Obligatoria, pero la primera se imparte en base a los itinerarios elegidos por parte de los centros educativos. Por tanto, volvemos a reducir la presencia de la danza en la educación secundaria.

Dentro del área de Educación Física la danza aparece de forma similar a Primaria. Entre los objetivos destacamos “Practicar y diseñar actividades expresivas con o sin base musical, utilizando el cuerpo como medio de comunicación y expresión creativa”.

Y entre los contenidos es el bloque referido a Expresión Corporal el que recoge los más relacionados con la danza, directa o indirectamente.

La enseñanza de la danza en los centros depende de la realidad de los centros y la formación de sus docentes.

Habría también que reflejar otro hándicap a la hora de enseñar danza a los adolescentes, porque la danza, o la expresión corporal en general, está inhibida en los varones y ello dificulta su enseñanza.

Según Padron (2000), la educación en la danza puede contribuir al desarrollo del ser humano, siempre y cuando haya una reflexión sobre sus contenidos y objetivos.

Según Willen (1985) existen varias formas de danza:

- La danza de base, cuyas formas son relativamente simples, siendo sus elementos más importantes el ritmo y la expresión de sensaciones y sentimientos.
- La danza académica, caracterizada por la idealización del cuerpo humano, elitismo profesional y el perfeccionamiento técnico.
- La danza moderna, que intenta explorar los contenidos expresivos de los diferentes componentes del movimiento: el espacio, el tiempo, la dinámica y las formas corporales.

Centrándonos en las formas de danza para niños, Bucek (1992) afirma que existen dos:

- La forma espontánea de la danza infantil, que él define como “experiencias estéticas que tienen sus orígenes en la capacidad de los niños para modelar sentimientos e ideas, para darle sentido a la realidad”. Según este autor favorece la capacidad de decisión y ayuda a la comunicación de la emoción y a la representación del pensamiento humano.
- La forma formal caracterizada básicamente como patrones de movimiento y estructuras que son aprendidas a través de la imitación.

Buscando en la literatura existente encontramos diversas concepciones de la danza educativa, aunque con muchas coincidencias, ya que todos esos autores han bebido de fuentes parecidas (entre ellas, Laban, padre de la denominada “danza educativa moderna”). Este autor consideraba como factores del movimiento: el peso, el espacio, el tiempo y el flujo.

Guerber-Walsh, Leray y Maucouvert (1991) consideran para elaborar un movimiento significativo los elementos a trabajar son: el cuerpo, el peso, el contacto,

el espacio, el tiempo, la intensidad y la interacción.

Cualquier propuesta basada en la danza educativa moderna de Laban, y por tanto en autores posteriores que se inspiraron en él, podrían dar lugar a una asignatura de danza que integrara muchos aspectos deseables y buscados en la educación convencional.

Según Laban (1978) las tareas de la educación son:

- Alentar el impulso innato de los niños al realizar movimientos similares a los de la danza, pues robustece sus facultades espontáneas de expresión.
- Preservar la espontaneidad del movimiento.
- Fomentar la expresión artística, ayudando a la expresión creativa y alentando la capacidad de tomar parte en la unidad superior de las danzas colectivas.

Veamos ahora, como estructuró los contenidos, que debían tratarse en las clases de danza.

Los temas de movimientos elementales incluyen:

- Temas relacionados con la conciencia del cuerpo: al niño en crecimiento puede hacerse tomar conciencia de la posibilidad de usar jugando los hombros, codos, muñecas, dedos, caderas, rodillas, talones... o cualquier otra parte del cuerpo para moverse y bailar.
- Temas relacionados con la conciencia del peso y del tiempo: que el sujeto tenga conciencia de que cualquier movimiento puede ser sostenido o súbito y vigoroso o leve.
- Temas relacionados con la conciencia del espacio: que tome conciencia de la habitación donde el cuerpo se mueve, su piso, paredes, techo..., direcciones fundamentales.
- Temas relacionados con la conciencia del flujo del peso corporal en el espacio y en el tiempo: que aprecie la continuidad del movimiento en línea recta o en trayectos tortuosos, con diferentes velocidades y en varios ritmos.
- Temas relacionados con la adaptación a compañeros: la repetición de respuestas breves de un compañero ejercita la memoria del movimiento, la capacidad de observación y la rapidez de respuesta, además de la sensación de pertenencia a un grupo
- Temas relacionados con el uso instrumental de los miembros del cuerpo: las funciones normales de los miembros pueden alternarse con otras, como usar manos y brazos para andar.
- Temas relacionados con la conciencia de las acciones aisladas: realizar acciones básicas (como presionar) en diferentes direcciones espaciales, repetir acciones aisladas (como descargas súbitas o prolongadas).
- Temas relacionados con los ritmos ocupacionales: percibir los movimientos de transición entre acción y acción principal. Tener muy en cuenta la participación de todo el cuerpo y en especial la transferencia de peso.

Laban aclara que estos temas elementales son adecuados para niños de hasta once años y que están interconectados, aunque luego se haga un tratamiento dividido.

Leese y Packer (1991) plantean como objetivos de la danza obtener placer a través de ella, alcanzar un mejor control sobre el propio cuerpo y una consciencia del cuerpo que nos permita dominar el movimiento.

García Ruso (1997), en su libro "La danza en la escuela", realiza un planteamiento didáctico muy exhaustivo de cómo llevarla a las escuelas. En primer lugar, el trabajo con el cuerpo es fundamental para esta autora. Ella trabaja el esquema corporal, el sentido cinestésico, el ajuste postural y la regulación tónica, la relajación, la alineación corporal y los estiramientos. Considera que "de las posibles combinaciones de las acciones motoras básicas, conjugadas con otros elementos como el tiempo, el espacio, el peso, el contacto y la energía, surgen los diferentes pasos de la danza". Después pasa a describir su trabajo con el espacio que se centra en la percepción espacial (desde los sentidos, incluido el cinestésico) la organización espacial y la orientación espacial (donde es necesario haber adquirido la conciencia del eje de simetría corporal, diferenciando izquierda y derecha).

El tiempo es otra de las variables que requiere un trabajo expreso respecto a la danza. Se tratan la percepción del tiempo (duración, orden de cambios sonoros) y el ritmo con un detallado trabajo de exploración de sonidos que podemos hacer con el cuerpo, de juegos con ritmo y movimiento, etc. Por supuesto, las relaciones son exploradas respecto al espacio, a los objetos, al otro y a un grupo.

Hablemos de la interesante propuesta de danza para la escuela que hacen Padilla y Hermoso (2003), basada en el planteamiento del Ministerio de Educación de Québec, donde ya hemos dicho que la danza figura como una disciplina específica dentro de los estudios de arte. Ellas sugieren diferentes modalidades de danza adaptadas a nuestro sistema educativo y a los intereses de los alumnos españoles del siglo XXI. Se trata de un intento de trabajar contenidos transversales, a través de diferentes tipos de danza.

Sugieren, por ejemplo, fomentar la educación en valores como el respeto a las diferencias y la tolerancia, a través de danzas étnicas que permitan la valoración de toda manifestación cultural (danzas africanas, hindúes, orientales, etc.).

A su vez proponen desde la danza contemporánea transmitir el valor de la libertad de expresión y de igualdad (de clases, etnias, género, etc., ya que en este tipo de danza no hay papeles diferenciados para hombre o mujer, o para solistas y cuerpo de baile). Además, es una modalidad idónea para fomentar la creatividad, las producciones propias, más que las reproducciones. También permite, en mayor medida que cualquier otro estilo de danza, la investigación del espacio y sus niveles, las relaciones con compañeros y las enormes posibilidades de movimiento del cuerpo.

Para conocer el patrimonio cultural, nada más propio que las danzas folclóricas, que bien explicadas llevan implícitas muchos matices que nos hablan de la situación social y cultural de las épocas en las que surgieron.

Como se ve no es difícil encontrar implícitos en la danza, contenidos que van más allá del mero movimiento. Y además la oportunidad de hacer un abordaje vivencial de ellos, no la tienen otras fórmulas metodológicas, por lo que estamos convencidos de que, a través de la danza, los aprendizajes serían significativos.

### 1.2.2.- La Danza y la conciencia del cuerpo en movimiento

Para ofrecer un panorama completo de la danza no podíamos dejar de investigar en torno a las técnicas con finalidades somáticas. En este campo hemos encontrado diferentes técnicas que se basan en el movimiento y que pretenden mejorar la conciencia del cuerpo en movimiento de quienes las practican o que se preparan para una mejor actuación en diferentes profesiones, o en la vida cotidiana, por ello, describiremos algunas de ellas de forma concisa.

El sistema eutónico creado por Alexander (1976) “propone la cabal recuperación del cuerpo para que, en una perfecta simbiosis con el espíritu, el hombre alcance la plenitud de sus posibilidades”.

Eutonía del griego eu (bien, armonioso) y tonos (tensión), aspira a un equilibrio de las distintas tensiones que coexisten en el cuerpo; es un método para experimentar la unidad psicofísica del hombre y para facilitar el intercambio dinámico con los demás. Esta unidad se consigue con la observación intensa y una actuación consciente sobre nuestras tensiones muscular y nerviosa, para que lleguen a un estado armonioso. Se actuaría sobre el tono de los músculos estriados y lisos, sobre el sistema neurovegetativo y sobre el sistema neuromotor.

La eutonía no es un método extraño que tenga que incorporarse a la vida; por el contrario, se aplica en todos los momentos y actividades de la misma. Interesa por igual a sanos y enfermos, a deportistas, a bailarines, a los que realizan un trabajo físico o un trabajo intelectual, ya que su objetivo es lograr que el hombre llegue a su propia esencia y actúe de forma creativa.

Su procedimiento no es desvelado en ningún libro, es algo que requiere la enseñanza y guía de un profesor especializado, que a su vez se ha formado un mínimo de 3 a 4 años. La lógica de este hecho es que cada intervención es individualizada para cada persona, aunque el ejercicio practicado sea el mismo, los resultados no lo son, por tanto, no existe un método general.

Pero veamos algunos principios básicos, que convierten este sistema en especialmente interesante para nosotros:

- La motricidad tiene un papel preponderante en la eutonía, pero no cualquier movimiento, sino el denominado “movimiento eutónico”. Se trata de un movimiento con autoconocimiento, en el que se ha indagado en lo inconsciente que lo determina.
- Se trabaja mucho con la imaginación, observando el interior y el exterior y somatizando esa experiencia (observar y sentir).
- Los sentidos y en especial el tacto son foco de trabajo eutónico.

El movimiento eutónico se caracteriza por la facilidad de ejecución y la poca energía que necesita. Requiere suprimir las fijaciones tónicas.

Para conseguir mejoras en la movilidad de todas las articulaciones se utiliza la técnica de prolongamiento (contacto con el suelo y el espacio que nos rodea).

Los efectos psicósomáticos de la eutonía serían:

- Regulación de la imagen del cuerpo.
- Al solucionar las fijaciones tónicas se acaba con las psíquicas propias de estados depresivos o eufóricos.
- La regulación del sistema vegetativo elimina alteraciones psicósomáticas,

neurosis, depresiones hormonales, frigidez, esterilidad...

El **Método Feldenkrais** es un proceso educativo, un sistema de enseñanza somática, desarrollado por el científico ruso asentado en Israel, Moshé Feldenkrais (1904-1984):

"El propósito de mi método es que el cuerpo esté organizado para moverse con un mínimo esfuerzo y máxima eficacia, no a través de la fuerza muscular, sino de un mayor conocimiento de su funcionamiento".

Rywerant (1994), añadiría a la definición del proceso que nos intenta definir Feldenkrais, el concepto de optimización de los recursos y las fuerzas.

Es un proceso educativo que, a través de movimientos fáciles y suaves y una adecuada orientación de la atención hacia los efectos que los mismos producen en los distintos aspectos de la persona, brinda a ésta la posibilidad de mejorar su accionar cotidiano. Cuenta con dos técnicas, la Autoconciencia por el Movimiento y la Integración Funcional.

En la "Autoconciencia por el Movimiento" un grupo de alumnos realiza lecciones estructuradas, bajo la conducción de un maestro capacitado para ello, en las que exploran movimientos a partir de configuraciones diversas, reconociendo cómo organizan su acción, procurando eliminar tensiones innecesarias y aumentando la calidad de movimiento.

En la "Integración Funcional" el alumno, con la ayuda del maestro, busca tomar conciencia de sus hábitos motores de forma personalizada, entre otras cosas para prevenir dolores asociados a posiciones inadecuadas, o para recuperar habilidades corporales tras un accidente neurológico.

El método se basa en la premisa que el cuerpo es el principal vehículo de aprendizaje de los seres humanos. Más precisamente se basa en que el movimiento y la conciencia que tomamos de él, es la cualidad que nos permite modificar nuestra acción, mejorando su calidad.

Feldenkrais tomó conocimientos de la neurología, la psicología, las artes marciales, y muchos otros campos y los conjuntó en su sistema de trabajo, teniendo en la actualidad aplicaciones en diversos campos: fisioterapia, deportes, danza, psicología y otros.

Entre los beneficios principales del Feldenkrais tendríamos:

- Contribuye a mejorar el movimiento, la postura, la flexibilidad, la coordinación y la relación espacial.
- Ayuda a resolver las dolencias de la espalda, de la columna, de las articulaciones, de los músculos, etc.
- Ayuda a tratar diversos padecimientos como: la artrosis, la lumbalgia, la osteoporosis, las contracturas, el dolor cervical y lumbar, etcétera.

El **método Pilates** es un sistema de acondicionamiento físico muy completo donde se trabaja el cuerpo como un todo, desde la musculatura más profunda hasta la más periférica, y en la que intervienen tanto la mente como el cuerpo. Está siendo cada vez más utilizada por bailarines para complementar su preparación psicofísica.

Esta técnica debe su nombre a su creador, el alemán Joseph Hubertus Pilates (1880-1967), quien defendía la idea de que fortaleciendo el centro de energía de cada individuo se podía conseguir el movimiento libre del resto del cuerpo.

El método trabaja especialmente lo que se denomina "centro de fuerza" o "mansión del poder", constituido por los abdominales, la base de la espalda y los glúteos. Fortaleciendo estas partes del cuerpo se trabaja la energía "desde dentro hacia fuera", permitiendo realizar libremente el resto de los movimientos.

Pilates es mucho más que un método. Se trata de toda una filosofía. Entrena mente y cuerpo. Su objetivo es lograr un control preciso del cuerpo de la forma más saludable y eficiente posible. En definitiva, conseguir un equilibrio muscular, reforzando los músculos débiles y alargando los músculos acortados. Esto lleva a aumentar el control, la fuerza y la flexibilidad del cuerpo, respetando las articulaciones y la espalda. De este modo, el método permite al practicante conseguir la armonía de cuerpo y mente y desarrollar sus movimientos con gracia y equilibrio. Por ello los bailarines fueron los primeros en interesarse por el método. Esta disciplina no consiste en levantar pesas ni en realizar ejercicios repetitivos, no se trata de movimientos de fuerza ni de resistencia, sino de actividades de tensión y estiramiento de las extremidades, donde juegan un papel importante el abdomen y el torso. Se busca la precisión de los movimientos en pocas repeticiones, así como la precisión, la respiración, la concentración, el control, la alineación, la centralización y la fluidez. Este método se practica con máquinas muy específicas o en el suelo en colchonetas, siempre bajo la supervisión de un profesional, en clases individuales o en grupos pequeños. A fin de conseguir resultados óptimos y evitar posibles daños derivados de una mala ejecución de los ejercicios, es necesaria la supervisión de un experto durante la realización de todos los ejercicios.

Con Pilates, según Bosco (2012), se consigue una notable tonificación muscular, se mejora el sistema sanguíneo y el linfático, se corrige la postura corporal y se estiliza la figura. El método Pilates también desarrolla aptitudes como la atención y la disciplina en quienes lo practican. Además, se logra un dominio total de la motricidad y un mayor conocimiento del propio cuerpo, lo que aumenta la autoestima y refuerza nuestra capacidad de concentración y control.

Volviendo a la **técnica Alexander**, creada por el australiano Frederik Matthias Alexander (1869-1955), está basada en el principio de que cada uno de nosotros funcionamos como un todo. Según Megías (2009), el profesor enseña cómo aprender conscientemente a prevenir los hábitos que nos perjudican (como, por ejemplo: excesiva tensión muscular y esfuerzo a la hora de realizar nuestra actividad diaria). El trabajo se basa en detectar exactamente qué es lo que estamos "haciendo de más" para empezar el proceso de "dejar de hacerlo". Se hace descubrir al alumno cómo él interviene en la disfunción (se le hace consciente de ello) para después corregirlo.

Así, es un programa de entrenamiento que enseña patrones de movimiento y posturas con el ánimo de mejorar la coordinación y el equilibrio, reducir la tensión, aliviar el dolor, eliminar la fatiga, mejorar diferentes afecciones médicas y promover el bienestar. Los actores, bailarines y atletas usan la técnica Alexander con el objetivo de mejorar su desempeño.

Se imparte regularmente en Escuelas de teatro y Conservatorios de música en todo el mundo y se considera esencial en el aprendizaje de las artes escénicas y a la hora de hacer presentaciones en público. En deporte se utiliza para aprender a tener mayor consciencia de lo que se denomina "reposo en actividad" y las mujeres embarazadas la usan como ayuda para asimilar los cambios que se producen durante el embarazo.

El éxito de la técnica Alexander está perfectamente documentado y ha sido motivo de diversos estudios científicos que avalan su efectividad. Esta técnica fue incluida como tratamiento en la seguridad social inglesa (NHS) en 1996 y numerosas compañías de seguros del Reino Unido la han aceptado como tratamiento contra el dolor.

La **danza de la vida** fue desarrollada por Petra Klein, psicóloga y danzaterapeuta. Según ella, por medio de las experiencias en la danza y movimiento no solamente se dirige la atención a las vivencias corporales de la persona, sino también a las espirituales y emocionales. Esta técnica está dirigida a desarrollar la armonía interior y a aumentar el conocimiento de nosotros mismos.

Es una danza sin reglas preestablecidas. Cada uno puede encontrar su propia expresión individual. El individuo siempre puede dosificar la intensidad de su danza según sus propias posibilidades interiores. La persona vive un encuentro profundo con su poder creativo, puede liberar sus potenciales interiores para sentir la plenitud existencial además de mayor ligereza, alegría de vivir, libertad de ánimo y vivacidad, y el despertar de fuerzas autocurativas. Contiene además de una libre fase creativa, danzas de "temas de la vida bailados". Trata de lograr un sentimiento para el propio ritmo, descubriendo el propio espacio personal. Después se pasa a un intercambio, jugando con los demás. Para facilitar este proceso a veces se incorporan instrumentos sencillos, máscaras o cualquier otro objeto.

La **danza creativa** es una técnica corporal que ayuda a descubrir y desarrollar las capacidades creativas y expresivas. Se trata de bailar a la propia forma, libremente y disfrutando. Sirve para conocer nuestro cuerpo físico- sensible, mejorar la capacidad de expresión, comunicación y creatividad.

Con esta práctica se consigue una mejor agilidad, estar menos bloqueados, más relajados. También sirve para mejorar la relación con el propio cuerpo y con los demás.

Los aspectos básicos que este sistema muestra son, las formas de contacto, el espacio, los tres ejes corporales, los contrastes, la relación entre movimiento continuo y entrecortado, el volumen, la forma, el punto, la línea, la curva, los límites, los apoyos y el ritmo, entre otros.

El planteamiento pedagógico de la Danza Creativa consta de las siguientes fases que se especifican en la siguiente tabla I.3.

Tabla I.3.- Fases pedagógicas de la Danza Creativa

Tipos de fases pedagógicas	Descripción
Equilibrar y armonizar los sistemas corporales.	Trata de trabajar el cuerpo físico y emocional de una manera orgánica y constructiva, con un acercamiento profundo hacia las energías más sutiles, para despertar el organismo y así abrir en él el deseo de generar y crear movimiento.
La mecánica del movimiento.	Esta es la fase de toma de contacto con el espacio exterior desde el interior. Se inicia el movimiento a través del cráneo, el cuello y la columna vertebral.
Composición y desarrollo del propio vocabulario de movimiento.	A partir de pautas se invita a investigar sobre el ritmo, el espacio y frases de movimiento que surjan. Además, se proponen improvisaciones en dúos y grupos.

Megías (2009), clasifica la **técnica Release** como otra disciplina corporal, que además surgió a partir de la necesidad crear una accesibilidad del cuerpo a las exigencias y el rigor extremo al que se sometían los propios bailarines. Así se empezaron a explorar técnicas de expresión más orgánicas. El resultado fue el nacimiento de metodologías como el Release y la Improvisación de Contacto, que rompieron con los academicismos de la danza tradicional al incorporar conceptos anatómicos y desarrollar una noción orgánica del movimiento.

Sus antecedentes están en planteamientos como la Idiokinesis, que utiliza la imaginación para estimular la conciencia kinésica; la técnica Clein, que postula la alineación de la pelvis con la columna vertebral en el movimiento; y la técnica Alexander, que permite evitar, detectar y eliminar tensiones o malos hábitos con el desarrollo de la conciencia corporal. Quienes lo utilizan coinciden en definirlo como un enfoque, más que una técnica, donde confluyen diversas prácticas corporales, artes marciales, técnicas de meditación, terapia y corrientes de pensamiento, que cada intérprete desarrolla de acuerdo a su propio estilo.

Release significa soltar, liberar, relajar. Su fundamento básico es la conciencia profunda del cuerpo, a través del conocimiento de las estructuras ósea y muscular, para optimizar el uso de la energía. Su premisa radica en realizar el movimiento económicamente y orgánicamente, haciendo el uso mínimo de la musculatura para evitar tensiones musculares. Se trata de ser más efectivo con menos esfuerzo, saber cuándo activar y cuándo relajar, contraer o soltar, y dejarse ir aprovechando la inercia del movimiento, permitiendo que éste simplemente aparezca. Para ello es imprescindible conocer cada articulación y relevar el trabajo de huesos y músculos internos, corrientemente ignorados a nivel de conciencia.

Otra de las claves de este enfoque es potenciar las alineaciones de la estructura ósea, desde la clavícula hasta la punta del pie, entendiendo que cada postura tiene una posición correcta que hace más fácil el trabajo. Y aunque parezca que en el Release los movimientos son laxos, en realidad son muy estructurados y utilizan puntos dirigidos específicamente en el espacio. Para lograrlo, es esencial manejar la noción de peso corporal, potenciando el flujo en vez de la contracción o fuerza muscular, además de hacer uso de la respiración.

En definitiva, el Release es un planteamiento orgánico que permite hacer más eficiente y confortable el trabajo corporal.

Pero en la actualidad, ésta técnica corporal es considerada como una técnica de danza contemporánea y forma parte del Currículum de las enseñanzas profesionales de Danza, dentro de la especialidad de Danza Contemporánea, en la asignatura Técnicas de Danza Contemporánea permitiendo de este modo que el alumnado aprenda a trabajar con su cuerpo de un modo orgánico.

A su vez cabe destacar como ésta técnica corporal es considerada como referencia por parte de los coreógrafos contemporáneos actuales, emergiendo su base en la creación de nuevos lenguajes de movimiento.

A continuación vamos a describir los principios de la Terapia de la Danza o Danza Terapia y el Movimiento desde la dimensión terapéutica y no desde una dimensión artística según García Ruso (1997). La Danza Terapia une el arte del movimiento con la ciencia de la psicología. Parte de la confluencia del saber construido por la psicología del siglo XX en las áreas de las teorías y psicoterapias psicodinámicas, con la psicología del arte y del proceso creativo.

Según Rodríguez (2009), los nombres de Marian Chace, Trudy Schoop y Mary S. Whitehouse, son los precursores de la danza como arte y su aplicación en el área de salud mental, con psicóticos las dos primeras, con neuróticos la última de ellas.

Su aplicación se basa en la idea de que el cuerpo y la mente son inseparables, por lo que el movimiento refleja estados emocionales internos que pueden, por medio de movimientos, ser tratados para lograr una salud integral.

Así la danza terapéutica tiene dos premisas básicas:

- El movimiento refleja estados emocionales internos.
- Cambios en la conducta o patrones de movimiento pueden conducir a cambios en la psique, promoviendo la salud física y emocional.

En base a estas dos premisas el terapeuta con danza motiva a la persona para que se exprese a través del movimiento y así descubrir y exteriorizar procesos de comunicación, patrones de conducta, mecanismos de defensa y procesos emocionales. Una vez descubiertos estos procesos, se abre un mundo de posibilidades para la persona para su desarrollo emocional.

Al terapeuta en danza le importan los aspectos cualitativos, psicológicos y expresivos del movimiento sin dejar aspectos del movimiento que van dirigidos a dotar al cuerpo de flexibilidad, tonicidad, fuerza y percepción del ritmo entre otros aspectos más físicos.

En la actualidad se está haciendo uso con personas que sufren:

- Desordenes de conducta.
- Problemas físico-emocionales, neurológicos o de integración social.
- Discapacidades motoras, sensoriales y síndrome de Down.
- Lesión cerebral motora, diversidad funcional.
- Problemas de aprendizaje.
- Tercera Edad.

La danza terapéutica se desarrolla con personas con formación específica en algunas instituciones y por psicólogos, psiquiatras, fisioterapeutas y otros profesionales de la rehabilitación física o mental.

Las técnicas básicas en la danza terapéutica son: técnicas de concienciación corporal y desbloqueo muscular, técnicas de desarrollo de expresividad emotiva a través del movimiento corporal; técnicas de trabajo corporal en grupo; y técnicas de trabajo corporal individual.

### **1.2.3.- La Danza académica y artística: Evolución de la Danza en España**

Si nos remontamos a los acontecimientos históricos, la enseñanza de la danza en España se había considerado en la Edad Media, como una profesión seria. Incluso los maestros de baile tenían su propio gremio, al cual se podía acceder siempre y cuando se pudiera demostrar, a través de una prueba, que tenían conocimiento sobre baile, además de la habilidad para enseñar.

De aquí puede deducirse, según Rubio (1999), (citado por Megías, 2009), que existía algún método de enseñanza, aunque las referencias son poco sólidas. Lo que sí está claro es que en el siglo XV era indispensable la enseñanza metódica de la danza.

Posteriormente hubo en Madrid, Barcelona, Toledo, Sevilla, Málaga y Cádiz, y otras muchas poblaciones de España, Escuelas Públicas de danza donde maestros acreditados se ocupaban de la enseñanza de las danzas a la juventud de las clases altas de la sociedad.

En el siglo XVIII, Felipe V estableció tres Academias de Baile: en Cádiz, para su Real Compañía de Guardamarines; en Cartagena, para las de Pabellón de la Escuadra Real de Galeras; en Madrid, en el colegio de Nobles de nuestra corte. Como reproduce Rubio (1999), “produciendo en España tan perfeccionados sujetos en este arte, que no tenemos que envidiar los progresos de las demás naciones”.

También en las Universidades españolas se practicó el estudio de la Danza. Donde tales prácticas tuvieron más arraigo fue en los Colegios de la Compañía de Jesús.

El hacer este pequeño recorrido histórico tiene por objeto poder contrastar la realidad actual con los logros que se hicieron en el pasado, y que nos enseñan que quizá hayamos andado para atrás en algunos aspectos de la enseñanza de la danza.

Según Giménez (2008), en 1942 se encuentra la primera publicación en el BOE en relación a los planes de estudios de Danza del Real Conservatorio de Danza de Madrid para hacerlo posteriormente el Institut del Theatre de Barcelona. Ambos centros implantaron planes de estudios dispares.

En dicha época, existían tres tipos de centros:

1. Los Conservatorios.
2. Las Escuelas privadas reconocidas que evaluaban con autonomía a excepción del último curso.
3. Las Escuelas privadas que preparaban al alumnado para que fuera evaluado anualmente en los Conservatorios.

El Institut del Theatre, marcó unas señas de identidad autónomas, al pertenecer a la Diputación, siendo los pioneros en crear la Especialidad de Danza Contemporánea en los años ochenta.

Con el plan anterior a la LOGSE, el plan de 1966, las escuelas privadas preparaban alumnos y alumnas para presentarse a la modalidad de exámenes libres, y tras completar los planes de estudios, que por entonces constaban de 5 cursos, más uno preparatorio, obtenías la “titulación” correspondiente. Aunque los años de formación podían variar en base a las comunidades autónomas, además de las asignaturas que se impartían en dichos Conservatorios. En dicho plan las

enseñanzas de Música si establecieron 3 grados, grado elemental, grado medio y grado superior pero las enseñanzas de Danza no regularon los grados de sus enseñanzas.

Con la publicación de la LOGSE (1990) se contó por primera vez con un marco jurídico que regularizara la danza en todo el estado español, aunque se suprimieron los exámenes libres y con ello desaparecieron muchas Escuelas de Danza. Pero dicha ley, supuso un gran avance al ir definiéndose a través de los Reales Decretos, Decretos y Órdenes que han permitido el establecimiento de una normativa tanto estatal como autonómica.

La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo estableció en su artículo 39.1 la división del ciclo formativo de danza en tres grados:

- Grado elemental, con cuatro años de duración.
- Grado medio, con tres ciclos de dos años cada uno.
- Grado superior, con un único ciclo de número de años según la especialidad.

Asimismo, en su artículo 39.4 estableció que el currículo sería fijado por el Gobierno en sus aspectos básicos (para garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes) y por las administraciones educativas específicas en la elaboración final de éste.

Así pues, la LOGSE supuso un gran avance para la consolidación de esta disciplina en España y para su equiparación a otras enseñanzas artísticas, como la música.

Aunque también trajo algún inconveniente, de cara a las posibilidades de estudiar la danza oficial en España. A partir de esta ley, los estudios de grado medio sólo pueden impartirse en Conservatorios de grado medio, inexistentes en muchas comunidades de nuestro país. A ello se añade que esta ley eliminó los exámenes libres, pues se fundamentó en la educación presencial. Así los alumnos de danza de gran parte del país deberían desplazarse a otras comunidades al cumplir los doce años, dejando su entorno familiar para continuar sus estudios oficiales (hecho que ha supuesto el abandono de muchos de ellos o la renuncia a la obtención de la titulación oficial).

A pesar de establecerse en 1990 (con la LOGSE) el Grado Superior de danza, no fue hasta la aprobación del Real Decreto 1463/1999 (de 17 de septiembre de 1999, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de grado superior), cuando empezó a impartirse; y con ello comenzaron a producirse rápidos cambios dentro del ámbito de la enseñanza de la danza. Esos cambios dieron lugar a la aparición de diferentes propuestas académicas:

- Título propio que ofrece la Universidad Miguel Hernández de Alicante.
- Curso de experto en expresión artística y danza (postgrado) de la Universidad de A Coruña.
- El grado Superior de Danza ofertado y puesto en marcha en el Instituto Superior de Danza (dependiente de la fundación Alicia Alonso), en la Comunidad de Madrid.
- El grado Superior de Danza ofertado y puesto en marcha en los Conservatorios Superiores de Danza de Alicante, Barcelona, Madrid,

Málaga y Valencia y la Escuela Superior Dantzerti ubicada en Bilbao.

Pero aun así la danza continúa ubicada en el marco de la LOE y no en la ley universitaria, por lo que estas enseñanzas no pueden ser consideradas como universitarias en el sentido estricto de la palabra, sino tan sólo equivalentes a las mismas. La danza no aparece, por tanto, dentro del catálogo de licenciaturas universitarias.

Su inclusión en la Universidad significaría la ampliación de su presencia en todos los niveles del sistema educativo, y también unas mayores posibilidades de reciclaje profesional para bailarines que terminan pronto su carrera.

Según Giménez (1999):

Si el Grado Superior de Danza se impartiera en la Universidad, en vez de en los Conservatorios, el prestigio social de la danza aumentaría, además de abrirse la posibilidad de mejorar la oferta de los diferentes diseños curriculares a través de la interdisciplinariedad posible en la Universidad y potenciarse la documentación e investigación en danza.

Hasta ese momento los docentes en España han sido bailarines que han logrado superar unos planes de estudio (no homologados, los anteriores a 1990) centrados en el aprendizaje de la técnica y expresión artística, pero sin ningún contenido pedagógico. La experiencia, el ensayo y error han sido las herramientas con que han contado los pedagogos de la danza en España (además de sus cualidades personales y su posible actitud autodidacta). Podría resultar lógico que saber bailar no significa necesariamente saber enseñar, y hasta la aparición de la especialidad de Pedagogía de la Danza en el Grado Superior, ningún estudiante de las enseñanzas medias de danza en España era instruido en metodología, didáctica, organización escolar, psicología evolutiva, etc.

A modo de resumen, plasmamos en la Figura I.13., la evolución de la normativa, que ha regulado las enseñanzas de Danza en España, desde sus orígenes hasta la actualidad, según varios autores como Ibáñez (2016) y Giménez (2008).



Figura I.13.- La evolución de la normativa, que ha regulado las enseñanzas de Danza en España, desde sus orígenes hasta la actualidad, según varios autores como Ibáñez (2016), y Giménez (2008).

## **2.- LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA Y EN LA DANZA**

### **2.1.- LA INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EN LAS ENSEÑANZAS OBLIGATORIAS**

Según Toboso, Ferreira, Díaz et al. (2012) la educación inclusiva parte de la idea de la diversidad del alumnado en todos sus aspectos, y considera que el sistema educativo debe adaptarse a cada alumno. La educación inclusiva y la atención a la diversidad no se refieren a cómo se educa a un grupo especial de alumnos, sino a cómo se educa a todos. El alumno con discapacidad, hoy diversidad funcional, debe ser uno más, con sus apoyos y las mismas oportunidades de aprendizaje. El profesorado y las escuelas ordinarias deben estar preparados para ofrecer tales oportunidades a cualquier alumno, pues todos tienen el mismo derecho a una educación de calidad, en convivencia y adaptada a sus propias necesidades (Alonso y Araoz, 2011).

En 1990 se aprueba la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en la que se establece como norma, siempre que sea posible, la escolarización ordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales, previa evaluación psicopedagógica y dictamen de los equipos de orientación (Fernández, 2011). El capítulo V de esta Ley, dedicado a la Educación Especial (art. 36 y 37), dispone que el propio sistema contará con los recursos necesarios para atender a estos alumnos e, igual que al resto, se adaptará el currículo a sus necesidades y características específicas.

El concepto de “necesidades educativas especiales”, que constituye actualmente el núcleo para la comprensión de la educación especial, tiene su origen en el Informe Warnock (1978), en el que se propuso que la categorización tradicional de la discapacidad debía suprimirse. En su lugar, los alumnos que necesitasen recursos especiales, hoy necesidades específicas de apoyo educativo, a partir de ahora, N.E.A.E., debían valorarse tras un análisis específico de sus necesidades educativas. El informe concluyó que no era positivo continuar con la distinción entre alumnos con discapacidad y alumnos sin discapacidad, sino que era preferible establecer un continuo de necesidades de los alumnos, desde las ordinarias hasta las especiales. Surge así un concepto que ha abierto una nueva etapa en la educación especial (Alonso y Araoz, 2011): las necesidades educativas especiales de los alumnos, utilizado por primera vez en España en la LOGSE de 1990 y consolidado a nivel mundial en la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales, de 1994.

En los primeros años del nuevo siglo se aprueban en España normas importantes para la regulación del sistema educativo. Llegamos, finalmente, a la actual Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Al promocionar la autonomía de los centros para adaptar la normativa a las características de su entorno y de la población que atienden, y la flexibilidad del sistema en todos sus aspectos (pedagógicos, organizativos, etc.), la LOE ha contribuido a facilitar la generalización de la educación inclusiva (Casanova, 2011). La Educación Especial aparece en la LOE como parte de las enseñanzas de régimen general del sistema educativo. La LOE dedica el capítulo I de su Título II a la atención del alumnado con “necesidad específica de apoyo educativo”, que pueden derivarse de diferentes motivos: incorporación tardía al sistema educativo, altas capacidades, o condiciones personales o de historia escolar. Cuando se derivan de discapacidades o trastornos

graves de conducta se denominan “necesidades educativas especiales” (art. 73).

De acuerdo con la LOE, el sistema educativo español está inspirado, entre otros, en los siguientes principios (LOE, 2006: art. 1):

- La calidad de la educación para todo el alumnado, con independencia de sus condiciones y circunstancias.
- La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la inclusión educativa, como elementos compensadores de desigualdades personales, con atención especial a las que deriven de discapacidad.
- La flexibilidad para adaptar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado.

Enseñanzas artísticas: tienen como finalidad proporcionar una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño.

Se dividen en enseñanzas artísticas profesionales y superiores. Las administraciones educativas facilitarán la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas profesionales y la educación secundaria (LOE, 2006: art. 45-58).

La educación básica obligatoria abarca la educación primaria y la secundaria obligatoria. En las enseñanzas de régimen general se contempla también la educación a distancia y la educación de personas adultas. Todas estas enseñanzas, según el artículo 3.8 de la LOE, se deben adaptar al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo para asegurar su acceso, permanencia y progresión en el sistema educativo. De acuerdo con el artículo 74 de la LOE la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales:

- Se regirá por los principios de normalización e inclusión educativa.
- Asegurará su no discriminación y la igualdad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo introduciendo las medidas necesarias en las distintas etapas educativas.
- Sólo se llevará a cabo en unidades o centros de educación especial cuando sus necesidades no puedan ser atendidas por las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

## **2.2.- DANZA INTEGRADA, DANZA INCLUSIVA**

### **2.2.1.- Definiciones, similitudes y diferencias: danza integrada y danza inclusiva**

Enmarcamos este apartado junto al apartado 2.2.2.- y sus subapartados, dentro de las consideraciones y reflexiones de Brugarolas (2016).

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española:

**Integrar** (Del lat. integrāre).1. Dicho de las partes: Constituir un todo. 2. Completar un todo con las partes que faltaban. 3. Hacer que alguien o algo

pase a formar parte de un todo. 4. comprender (contener).5. Aunar, fusionar dos o más conceptos, corrientes, etc., divergentes entre sí, en una sola que las sintetice. 6. Determinar por el cálculo una expresión a partir de otra que representa su derivada.

**Incluir** (Del lat. includere).1. Poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites. 2. Dicho de una cosa: Contener a otra, o llevarla implícita.3. Someter un tejido a un tratamiento mediante el cual se sustituye el agua por otra sustancia líquida que luego se solidifica y permite cortarlo en secciones delgadas.

Gracias a estas definiciones podemos interpretar que la palabra integrar posee un significado más global que la de incluir, ya que integrar une diferentes partes para formar un todo.

Cuando trasladamos dichos términos para la acción de bailar, hablamos de **Danza Inclusiva** cuando se diseñan secuencias de movimiento, pautas de improvisación, actividades para que personas con o sin diversidad funcional puedan participar, creándose grupos homogéneos, heterogéneos o mixtos. La Danza Inclusiva tiene la finalidad de crear y enseñar el aprendizaje de la danza. La Danza Inclusiva es competencia de las artes, y es diferente a la danzaterapia, que es competencia de la psicoterapia. Hablamos de **Danza Integrada** para denominar un campo específico dentro de la Danza Inclusiva, que está formada por las señas de identidad de las artes y la educación de la inclusión. La Danza Integrada responde a la realidad actual donde compañías de danza profesionales hacen creaciones con personas con y sin diversidad funcional porque entiende que las diferencias son un valor añadido. Por tanto, hablamos de Danza Integrada desde el paradigma inclusivo. (Ver figura I.14. Diferencias Danza Inclusiva vs. Danza Integrada.)

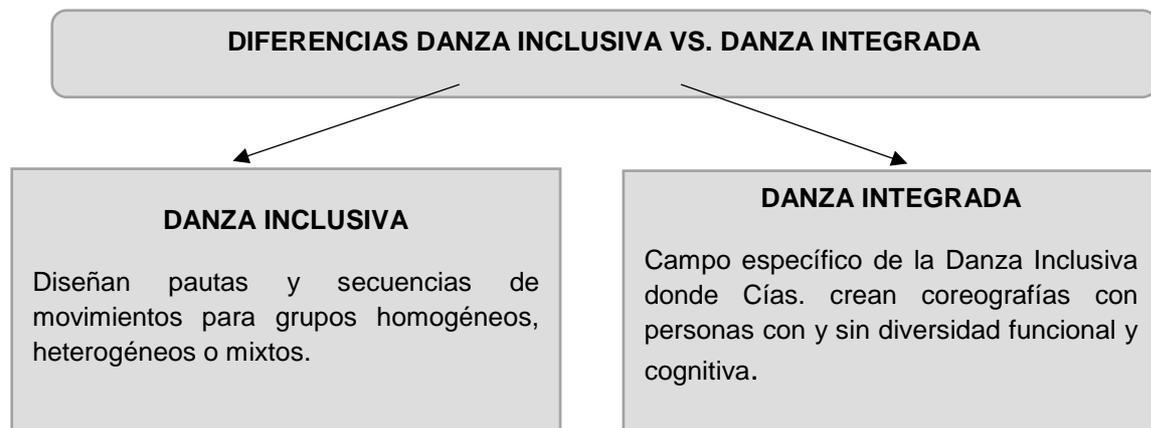


Figura I.14.- Diferencias Danza Inclusiva vs. Danza Integrada (Adaptado de Brugarolas, 2016)

Actualmente muchas compañías no hacen alusión a los términos Danza Inclusiva, Danza Integrada, Artes en la Diversidad o Artes Escénicas Inclusivas ya que las palabras diversidad engloba cualquier grupo de personas con o sin diversidad funcional.

Pero nuestra realidad social todavía necesita nombrar y etiquetar a los grupos de personas aun en la diferenciación natural, y además de este modo se consigue

una mayor visibilidad y toma de conciencia para aportar acciones políticas, sociales y educativas. Cuando no se creen jornadas, seminarios, investigaciones, festivales y ayudas para la inclusión e integración, podremos celebrar que en todas las áreas de las instituciones educativas.

Pero si analizamos otras aportaciones sobre dichos términos, destacamos la aportación de Valcarce (2011), refiriéndose a la Escuela inclusiva dentro del marco de la educación inclusiva, escribe:

“...para hacer efectivo un aprendizaje desde la infancia que sirva de soporte y estructura para la inclusión posterior en una sociedad más equitativa, en la que la diferencia no se interpreta como elemento de segregación sino como identidad y riqueza capaz de transformar el entorno integrando la diversidad”.

La escuela inclusiva debe concebir su acción en torno a cuatro tipos de diversidad, donde Valcarce (2011, p.126) nos dice: “La que se refiere a la familia, al propio alumno o alumna, al contexto escolar y social. De forma integrada debe contemplar sus estrategias sobre la consideración de todas ellas, como parte de un nuevo modelo educativo...”

Adam Benjamin, cofundador original en 1990 junto a Celeste Dandeker de la compañía Candoco, una de las pioneras en Reino Unido en trabajar en el mundo profesional de la danza con bailarines con y sin diversidad funcional física, publica en 2002, el libro *Making an Entrance. Theory and Practice for Disabled and Non-Disabled Dancers*, uno de los primeros libros en Europa que aborda de forma sistemática el origen y situación de la *Danza Integrada/Inclusiva* en Europa y expone una detallada y específica metodología de trabajo.

Tras dejar Candoco, Benjamin ha realizado numerosos proyectos de danza integrando bailarines con y sin diversidad funcional en Europa, en África y Asia. A día de hoy, Benjamin trabaja duramente para proporcionar espacios de aprendizaje donde las personas con y sin diversidad puedan tener formación en danza y en performance. Actualmente es profesor en la Universidad de Plymouth en el Grado de Danza Teatro, perteneciente a la Escuela de Humanidades y Artes Performativas, siendo este el único grado oficial inclusivo de danza en Reino Unido que acepta a personas con diversidad entre sus estudiantes.

Como podemos observar en *El cuerpo plural. Danza integrada en la Inclusión. Una renovación de la mirada.*, Brugarolas (2016) Benjamin, utiliza los siguientes términos en el artículo publicado en marzo de 2015 “Making an entrance into higher education”, en la publicación digital Animated Library:

- “Compañía integrada” para referirse a la Compañía de danza Candoco, Benjamin (2015) nos dice “En 1991, Celeste Dandeker y yo nos planteamos convencer al mundo de que la danza de una compañía integrada como Candoco debía tener un lugar dentro del mundo de la danza británico”.
- “Danza Integrada profesional”, para referirse a los grupos y las experiencias de danza que trabajaban con personas con y sin diversidad entre 1990 y el año 2002.

Fue en 2002 cuando Routledge publicó *Making an Entrance. Theory and Practice for Disabled and Non-Disabled Dancers*. *Making an Entrance* marcó una década de Danza Integrada profesional, su título reconoce que los obstáculos para

progresar no fueron sólo éticos o estéticos sino igualmente arquitectónicos (Benjamin, 2015).

Según Benjamin, podemos usar el término Danza Inclusiva para describir el área de trabajo específica que indica que hay participación de personas con diversidad, y el término Danza Integrada para describir cuando el trabajo tiene un enfoque integrador para los elementos que componen el trabajo artístico, considerando como elementos a todas las personas que componen el grupo, con todas sus especificidades, y los diversos lenguajes artísticos que forman parte de la obra escénica o del taller. Atendiendo a esto, podemos ver que mientras Danza Inclusiva, supone una terminología que marca el rasgo de que hay personas con diversidad funcional, Danza Integrada se refiere a un aspecto artístico y pedagógico del trabajo, que denomina un trabajo artístico que tiene en cuenta los rasgos de todos sus componentes con y sin diversidad funcional.

Los argumentos que expone Benjamin ahora y hace trece años son similares como ya citó en su libro *Making an Entrance* (Benjamin, 2002), como podemos apreciar: “Por su etimología el término integrar nos conecta al contacto; la raíz *tangere* proveniente del latín significa tocar y nos da una afinidad inmediata con la danza, una forma de arte físico”.

Según Brugarolas (2016) otra definición de Proyecto integrado según Sprague, Scheff y McGreevy-Nichols (2006), autores de *Danzar sobre cualquier cosa*, significa escoger un tema de interés en el aula y trabajarlo transversalmente. En este sentido, la danza puede ser una de las herramientas al servicio del tema, junto con otras materias, para desarrollar objetivos de otras materias.

Como observamos, de nuevo la palabra integración considera de igual importancia todas las partes implicadas. Integrar aquí significa que el proyecto se nutre de diversas áreas y todas participan de forma integrada para la consecución de los objetivos del proyecto educativo, integrando a todas las personas y todas las áreas. Un ejemplo de ello es el proyecto transversal del colegio Europa de Linares, “Tú. Musical tributo a Mecano”. Este proyecto educativo de la Junta de Andalucía llamado “Tú: la inteligencia emocional como herramienta para la prevención de adicciones” ha sido llevado para trabajar valores como la solidaridad, la cooperación, la integración, el esfuerzo y la amistad, bajo la dirección de Ana García Pérez, profesora de Educación Física del CEIP Europa durante los cursos escolares 2015/2016 y 2016/2017.

## **2.2.2.- Orígenes de la atención a la diversidad como modelo artístico**

### **2.2.2.1.- Orígenes en el extranjero**

Según Brugarolas (2016) la implantación de la *Danza Integrada* en el área anglosajona, especialmente en EE.UU., se creó previamente a nuestro país, y en sus orígenes se trabajó con grupos mixtos de personas con y sin diversidad funcional, en los procesos de enseñanza aprendizaje de danza a través de talleres, workshop, clases y en los procesos de creación escénica. A continuación, reflejamos un breve resumen de las personalidades, que han participado en decisivas aportaciones pedagógicas y coreográficas a nivel internacional, para lo que hoy conocemos como Danza Inclusiva, como se puede observar en la Tabla 1.4.

Tabla. 1.4.- Cronograma de personalidades relevantes implicados en aportaciones pedagógicas y coreográficas en la Danza Inclusiva a nivel internacional

AÑO	NOMBRE	APORTACIÓN	ENTIDAD	PAIS/CIUDAD
1964	Peter Brison	Impulsor de la Community Dance Movement, compañía vinculada al Royal Ballet e implantó Danza Comunitaria en Laban Center	Ballet for All	Reino Unido
1966	Martha Graham envía a Rober Cohan	London School of Contemporary Dance	Hoy The Place	Reino Unido
1976	Gina Leveté	SHAPE Fue la primera agrupación de artistas y no terapeutas	CIA. Privada	Reino Unido
1979	Alito Alessi	DANCEABILITY PROJECT	CIA. Privada & Universidad de Oregón	EE. UU. Oregón
1980	Mary Verdi-Fletcher	DANCING WHEELS COMPANY & SCHOOL ART IN MOTION	CIA. Privada Programas educativos y producciones	EE. UU. Cleveland
1987	Judith Smith (directora artística a partir de 1997)	AXIS DANCE COMPANY	CIA. Privada Trabajo escénico de contact	EE. UU. California
1988	Charlenne Curtis	LIGHT MOTION	CIA. Privada	EE. UU. San Francisco
1990	Bruce Curtis y Alan Pashek	Programa Moving Body	Universidad de Berkeley	EE. UU. California
1991	Adam Benjamin y Celeste Dandeker	CANDOCO Fueron pioneros en crear una compañía profesional mixta Actualmente Benjamin es profesor en la Universidad de Plymouth en el Grado de Danza Teatro	CIA. Privada	Reino Unido
1995	Vicky Balaam	STOPGAP DANCE COMPANY	CIA. Privada & Universidad de Surrey	Reino Unido
1998	Petra Koppers	THE OLIMPIAS	CIA. Privada Proyecto de arte multidisciplinar	Reino Unido
2001	Saïd Gharbi y Ana Stegnar	BMG Company (les Ballets du grand miro)	CIA. Privada	Bélgica
2008	Caroline Bowditch	NQR Proyecto LET'S DANCE (Proyecto Europeo)	Agente de Danza Teatro para el cambio	Escocia

Como especifica Brugarolas (2016), la realidad del sistema educativo inglés, con respecto a las artes, y en concreto la danza, es muy diferente al del Estado Español. Esto significa que las metodologías innovadoras a nivel técnico, coreográfico, creativo y pedagógico están al alcance de muchos sectores.

Según Benjamín (2002), un gran impulsor del *Community Dance Movement* fue Peter Brinson que con la creación del *Ballet for All en 1964*, divulgó la danza por todo Reino Unido, en una compañía vinculada al *Royal Ballet* que incluía bailarines de todas las edades, hecho pionero para aquella época.

En 1966 Martha Graham envía a Rober Cohan a Londres, y abren el centro *London School of Contemporary Dance* para posteriormente nombrarse *The artist ripples place* para finalmente llamarse *The Place*.

Brinson, posteriormente, fue el director de la Fundación Gulbenkian, que apoyó a Gina Leveté, fundadora de SHAPE (1976), siendo la primera agrupación de artistas y no terapeutas, que trabajaron con personas con diversidad funcional. A su vez Brinson implantó los primeros cursos de danza comunitaria en Laban Center.

Este impulso, según Benjamín (2002) fue apoyado en gran medida por los planes educativos que desde los años 70 se implantaron en el país para propiciar este acercamiento entre los profesionales de la danza y la sociedad. Esto impulsó la difusión de la danza, en muchos niveles de difusión:

- La creación de agencias de danza regionales.
- La interacción entre todas las compañías de danza.
- La inserción de los estudios de danza en la Universidad.

En Reino Unido, la educación de la danza se considera elemento cultural y educativo, donde se crean estructuras públicas que apoyan la educación en las artes. Existen proyectos educativos dispares pero que caminan en la misma dirección y con los mismos apoyos institucionales y abarcan desde el ámbito social, el ámbito comunitario y ámbito profesional. Por tanto, en el Reino Unido la implantación del término *Danza Inclusiva* viene en gran parte, de la relación activa y productiva de la danza con el sistema educativo y por tanto es lógico que haya una simbiosis de términos con la educación inclusiva.

Por ello, una de las mayores corrientes que hemos tenido en el Estado Español para acuñar el término *Danza Inclusiva* proviene de Reino Unido.

#### **2.2.2.2.- Orígenes en España**

Haciendo un breve recorrido por la historia de las compañías que ya trabajaban en España, vinculando las artes escénicas a la diversidad funcional hasta el año 2005, vemos como en 1977 se creó en Barcelona: Crei-Sants, un Centro de Recursos Educativos y de Investigación que apoyaba a las personas con diversidad funcional, fundado por Feliciano Castillo. Este centro materializó un movimiento artístico y educativo: la compañía BCN (Doble) integrada por personas con y sin diversidad funcional.

Según Brugarolas (2016), ha sido una de las semillas iniciales que han hecho posible que hoy en día estemos asistiendo en la península a una eclosión de las Artes Escénicas en la Diversidad, donde se contempla a las personas con diversidad ya no solo como sujetos objeto de educación o de terapia sino como personas con derecho a relacionarse con el arte como cualquier otra persona, relacionarse con el arte desde el arte, sin más, a través de la práctica artística. Castillo vivió en los años

70 el surgir del teatro independiente catalán, los movimientos internacionales del teatro activista y social como Living Theater y las revoluciones transdisciplinarias como la performance o las acciones site specific. Su trabajo como creador está influido por Grotowsky y Lindsay Kemp. Tradujo al castellano los textos pedagógicos de Raymon Duncan, hermano de Isadora Duncan. Ha sido secretario general de Inifae *International Institute for Arts & Environment*, que reunió a más de 20 universidades e instituciones artísticas de Europa y fue profesor durante varios cursos en el Institut del Teatre de Barcelona, en el área de Métodos de Investigación. Fundó y dirigió las compañías de teatro NYACA y BCN (doble). A la par, su fuerte vinculación al mundo educativo como profesor en Educación y catedrático del MIDE en la Universidad de Barcelona, hizo que estuviera en contacto con el arte desde dos lugares:

1. Como artista que cree que todas las personas tienen la capacidad de hacer arte.
2. Como docente que concebía el arte como herramienta transformadora y rehabilitadora.

Por todo ello consideramos su visión, que en dicha época, pionera y aún muy novedosa en la actualidad.



Figura I.15.- Compañía Crei-Sants fundada por Feliciano Castillo. Recuperado el 9 de abril de 2017 de [https://www.google.es/search?q=crei+sants&client=firefox-b&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEWjstLbG1oTQAhWG1hQKHSq6CcAQ\\_AUICSgC&biw=1366&bih=604#imgrc=UceikNX3mVu--M%3A](https://www.google.es/search?q=crei+sants&client=firefox-b&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEWjstLbG1oTQAhWG1hQKHSq6CcAQ_AUICSgC&biw=1366&bih=604#imgrc=UceikNX3mVu--M%3A)

A continuación, reproducimos la entrevista realizada por Brugarolas (2016). A las preguntas: Desde tu perspectiva en el tiempo, desde tu doble vertiente como profesor en la Universidad, en la Facultad de Educación, y como artista ¿Qué supuso esa transición del modelo o enfoque terapéutico-educativo al modelo artístico? ¿De qué forma la participación de las personas con diversidad funcional en las artes escénicas y la danza transforma el arte?, Feliciano Castillo respondió:

*“Como en muchas ocasiones fue el azar el que operó la transformación metodológica que a un pequeño grupo de profesionales (equipo Crei-Sants) y a mí personalmente, nos llevó a concebir a las personas con discapacidad no solo como consumidores sino como productores, como creadores:*

*consumidores de alimentos, de fármacos, de prótesis, de educación, de terapias... creadores y sujetos activos en el aprendizaje humano, en la enseñanza y en la transformación estética como uno de los elementos fundamentales de la comunicación humana.*

*Yo no llegaba a la universidad con la impronta de un modelo clínico-terapéutico sino con el ansia de liberarme de él después de experimentarlo algunos años.*

*Por un lado, a finales de los 60 yo dirigía un grupo de teatro underground, Nyaca, muy próximo y relacionado con Living Theater y por otro, como he mencionado, contaba con unos años de sometimiento esclavizado al mundo de la clínica y a una pedagogía recalcitrante que insistía en sus propios errores.*

*La consecución de la libertad, de las libertades en el postfranquismo, no tocó solo el ámbito de la educación y de la salud.*

*Una democracia no lo es sin la participación activa de todas las personas y en todos sus espacios sociales. El "éxito" de nuestro trabajo no fue recurrir, en principio, a ninguna técnica ni estrategia sofisticada sino a vivir con, en vez de para. La transición también científica que constituyó un cambio de paradigmas supuso, respecto a lo que tú llamas modelo artístico, una liberación personal, una "re-posición" o nuevo posicionamiento y percepción de la vida y de las relaciones humanas así como el nacimiento de nuevas esperanzas.*

*Todo lo anterior fue concomitante con una nueva emancipación de las ataduras clásicas, especialmente académicas, que el arte ha vivido a lo largo de casi todos sus ismos.*

*Una nueva Action Painting nos llevó a integrar todas las artes en un mismo espacio, todas las características humanas, sus condiciones etc. en un mismo cuerpo global. Todas las artes y un cuerpo global en un mismo espacio a construir, vacío, como diría Brook y a repensar otro concepto de cuerpo.*

*Necesitamos un instante para volvernos a ver, dijo J. Riechmann recientemente y nosotros nos anticipamos con otra mirada. Un cambio del concepto del cuerpo es lo más revolucionario. Sin ello no hay conocimiento, ni cambio ni desarrollo.*

*Desde la importancia que una pequeña estereotipia de un niño del espectro autista pudiera tener como inspiración de un ballet contemporáneo hasta la integración de todo tipo de prótesis como parte de una escenografía, todo el mundo, pero especialmente las personas con diversidad funcional generaron un airecillo fresco y el nacimiento de nuevas formas de encuentro para la humanidad a través del arte.*

*Fundamentalmente esto es lo que supuso la transición de un enfoque terapéutico-educativo al modelo artístico y las personas con discapacidad comenzaron a romper una estética y un arte anciano con nuevos estilos y propuestas. No obstante, nuestra sociedad está en vías de comprender estos cambios y pocos grupos, pero algunos como el proyecto Ruedapiés, están llamados a la innovación y a hacer más comprensible los cambios que ahora necesita una sociedad avanzada".*

## 2.2.3. Compañías profesionales de danza integrada e inclusiva

### 2.2.3.1.- Orígenes en el extranjero

A continuación, haremos alusión cronológicamente a las compañías profesionales de Danza integrada e inclusiva más significativas, según las reflexiones y consideraciones de Brugarolas (2016).

En 1979 Alito Alessi, co-fundador de DanceAbility Project junto con Karen Nelson, Nancy Stark y Ricardo Morrisson, parte del concepto basado en que las diferencias dan forma a la danza que se despliega entre sus bailarines. En DanceAbility se conecta a personas con y sin discapacidad y se crea una atmósfera y un ambiente que ayuda para las personas con diversidad funcional. No presenta ideas sobre la forma en que la gente debería ser o cómo deberían cambiar y no muestran a los bailarines sin diversidad funcional como héroes, como podemos apreciar en la figura 1.16.



Figura 1.16.- Compañía DanceAbility Project creada por Alito Alessis, Karen Nelson, Nancy Stark y Ricardo Morrisson. Recuperado el 9 de abril de 2017 de [https://www.google.es/search?q=danceability&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbn=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjx9q-1oTQAhVFuhQKHVbqD3MQ\\_AUIBygC#imgrc=mpwMrDXISHjggM%3A](https://www.google.es/search?q=danceability&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbn=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjx9q-1oTQAhVFuhQKHVbqD3MQ_AUIBygC#imgrc=mpwMrDXISHjggM%3A)

En *DanceAbility* se promueve una danza que persigue el interés y la vocación de los participantes, en la sensación, en el espacio, y en la relación a través del movimiento con el medio físico y con los otros miembros del grupo. La comunicación es principalmente no verbal, respetándose los límites para que la enseñanza-aprendizaje se dé recíprocamente entre las personas que participan.

El uso mayoritario de la comunicación no verbal hace que se eliminen muchas barreras actitudinales entre las personas con y sin discapacidad. Cuando las personas se encuentran en estos parámetros puramente corporales cambia la forma de mirar, de sentir y de percibir las diferentes capacidades. Se trabaja para crear un espacio de confianza en el que las personas se sientan cómodas explorando sus distintas capacidades de movimiento. Con este método las personas con y sin discapacidad empiezan a descubrir un terreno común para la expresión conjunta.

En la actualidad, Alessi continúa dirigiendo investigaciones, enseñanzas y desarrollo de este método el cual es conocido internacionalmente como un medio de

ampliar comunidades de bailarines con y sin diversidad funcional.

La principal metodología de *DanceAbility* enseña con estructuras de improvisación, además de improvisar las estructuras que se enseñan, para hacerlas capacitadoras, y no discriminatorias, siendo su principio *equal moving/ equal bases of work* es decir, para que se dé una paridad en el aprendizaje del movimiento se tienen que establecer una bases de igualdad en las propuestas presentadas. Todas las propuestas presentadas deben poderse realizar por todos los participantes, tengan o no una diversidad funcional, lo cual no quiere decir que todos hagan el mismo movimiento, sino que cada uno desarrolla la propuesta desde su lenguaje de movimiento y desde sus capacidades. Estableciéndose de este modo un *common ground* o terreno común que parte de unas bases igualitarias.

Parte de la comunicación se realiza a través del tacto y además de la vista, lo que hace que se perciba el cuerpo y el movimiento a través de otro canales, no desde los estándares visuales a los que estamos acostumbrados, sino desde las cualidades del tacto: presión, tonicidad, temperatura, textura, localización espacial a través de la propiocepción, cualidades que aportan una información sobre el cuerpo en movimiento que nada tiene que ver con la imagen fija que la retina capta, y la posterior acomodación que la visión solicita de acuerdo a unos modelos visuales preconcebidos.

Se trabaja también a través del contact las sensaciones de equilibrio y desequilibrio, en un intercambio de roles donde a veces se sostiene el peso o se es sostenido. El ritmo y el silencio también aparecen en este tipo de danza como una forma de compartir diferentes estados energéticos. Y algo que está presente siempre es el desarrollo de la confianza mutua para poder trabajar libremente sin miedos.

Desde hace diecisiete años se imparte en Eugene el Curso de formación anual de profesorado en *DanceAbility*, en colaboración con el Departamento de Danza de la Universidad de Oregón, y en Europa la formación suele impartirse en Italia, siendo los objetivos principales del curso:

- Reunir a personas con y sin diversidad funcional para explorar conjuntamente la danza y el movimiento.
- Identificar aspectos comunes en los grupos y diseñar prácticas de movimiento que no aíslen.
- Ayudar a la gente a sentirse familiar con su propio movimiento y expandir estos lenguajes propios, para construir comunidades basadas en la autodeterminación y el respeto mutuo.

El propósito de estos cursos no es que las personas que los recibe reproduzcan literalmente las estrategias y pautas que se proponen en ellos, sino que sean adaptadas según las necesidades artísticas y educativas.

Éste es un claro ejemplo de *Danza integrada/Inclusiva* que deconstruye los modelos estéticos y físicos del cuerpo clásico, ofreciendo un movimiento virtuoso desde el prisma de la emoción. Cuerpos diferentes con lenguajes diferentes que llegan a la emoción sin compasión. Todos tienen la posibilidad de aprender y por tanto de expresar y comunicar.

Para Alessi, la performance en sí misma no es la prioridad, pero si lo es que la gente pueda tener acceso a dicha puesta en escena independientemente del lenguaje en sí, tango, hip hop, break, capoeira...

En 1980 Mary Verdi-Fletcher, nacida con espina bífida, funda ***Dancing Wheels***, y comienza a crear y producir espectáculos de danza incluyendo a personas con diversidad funcional. En 1990 *Dancing Wheels* se une con el *Cleveland Ballet* dando lugar al *Cleveland Ballet Dancing Wheels*, bajo la dirección artística de Todd Goodman. Sin embargo, las producciones del *Cleveland Ballet Dancing Wheels* no eran regulares y formaban parte principalmente de los programas educativos para la divulgación de la danza. En la actualidad la compañía ha vuelto a su independencia denominándose *Dancing Wheels Company & School Art In Motion*.

Esta compañía trabaja con personas con y sin diversidad funcional, aunque su forma de trabajar se basa en una estética y un lenguaje tradicional. Por ello, en ocasiones la discriminación queda más palpable a no trabajar pautas accesibles a todas las posibilidades. Algunas de sus obras más significativas son: *Sweet radio radicals*, *Walls of glass*, *Firefly*, *The snowman*, *Alice in wonderland*, *Walking on Clouds*, *We dance...*, *Far east oh the blues*, *Dizzy whith the dames*, *Anomalies*, *Pinocchio*, *Dancing on a dream* y *The hero next door*.

Es necesario destacar que la compañía que dirige Verdi-Fletcher subraya continuamente cómo ella ha superado su discapacidad para llegar a ser una bailarina en vez de llegar a ser una bailarina independientemente de su discapacidad.

El diseño coreográfico es interesante espacialmente, siempre dentro de un estilo formal en el que no toman grandes riesgos. La investigación física de los bailarines en silla de ruedas está centrada en las extremidades superiores y la destreza del manejo de las sillas en giros y desplazamientos, pero no vemos una exploración real por alcanzar un lenguaje personal entre los cuerpos de los bailarines con y sin diversidad funcional.

Aunque el *Cleveland Ballet Dancing Wheels* lleva a cabo, con sus programas educativos, la importante misión de incrementar la visibilidad de los bailarines con diferentes capacidades es necesario que amplíen su campo de investigación de nuevos lenguajes, en base a las nuevas posibilidades que ofrecen los cuerpos con discapacidad, para no seguir haciendo uso de estéticas establecidas.

Por ello, en 1994 la compañía cambió de coreógrafo residente, Todd Goodman, cuya estética procedía del ballet y el teatro musical, para ser sustituido por Sabatino Verlezza, con formación en danza moderna, siendo discípulo de Doris Humphrey.

Con Verlezza al frente a nivel artístico, la compañía empezó a experimentar más movimiento para los bailarines en silla de ruedas al tiempo que se incrementó el número de éstos en la compañía. Se iniciaron en la investigación haciendo coreografías exclusivamente para personas con diversidad funcional. Desde entonces la evolución de la compañía ha proseguido y se han encargado coreografías a coreógrafos invitados.

En 2012, Marc Tomasic creó *Anomalies*, ofreciendo un giro en la trayectoria de la compañía, gracias a la investigación. En dicha obra, podemos ver trabajar conjuntamente bailarines con o sin diversidad funcional, eliminando la jerarquía de los cuerpos capaces o discapaces, mostrando así una fisicalidad auténtica y sincera.

Según Brugarolas (2016) existen muchas formas de entender la danza y comprometer el cuerpo. *Dancing Wheels* ha escogido la vía del virtuosismo físico. En esa vía posible, pero no la única como ya hemos visto en otras compañías, los bailarines con diversidad deben mostrarse como el resto de sus compañeros no

discapaces, si no quieren caer en la desigualdad. Pero para ello deben dominar el lenguaje técnico que les posibilite mostrar sus capacidades y crear una danza dentro de esos registros. Lo que resulta extraño es escoger un lenguaje de danza y no facilitar un entrenamiento que desarrolle posibilidades a todos los bailarines para poder desempeñarlo.

La danza es una de las profesiones donde los que se dedican a ella puede desarrollar conflictos físicos y psicológicos por mantener una estética preconcebida del cuerpo, si no se trabaja equilibradamente. En esta profesión no hay lugar a engaños, se muestra el cuerpo tal y como es y es valorado constantemente en base a los cánones estéticos establecidos. Por ello es fácilmente posible que la exigencia del autocontrol hacia el movimiento en sí y la imagen del cuerpo, lleve al bailarín o bailarina a un conflicto personal, todo ello reafirmado por la imagen del espejo, instrumento con el que se trabaja a diario.

Como refleja Brugarolas (2016), en la cultura accidental las mujeres, y más a partir de una cierta edad, especialmente si tienen discapacidad suponen una amenaza simbólica para el mito del cuerpo perfecto. Esta amenaza, según Nancy Mairs (1996, cit. en Cooper Albright, 1997), viene alimentada porque si incluyéramos imágenes de este tipo de mujeres en la vida cotidiana, en la publicidad, revistas, espectáculos y televisión significaría admitir que hay algo habitual en la discapacidad o en la vejez, algo que puede entrar en la vida de cualquiera.

Según Brugarolas (2016), la disrupción de lo real que la discapacidad simboliza en la escena puede provocarnos pensar de forma diferente sobre la relación entre las representaciones del cuerpo que estamos acostumbrados a ver -y por lo tanto a desear-, y la historia actual de los cuerpos que se presentan fuera de los márgenes de las representaciones convencionales.

Paralelamente, en 1987 en Berkeley, California, nace la compañía **Axis Dance Company** para ensalza el cuerpo virtuoso de los bailarines con y sin diversidad física. A partir de 1997, Judith Smith toma la dirección artística.

Como especifica Brugarolas (2016), la trayectoria de *Axis Dance Company* es inversa a la de *Candoco*. Mientras que *Candoco* ha evolucionado de una estética formal de la danza contemporánea con alta excelencia en todos sus bailarines, a lenguajes más contemporáneos e interdisciplinarios, donde la dramaturgia contextual cobra importancia frente a las narrativas homogéneas de la danza, *Axis* lo ha hecho de forma opuesta, como podemos observar en la figura I.17.



Figura I.17.- Compañía Axis Dance Company. Compañía Axis Dance Company. Recuperado el 9 de abril de 2017 de

[https://www.google.es/search?q=axis+dance+company+fundador&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbn=isch&sa=X&sqj=2&ved=0ahUKEwj9oNmP14TQAhVJuBQKHWr4BGQQ\\_AUIBigB#tbn=isch&q=axis+dance+company+&imgsrc=kUFpSAgMBNX10M%3A](https://www.google.es/search?q=axis+dance+company+fundador&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbn=isch&sa=X&sqj=2&ved=0ahUKEwj9oNmP14TQAhVJuBQKHWr4BGQQ_AUIBigB#tbn=isch&q=axis+dance+company+&imgsrc=kUFpSAgMBNX10M%3A)

Actualmente los bailarines de la compañía *Axis* tienen sorprendentes cualidades gimnásticas, trabajo iniciado por Charlenne Curtis que potencia el dominio y control sobre la silla de ruedas. Los bailarines de *Axis* realizan un trabajo de suelo y *partnering* a través del *Contact*, enfatizando el cuerpo clásico dentro del cuerpo discapacitado. Para *Axis Dance* sigue prevaleciendo la idea de que una danza es mejor cuanto más virtuosismo técnico posean los bailarines que la ejecutan. Y el virtuosismo se desarrolla entonces sobre piernas, sobre brazos o sobre ruedas.

En 1988, Charlenne Curtis crea la compañía ***Lighth Motion***, con el objetivo de desarrollar e incentivar la expresión artística de artistas con y sin diversidad funcional, trabajando conjuntamente para aumentar en la comunidad la conciencia de los problemas de la discapacidad en las artes.

Charlenne Curtis, gimnasta de competición, sufrió un accidente que lesionó su severamente su columna vertebral. Por ello Curtis crea una técnica "Front End Control" usando la técnica el slalom aplicada a la danza, sobre una silla de ruedas, como prolongación del cuerpo. Curtis comienza a trabajar con Joan Petroff, esta última sin diversidad funcional.

No hay que olvidar, según Canalias (2014), el trabajo que realizaron Bruce Curtis y Alan Pashek en 1990, creando el proyecto *Exposed to Gravity Project* e impartiendo posteriormente un curso en la universidad de Berkeley denominado "Moving Body".

Pero sin duda, ***Candoco*** es una de las compañías de danza con más proyección internacional y con más peso profesional artístico y pedagógico. Nace en Reino Unido en 1991, como anteriormente hemos mencionado, de la mano de Celeste Dandeker, antigua bailarina del *London Contemporary Dance Theater* con una lesión de columna, y Adam Benjamin, bailarín que enseñaba en el Haffey Center en Londres, un espacio de actividades para personas con y sin discapacidad. Estos dos bailarines comenzaron enseñando danza para personas con y sin

diversidad funcional hasta establecer una compañía profesional y un extenso repertorio de trabajos creados por coreógrafos experimentales de Reino Unido.

*Candoco* ha presentado algunas coreografías muy interesantes que fusionan al bailarín con diversidad funcional a la coreografía de los bailarines sin diversidad, dando pie a la capacidad física. Para *Candoco*, inclusión significa insistir en trabajos coreográficos de calidad interesantes para todos los bailarines de la compañía así como para el público.

Así pues, podemos decir que *Candoco* ha ampliado la visión del público de lo que es posible hacer en una compañía de bailarines con diversas capacidades. Pero esto sucede la mayoría de las veces por la selección específica que hacen sobre los bailarines con diversidad física que forman parte de la compañía, entre los que siempre hay personas con diversidad con capacidades interpretativas y artísticas excepcionales, que pueden romper estas preconcepciones, mostrando un talento innato.

De este modo *Candoco*, casualmente, y más en su primera etapa, recreó nuevas distinciones entre visión del cuerpo clásico –virtuoso- y el cuerpo grotesco –pasivo- dentro de los bailarines con diversidad de la propia compañía.

Dentro de los bailarines con diversidad excepcionalmente virtuosos que ha tenido *Candoco* se encuentra David Toole. El hecho de no tener extremidades inferiores, junto con el entrenamiento como bailarín que ha seguido en la compañía, además de los estudios de danza que realizó en *Laban Center*, le confieren aún más libertad de pensamiento y en consecuencia de movimiento.

Como las habilidades físicas de Toole son muy evidentes, su trabajo es ampliamente valorado positivamente en todos los artículos que se han escrito sobre la compañía en el periodo que él trabajó en *Candoco*, de 1993 a 1999, adquiriendo involuntariamente protagonismo sobre el resto de los bailarines con diversidad que había en las producciones.

Pero Toole es algo más que un bailarín que sabe usar excepcionalmente su cuerpo en movimiento; es un excelente intérprete, con una presencia que capta la atención del público. Podemos ver ambas cualidades, la de bailarín y actor, combinadas en trabajos posteriores con la compañía DV8, como en la película *The cost of living*, película rodada en 2005.

En 2014 ha estrenado la pieza *Artificial Things* con la compañía Stopgap. Aquí, casi diez años más tarde, volvemos a ver un dúo con otra bailarina. Aunque la fisicalidad de Toole no es tan llamativa como la de hace años, podemos ver en su trabajo una exquisita cualidad entre el poso que deja a un bailarín maduro el control sobre las capacidades de su movimiento y la presencia escénica de cada gesto, de cada pequeño movimiento, como caracteriza a un buen performer.

Toole es un virtuoso de las artes escénicas con un talento innato que además de haber trabajado duro y haber entrenado su cuerpo, interpreta y baila con la maestría de cualquier buen actor o bailarín, algo que con el paso de los años se magnifica.

*Candoco* protagonizó en su primera época *Outside-In*, una película de danza de 14 minutos dirigida por Margaret Williams, coreografiada por Victoria Marks en 1994 y producido para la ACE / BBC Dance for the Camera Series. En este vídeo danza, la combinación de técnicas cinematográficas junto a la creatividad

coreográfica nos hace entrar en un contexto más interactivo de la danza de la compañía como conjunto, al hacer bailar la cámara entre los bailarines.

*Outside-In*, además de emplear la corporeización compartida, donde el espectador y el bailarín son introducidos al mismo nivel, utiliza la estrategia de representación del *freakishness*, el mostrarse como monstruo, que ocurre al mostrar la hipervisibilidad de la discapacidad. Estas estrategias desestabilizan la invisibilidad de la discapacidad, lanzándola a la esfera pública -debido al alcance mediático que este video tuvo en la BBC inglesa- a la vez que se desmoronan todas las preconcepciones fijas de los bailarines y de las capacidades de las personas con diversidad.

En *Candoco* podemos encontrar piezas más recientes que nos hablan del virtuosismo de los bailarines con diversidad como las de la temporada del 2005 *The Journey*, coreografiada por Fin Walker, donde encontramos a un bailarín James O'Shea de las características de Toole, con un extraordinario dominio de la parte superior de su cuerpo. Tanto en esta pieza como en *Who shall go to the ball* de Rafael Bonachela hay un complejo uso del cuerpo por todos los bailarines. Son coreografías con un alto rigor técnico mostrando la etapa de máximo virtuosismo físico de la compañía, como podemos ver en la figura I.18.



Figura I.18.- Compañía Candoco Dance Company creada por Celeste Dandeker y Adam Benjamin. Recuperado el 9 de abril de 2017 de

[https://www.google.es/search?q=CANDOCO&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwixN\\_F14TQAhWIShQKHe7aAOYQ\\_AUIBygC#imgrc=fplY0YD0ynJtzM%3A](https://www.google.es/search?q=CANDOCO&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwixN_F14TQAhWIShQKHe7aAOYQ_AUIBygC#imgrc=fplY0YD0ynJtzM%3A)

Las piezas virtuosas de *Candoco* predominan hasta la temporada 2008/2009 donde la compañía cambia la dirección pasando ésta de Celeste Dandeker a dos de los bailarines que habían estado durante años en la compañía, Pedro Machado y Stine Nilsen.

Progresivamente *Candoco*, bajo la nueva dirección, va introduciendo nuevos coreógrafos invitados que empiezan a hablar con otro lenguaje, influidos por las nuevas tendencias de la danza contemporánea.

En este sentido cabe destacar la pieza *Twelve*, coreografiada en el 2012 por Claire Cunningham, coreógrafa con diversidad física que utiliza muletas para

caminar y bailar, la cual posee una talentosa formación en música además de ser performer. Tras desarrollar su potencial físico de movimiento, baila con el coreógrafo Jess Curtis y el bailarín y artista con diversidad Bill Shannon, desarrollando así su trayectoria como directora y coreógrafa de piezas escénicas construidas desde personal su visión de la vida y del mundo.

Un dato importante es que con esta obra *Candoco* ha tenido una coreógrafa con diversidad, algo poco frecuente, aunque Marc Brew, ex bailarín de la compañía y actual director de su propia compañía, también coreografiado piezas para *Candoco*.

En *Twelve* Cunningham construye una pieza grupal donde las protagonistas serán las muletas físicas, así como las muletas emocionales y psicológicas donde nos apoyamos en la vida diaria. Como sucede en *Body-Remix* de Marie Chouinard, donde las muletas son las protagonistas, aunque no haya bailarines con diversidad funcional en dicha obra.

*Candoco* en la actualidad, es una compañía de repertorio que prefiere no definir su estilo para no ser encasillado y poder así llegar a todos los públicos.

Curiosamente, en España se empezó a utilizar el término danza inclusiva en el momento en que la presencia de algunas compañías anglosajonas, especialmente *Candoco*, se hizo presente sobre los espacios más innovadores, como el Mercat de las Flors de Barcelona o el Teatro Central de Sevilla.

Entre los años 1995 y 1997, Vicky Balaam creó la fundación y compañía **Stopgap Dance Company**, con el propósito de trabajar el rendimiento de personas con diversidad funcional y así mostrar los logros alcanzados en la primera edición del Festival de Danza de Woking en 1997. La coreografía producida por la Universidad de Surrey y la directora artístico Vicki Balaam, y fue apadrinado por David Toole y Kuldip Singh-barmi. Ver figura I.19.



Figura I.19.- Compañía Stopgap Dance Company creada por Vicky Balaam. Recuperado el 9 de abril de 2017 de

[https://www.google.es/search?q=stopgap&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwis3qzG2ITQAhWLuhQKHWE\\_BZ8Q\\_AUIBygC#tbn=isch&q=stopgap+dance+company&img\\_rc=o8vTHG8s6hX07M%3A](https://www.google.es/search?q=stopgap&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwis3qzG2ITQAhWLuhQKHWE_BZ8Q_AUIBygC#tbn=isch&q=stopgap+dance+company&img_rc=o8vTHG8s6hX07M%3A)

Vicki tenía una fuerte creencia por demostrar que las fortalezas únicas e individuales de cada bailarín se podrían desarrollar, y que los bailarines con diversidad funcional podían formar un grupo integrado si compartían sus puntos fuertes y establecían un sentimiento de unión. Entre los años 1997 y 2006, se ha fomentado el desarrollo de la práctica de la danza única de Stopgap, convirtiéndose la compañía en un factor clave en el sector de la danza británica. Stopgap ha sido la primera compañía en el Reino Unido en integrar bailarines con discapacidad de aprendizaje, discapacidad física y bailarines sin diversidad, demostrando que es posible desarrollar una danza y coreografía a nivel profesional con bailarines tan diversos. Sus esfuerzos fueron valorados por el Arts Council de Inglaterra, y se convirtieron en patrocinadores desde 2006.

Desde 2006 hasta la actualidad, Stopgap ha realizado una transición hacia un modelo de compañía que acogen coreógrafos invitados para realizar producciones, como fue el caso del coreógrafo afincado en Barcelona, Thomas Noone en 2009. Este modelo ha permitido nutrir, activar y enriquecer el repertorio de Stopgap, experimentando diferentes métodos de danza y así explorar cómo cada uno ha podido crear en un contexto integrado. Desde 2006, Lucy Bennett ha tomado el liderazgo de la compañía aportando un nuevo giro apostando por producciones al aire libre, como en Spun Productions, en 2011. Un año más tarde, la compañía se centró en la creación de su propia obra de danza bajo la dirección de Lucy, apostando por la próxima generación de artistas de la danza integrados al compartir su experiencia con SG2 Company, Compañía Juvenil ya a través de otros proyectos de aprendizaje creativo y publicaciones.

Fue en 1998 cuando Petra Kupperts comenzó a desarrollar su trabajo colaborativo, creativo e innovador a través del proyecto **The Olimpias**, en el que es la directora creativa. Este proyecto multidisciplinar está formado por un colectivo de artistas, el cual explora la relación existente entre el arte y la vida, el arte y los cambios sociales en relación a la cultura de la diversidad funcional. Ver figura I.20.



Figura I.20.- Compañía The Olimpias creada por Petra Kupperts. Recuperado el 9 de abril de 2017 de

[https://www.google.es/search?q=the+olimpias+dance&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjJvOzf2ITQAhVJlxQKHQQyB3gQ\\_AUIByqC#tbm=isch&q=the+olimpias+petra+kupperts&imgdii=YCTQb4KpTh99\\_M%3A%3BYCTQb4KpTh99\\_M%3A%3Bk5L2HN0Sh6A-PM%3A&imgcr=YCTQb4KpTh99\\_M%3](https://www.google.es/search?q=the+olimpias+dance&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjJvOzf2ITQAhVJlxQKHQQyB3gQ_AUIByqC#tbm=isch&q=the+olimpias+petra+kupperts&imgdii=YCTQb4KpTh99_M%3A%3BYCTQb4KpTh99_M%3A%3Bk5L2HN0Sh6A-PM%3A&imgcr=YCTQb4KpTh99_M%3)

*The Olimpias* muestra en su web como trabaja en múltiples formatos y espacios insólitos de la cultura y el arte: investigación, performance, poesía, talleres, arte comunitario, video digital, espacio del dolor, instalaciones digitales interactivas, arte y paisaje, cultura de la discapacidad, supervivientes de los sistemas de salud mental, artes de la discapacidad, narrativas, presencia, identidad y cambio social. Sus proyectos se desarrollan comisionados por universidades e instituciones del arte y la cultura.

Según Brugarolas (2016) el colectivo toma su nombre del personaje que aparece en el relato de E.T.A. Hoffmann, *El hombre de Arena*, donde Olimpia es una mujer mecánica que danza y se transforma en el objeto de múltiples deseos y fantasías eróticas. Este relato de romanticismo negro es el que inspira el libreto del ballet romántico *Coppelia* que, aunque adaptado de una forma sentimental y cómica, hunde sus raíces en constructos de género patéticos para la figura de la mujer. A su vez *The Olimpias* toma como referencia la adaptación de *Coppelia* que la coreógrafa Maguy Marin realizó para la Opera Nacional de Lyon en 1994, donde Olimpia regresa multiplicada en muchas copias de la misma mujer vestida de rojo. Esta imagen informa la estética de los vídeos y performances del proyecto *The Olimpias*, que mueve su trabajo dentro de una poética tensa entre la capacidad de acción y la impotencia, la violencia y las visiones atractivas de la seducción del movimiento. El proyecto *The Olimpias* bucea en las profundidades de los mitos que construyen los significados de nuestro mundo.

*The Olimpias* desea que se enfoque la mirada sobre la discapacidad en aquellas obras en las que los artistas con diversidad juegan con los sistemas de representación llevando su material, su ser viviente y experiencia hasta su irreconocibilidad. Koppers (2013) desde la fenomenología de Merleau-Ponty, actualiza el valor de las “fantasías corporales”- las diferentes formas en que el interior de nuestros cuerpos es sentido, imaginado y representado. Desde una atención auto-reflexiva, sitúa sus textos en un espacio experimentado, corporeizado sobre el suelo de un estudio de danza, albergando las múltiples sensaciones y pensamientos que la atraviesan cuando escribe. Es desde aquí donde realiza el intento de *teorizar la energía*. Koppers, como directora artística de *The Olimpias*, habla de la energía que se produce entre las palabras, entre los encuentros entre performers y público, movimiento y escritura, todos ellos momentos relacionados con el deseo de conexión.

Paralelamente en 1987 Win Wandekeybus comenzó su trayectoria coreográfica en Bélgica, con el estreno del solo *What the body does not remember* de la mano del también creador belga Jan Fabre.

Con la compañía de Danza que fundó, *Última Vez*, crea en 1994, *Mountains Made of Barking*, interpretada entre otros por Saïd Gharbi, bailarín y actor invidente, el cual funda en 2001, junto a Ana Steignar la **compañía BMG** (les Ballets du grand miro). Esta compañía se apoya sobre otros sentidos y crea espectáculos para un público tanto vidente como para personas con diversidad visual, como se puede observar en ver figura 1.21.



Figura I.21.- Compañía BMG creada por Said Gharbi y Ana Stegnar. Recuperado el 9 de abril de 2017 de

[https://www.google.es/search?q=BMG+COMPANY+DANCE&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwijoak2YTQAhXEWQRQKHdGHAUwQ\\_AUIBygC#tbm=isch&q=LES+BMG+COMPANY+DANCE+SAID+GHARBI&imgc=sEquipfsIFczxKM%3A](https://www.google.es/search?q=BMG+COMPANY+DANCE&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwijoak2YTQAhXEWQRQKHdGHAUwQ_AUIBygC#tbm=isch&q=LES+BMG+COMPANY+DANCE+SAID+GHARBI&imgc=sEquipfsIFczxKM%3A)

El enfoque de BGM gira en torno a otro tipo de percepciones además de la vista, a través de investigaciones sensibles en el cuerpo y las relaciones con los demás, se dirigen a la apertura de la "mirada interior" para la emergencia potencial de nuevos ciudadanos. Esta compañía está dirigida por: Saïd Gharbi y Ana Stegnar y su sede se ubica en Bruselas, ciudad donde ofrecen danza / teatro y talleres de danza para todo tipo de públicos, comprendidos las personas con deficiencia visual para su enriquecimiento en danza, el teatro, la pedagogía, fomentando así proyectos participativos y la accesibilidad al arte.

A partir de 2008 **Caroline Bowditch** fue contratada como agente de danza escocesa de la danza Teatro para el Cambio. El proyecto fue iniciado por el ex director artístico del *Scottish Dance Theatre*, Janet Smith, el cual estaba interesado en romper las barreras, extendiendo las fronteras en el mundo de la danza y la exploración de nuevas posibilidades, de manera creativa, artística y por el bien de la cultura en Escocia. Este papel innovador, financiado por la Lotería Nacional a través de Creative Scotland, con el objetivo de aumentar el número de personas con discapacidad que participan en la danza, en Escocia, incluyendo los que entran en la formación o la profesión de baile. Durante 4 años, Caroline ha interactuado con más de 25.000 personas en talleres, charlas y actuaciones no sólo en Escocia, sino a través del mundo. Algunas de las obras significativas han sido, *Angels of incidence*, creada por Adam Benjamin para 4 bailarines internacionales con discapacidad, *The long and the short of It!*, siendo un breve dúo, coreografiado por Tom Pritchard y Caroline. El trabajo fue apreciado y aplaudido por el público debido a sus ideas y la calidad, introduciendo al mismo tiempo de trabajo inclusivo y provocando y ofrecer elementos de reflexión. *NQR* estrenada en febrero de 2010, es una investigación

irreverente sobre la idea de "normalidad". En ella se examinan las excentricidades irreprimibles que desafían los intentos de encajar en el molde. *NQR* es una oportunidad de mirar y pensar diferente acerca de la diferencia. Este trabajo es una colaboración tripartita co-dirigido por Janet Smith, Marc Brew y Caroline.

*'NQR reúne a bailarines discapacitados y no discapacitados, y esta unión es tan perfecta que parece la combinación más natural del mundo'.*

*Kelly Apter, The Scotsman.*

En la actualidad Carolina ha coordinado el proyecto denominado *Let's Dance*, el cual es un proyecto de danza comunitaria europea que ofrece a jóvenes y otros artistas de Alemania, Holanda, Escocia y España la oportunidad de desarrollar su experiencia en danza comunitaria a través de una serie de talleres locales y de intercambio. El proyecto tiene como objetivo inspirar el nuevo trabajo creativo a través de la coproducción artística y atraer nuevos públicos de baile en toda Europa. Las instituciones que forman parte de este proyecto son, la Agencia Andaluza de Instituciones Culturales (Granada, España), DeLOOPERS (Bremen, Alemania), Keunstwurk (Leeuwarden, Países Bajos) y YDance (Glasgow, Reino Unido). Dos alumnas del Conservatorio Profesional de Danza de Granada *Reina Sofía*, han formado parte de este proyecto junto con la Compañía *Vinculados*. Además de encuentros y una performance, fruto de dichos encuentros, han desarrollado actividades paralelas como un documental, un programa tutorial para docentes y una exposición de fotografías como se puede observar en la Figura 1.22.



Figura 1.22.- Let's Dance. Recuperado el 20 de septiembre de 2017 de <https://www.letsdanceeurope.eu/>

### 2.2.3.2.- Orígenes en España

Enmarcamos este apartado dentro de las consideraciones y reflexiones de Brugarolas (2016).

En España otra de las experiencias pioneras fue el **Psico Ballet de Maite León**, que desde 1980 trabaja en Madrid en la formación escénica completa de personas con discapacidad física, psíquica o sensorial, utilizando la metodología propia desarrollada por su fundadora. En 1986 se crea la Fundación Psico Ballet Maite León y desde 1992, con la apertura de la Escuela permanente de Artes Escénicas y discapacidad, ofrecen una educación en artes escénicas a personas con diversidad funcional y formación para formadores. Ver figura I.23.



Figura I.23.- Compañía Psicoballet creada por Maite León. Recuperado el 9 de abril de 2017 de [https://www.google.es/search?q=PSICOBALLET+MAITE+LEON&biw=1366&bih=604&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj52qmK2oTQAhVOGhQKHbEVBnwQ\\_AUIBygC#imgsrc=hlGJfyzka9jLyM%3A](https://www.google.es/search?q=PSICOBALLET+MAITE+LEON&biw=1366&bih=604&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj52qmK2oTQAhVOGhQKHbEVBnwQ_AUIBygC#imgsrc=hlGJfyzka9jLyM%3A)

En 1989, Jannick Niort crea en Barcelona, la **Fundación Psico Art**, enfocada en el desarrollo de actividades artísticas para personas con diversidad intelectual.

**Danza Mobile** en Sevilla, fundada en 1995 por Esmeralda Valderrama y Fernando Coronado, desde el marco de Centro Ocupacional enfocado en las artes escénicas, orienta la educación danza y artes escénicas a personas con diversidad funcional, incluyendo en las actuaciones a los profesores o artistas invitados, como Manuel Cañada, José Galán y Antonio Quiles entre otros. Han desarrollado la compañía de danza Danzamobile, el Festival Escena Mobile, el Certamen Cinemóvil y diferentes proyectos en Artes Visuales como se puede observar en la figura I.24.



Figura 1.24.- Compañía Danza Mobile, creada por Esmeralda Valderrama y Fernando Coronado.  
Recuperado el 9 de abril de 2017 de

[https://www.google.es/search?q=danz+amobile&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjJ2fWd2oTQAhWBkBQKHRGiAvsQ\\_AUIBygC#imgsrc=fvIHpPD8QRzJtM%3A](https://www.google.es/search?q=danz+amobile&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjJ2fWd2oTQAhWBkBQKHRGiAvsQ_AUIBygC#imgsrc=fvIHpPD8QRzJtM%3A)

**El Tinglao**, compañía madrileña de teatro danza fundada por Tomi Ojeda, David Ojeda y Angel Negro en 1995, comenzó su andadura empleando metodologías integradas en talleres donde personas con y sin diversidad.

La compañía **Flick Flock** surgió en San Fernando, Cádiz, en 1995 de la mano de Susana Alcón, partiendo de una escuela de danza privada en la que las personas con diversidad funcional también reciben formación desde entonces.

En 1997 surge **Moments Art** en Valencia, fundada por Juanjo Rico, una escuela de danza teatro que forma a sus alumnos con diversidad funcional en danza, teatro, maquillaje y música, realizando espectáculos a través de la Compañía Moments Art.

En el año 2004 la coreógrafa Marisa Brugarolas comienza a impartir talleres de danza integrada en Murcia, y en el 2005 funda **Ruedapiés Danza Integrada**, para profundizar en la pedagogía y creación de la danza que acoge a grupos mixtos de personas con y sin diversidad, presentando su primer espectáculo Rodando por la calle, ese mismo año. Paralelamente imparte numerosos Talleres educativos sobre su metodología empleada en las sesiones y creaciones coreográficas, como se puede apreciar en la figura 1.25.



Figura 1.25.- Compañía Rueda Pies, creada por Marisa Brugarolas. Recuperado el 9 de abril de 2017 de

[https://www.google.es/search?q=marisa+brugarolas&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiJ18aw2oTQAhUKvRQKHHRDWIQ\\_AUIBigB#tbm=isch&q=marisa+brugarolas+cuerpo+en+devenir&imgsrc=cJROQCn0J-AxwM%3A](https://www.google.es/search?q=marisa+brugarolas&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiJ18aw2oTQAhUKvRQKHHRDWIQ_AUIBigB#tbm=isch&q=marisa+brugarolas+cuerpo+en+devenir&imgsrc=cJROQCn0J-AxwM%3A)

A su vez ha desarrollado una importante labor, en el seno de la investigación presentando la tesis doctoral: *El cuerpo plural. Danza Integrada en la Inclusión. Una renovación de la mirada.*

El coreógrafo Jordi Cortés, organizó en el 2004 un taller de *Danza Integrada* impartido por Adam Benjamin, inyectando nuevas metodologías en la danza integrada en Cataluña, después de los comienzos realizados por Feliciano Castillo. En el año 2009, estrenaría su primera pieza V.I.T.R.I.O.L. de *Danza Integrada* con Alta Realitat, aunque ya dirigiera en el año 2001 la obra de danza teatro *De Cara* en la que uno de los bailarines había perdido la visión, como ya hiciera Win Wandekybus con su compañía *Ultima Vez* en 1994 en la coreografía *Mountains Made of Barking*, en cuyo elenco participó el intérprete y bailarín invidente Said Gharbi, el cuál en la actualidad, dirige la compañía belga BGM, anteriormente mencionada. En 2011, nació el colectivo **Liant la Troca**, fruto de los Talleres inclusivos impartidos por Jordi, como se observa en la figura 1.26. coordinados en la actualidad por Patricia Carmona.



Figura 1.26.- Jordi Cortés durante un Taller. Recuperado el 9 de abril de 2017 de

[https://www.google.es/search?q=jordi+cortes+danza+integrada&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjDnsCf24TQAhXHOHQKHTA4AXsQ\\_AUIBigB#imgsrc=Dcu1OtoPrRDHSM%3A](https://www.google.es/search?q=jordi+cortes+danza+integrada&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjDnsCf24TQAhXHOHQKHTA4AXsQ_AUIBigB#imgsrc=Dcu1OtoPrRDHSM%3A)

A nivel terminológico, hasta el año 2005, el más empleado era *psicodanza* o *psicoballet*, porque muchos de los docentes que trabajaban en esta área se habían formado con Maite León en la Fundación Psico Ballet, tras la importante labor realizada por la Fundación a nivel pedagógica. Como vemos el nombre también responde a que en aquel momento estas clases de danza se dirigían mayoritariamente a personas con diversidad intelectual. *Danza en la diversidad* o *Danza y Discapacidad* eran otros términos utilizados.

A partir del año 2005, según Brugarolas (2016), hasta ahora se ha visto una eclosión de las artes y la diversidad, apareciendo compañías, proyectos, encuentros, festivales y muestras bajo los nombres de *Danza Integrada*, *Danza Inclusiva*, *Danza y Discapacidad*, *Artes escénicas en la diversidad*, *Artes escénicas y Discapacidad*, *Artes en la inclusión*. En los últimos cinco años hemos visto un giro en la denominación de algunas compañías y proyectos que antes se nombraban como danza en la diversidad, *Danza Integrada*, *Danza y Discapacidad*, hacia el nuevo término *Danza Inclusiva*.

La **Compañía Danza Vinculados** nace de la mano de Carmen Vilches y Alicia Sánchez, como iniciativa de un grupo de profesionales de la danza, la educación y la psicología que identifican la necesidad de crear en Granada una compañía que fomente la profesionalización de la danza contemporánea, la inclusión social de bailarines con diferentes capacidades, y la creación de nuevas obras coreográficas. En sus inicios, en 2013, se forma como compañía juvenil, pero rápidamente surge la demanda por abarcar otros grupos y en 2014 se establecen las tres ramas de la compañía: Cía. Danza Vinculados Infantil para niños entre 6-12 años, Cía. Danza Vinculados Juvenil para jóvenes entre 13-22 años y Cía. Danza Vinculados Senior para adultos a partir de 23 años en adelante, como se observa en la figura 1.27.



Figura 1.27.- Compañía Vinculados. Recuperado el 9 de abril 2017 de <http://ciadanzavinculados.com>

Actualmente la compañía cuenta con cincuenta bailarines amateur y semiprofesionales de entre 7 y 72 años. Los tres grupos trabajan de forma paralela siguiendo una misma estructura de formación (clases regulares en danza

contemporánea y coreografía de nivel principiante, intermedio y avanzado), creación (sesiones semanales de creación coreográfica y ensayos) puesta en escena (cada grupo produce su obra que representa en teatros y festivales) y técnicas de inclusión (todas las actividades ocurren dentro del marco de la inclusión utilizando técnicas que provienen de la psicología, la danza terapia y el teatro). Los tres grupos también convergen en cursos intensivos en los que se crean obras colectivas y exploran la inclusión intergeneracional. La compañía tiene sede en la Escuela Pública de Formación Cultural de Andalucía.

Seguidamente, reflejamos un breve resumen de las personalidades, que han participado en decisivas aportaciones pedagógicas y coreográficas a nivel nacional, para lo que hoy conocemos como Danza Inclusiva, como se puede observar en la Tabla 1.5.

Tabla. 1.5.- *Cronograma de personalidades relevantes implicados en aportaciones pedagógicas y coreográficas en la Danza Inclusiva a nivel nacional*

AÑO	NOMBRE	APORTACIÓN	ENTIDAD	PAIS/CIUDAD
1977	Feliciano Castillo	Compañía BCN (Doble) Secretario General de INIFAE (International Institute for Arts & Environment)	Crei-Sants	España Barcelona
1980	Maite León	Psico Ballet Maite León	Fundación Psico Ballet Maite León	España Madrid
1989	Jannick Niort	Psico Art	CIA privada	España Cataluña
1995	Esmeralda Valderrama y Fernando Coronado	Danza Mobile	CIA privada	España Sevilla
1995	Tomí Ojeda, David Ojeda y Angel Negro	El Tinglao	CIA privada (Teatro Danza)	España Madrid
1995	Susana Alcón	Flick Flock	CIA privada	España Cádiz
1997	Juanjo Rico	Moments Art	CIA privada	España Valencia
2004	Marisa Brugarolas	Ruedapiés	CIA privada	España Murcia
2004	Jordi Cortés	Liant la Troca	CIA privada	España Cataluña
2013	Carmen Vilches y Alicia Sánchez	Vinculados	CIA privada	España Granada

Cabe destacar, por otro lado, la importante labor que realiza el INAEM, con la organización de las **Jornadas sobre la Inclusión social y la educación en las artes escénicas** que se vienen celebrando desde 2008, articulando de este modo un punto de encuentro para la reflexión, la planificación de estrategias, así como la creación de herramientas como son las memorias de cada edición entre otras.

A continuación, detallamos el ideario de dichas Jornadas de Inclusión social y la educación en las artes escénicas:

- Visibilizar y poner en valor la creación artística española de artes escénicas y música orientada a la inclusión social, así como promover su profesionalización, exhibición y difusión.
- Dar a conocer a los profesionales y artistas que trabajan en este sector, tanto de España como de otros países. Difundir proyectos de excelencia artística y las herramientas y metodologías que se desarrollan con éxito en relación a la inclusión social en las artes escénicas y en la música.
- Promover la educación inclusiva de las artes escénicas y de la música, desde el punto de vista de la práctica y la creación artística.
- Incentivar la puesta en marcha de canales de colaboración y compromiso institucional que fomenten la difusión de las artes escénicas y la música inclusivas, promoviendo su acceso y consolidación en los circuitos de producción y exhibición, así como en el ámbito educativo.
- Posicionar a las Jornadas como la plataforma estatal itinerante de relación de los profesionales que trabajan en el ámbito de la inclusión social y la educación en las artes escénicas en España.
- Ser la antena internacional española de referencia para los profesionales extranjeros y el evento anual de intercambio de información y difusión de proyectos artísticos y de gestión. Una plataforma de presentación de proyectos y profesionales internacionales para su difusión en nuestro país y de promoción y difusión de los generados en España, para darlos a conocer a los profesionales extranjeros que asisten o colaboran con las Jornadas.
- Reivindicar la diferencia como riqueza cultural y promover el impacto social de la música, el teatro, la danza y el circo.
- Sensibilizar y comprometer a los creadores, gestores, compañías, comunidades, colectivos y expertos, tanto a nivel nacional como internacional, para que colaboren con o para personas en riesgo de exclusión social o con capacidades diferentes. Hacer de los proyectos de inclusión social un ámbito más de la gestión artística de las instituciones y organismos que se dedican a las artes escénicas y musicales en España.

En la pasada edición 2017, celebrada del 3 al 5 de mayo del 2017 en Murcia, se han celebrado ponencias, comunicaciones y talleres. Además, se ha organizado un encuentro muy fructífero entre los directores y directoras de las Escuelas Superiores de Artes Dramático y los Conservatorios Superiores de Danza para analizar la situación del arte inclusivo en los centros que dirigen.

Como muestra de las múltiples actividades, adjuntamos una imagen del Taller Performance “Tu y las formas” de la Compañía Sharon Fridman, durante la pasada edición, como se puede observar en la figura I.28.



Figura 1.28.- Taller Performance “Tu y las formas” de la Compañía Sharon Fridman, de la IX edición de las Jornadas, celebrada en Murcia del 3 al 5 de mayo 2017. Recuperado el 7 de agosto 2017 de <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/artesescenicas/artes-escenicas-e-inclusion-social/jornadas-sobre-la-inclusion-social/ix-jornadas-sobre-la-inclusion-social/imagenes/18-taller-performance-sharon-fridman/18-taller-performance-sharon-fridman.jpg>

### 3.- LA DANZA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL CURRÍCULO

#### 3.1.- INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EN EL MARCO EDUCATIVO DE LA DANZA EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

Enmarcamos este apartado dentro de las consideraciones y reflexiones de Brugarolas (2016) y que exponemos a continuación. En 1990 se celebró en Jomtine, Tailandia, el debate sobre “Educación para todos” dentro de la Conferencia de la Unesco y nació el término inclusión en educación.

Cuatro años más tarde se aprueba la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales, siendo uno de sus pilares fundamentales la orientación inclusiva. De este modo se establecen los inicios del marco legal, que reconoce los principios que han marcado las políticas educativas que promueven la educación inclusiva en la escuela que conocemos a día de hoy.

Según Valcarce (2011), docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de Orense, la escuela inclusiva, debe lograr adaptarse con oferta educativa a la diversidad del alumnado, mientras que la escuela integradora debe adaptar al alumnado a la oferta escolar. En el modelo integrador existe muchas segmentaciones de espacios para la diversidad resultado de las clasificaciones fundamentadas en la diferencia, mientras que la escuela inclusiva es un espacio de diversidad basado en lo que une, y donde la diferencia es un rasgo más que compone el grupo ya que sucede lo mismo en la sociedad.

El concepto de inclusión en el marco educativo significa ceder el protagonismo al alumnado, trasladando la investigación en el alumnado todo ello guiado por el

docente siendo facilitador del aprendizaje, lo que supone un cambio de valores en la concepción y acción de la educación.

Para Ainscow (2003, p. 2), citado por Brugarolas (2016), investigador de la Universidad de Manchester, refiriéndose a la “Educación para Todos”, marco donde se inserta la educación inclusiva, nos habla de las diferencias entre el modelo de integración y el de inclusión:

De este modo, en lugar de la integración preconizada en un principio, con su concepto implícito de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado, el pensamiento actual tiende hacia la educación inclusiva cuyo objeto es reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos.

(Ainscow, 2003)

El modelo de educación en inclusión tiene las siguientes características, según Valcarce (2011):

La inclusión se presenta como un derecho humano, perteneciente a todo el alumnado; la heterogeneidad es entendida como algo natural y no excepcional siendo un contexto que debe normalizado. Por ello, propone un currículo común para todos y a todas, aunque cada uno aprende de un modo diferente.

En la integración se propone la adaptación curricular para que el alumnado con diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje pueda superar las diferencias. La parte segregada debe ser *integrada* al sistema educativo, permaneciendo el sistema intacto, mientras que los que estaban segregados deben *integrarse*.

Detallando las ideas de Ainscow (2003), podemos agrupar la inclusión educativa en cuatro puntos clave:

- La inclusión es un proceso, una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos.
- La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. Trata de utilizar la información adquirida para estimular la creatividad y la resolución de problemas.
- Inclusión es asistencia (en el sentido de presencia en el lugar donde se aprende), participación y rendimiento de todos los alumnos.
- La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo.

Por ello, si aplicamos dicha visión podemos, ver la *Danza Inclusiva* como parte de la Educación inclusiva, y así observamos el origen de la actual denominación *Danza Inclusiva*.

Siguiendo la argumentación de Valcarce (2011):

Las sociedades actuales aspiran a ser más justas, a desarrollarse como consecuencia de la cohesión entre comunidades, a la equidad y de ellas

emergen nuevas necesidades y valores educativos cuyo impacto obliga a la transformación profunda de los sistemas socioeducativos y a la adaptación de la institución escolar a una oferta educativa basada en el reconocimiento del derecho a la diferencia y a la aceptación de la identidad en la diversidad como constructo de riqueza colectiva, fruto de la inteligencia compartida.

De este modo, podemos ver como la *Danza Inclusiva* en el sistema socioeducativo puede defender la idea de que toda la comunidad puede enseñar y aprender; la educación no solo es asunto de la escuela reglada y su currículum. La educación parte de la familia, se prolonga en la escuela y en cualquier ámbito dónde se convive.

Como cita Brugarolas (2016):

Desde este punto de vista es extraño que un país que lleva debatiendo el tema de la educación inclusiva oficialmente desde 1994, no haya puesto en marcha planes de actuación para dar cabida a los profesionales de las artes y a los proyectos de inclusión a través de las artes en ese llamado sistema socioeducativo que se da fuera de las aulas. Nuestro sistema educativo sigue centrándose exclusivamente en lo que sucede dentro de los centros escolares. Curiosamente tampoco dentro de las aulas, a través del Currículum de la educación obligatoria se contempla la danza impartida por profesionales y ni digamos la *Danza Inclusiva*. Y si alguna vez se hace referencia al arte en relación a la diversidad en el ámbito educativo, siempre es bajo la acepción de terapia, nunca como el valor del arte en sí mismo al que cualquier persona tiene derecho independientemente de sus capacidades.

Parece que el arte escénico en nuestro país es solo asunto de las escuelas profesionales, mientras que el arte entendido como elemento educativo que ayuda a la cohesión social y al desarrollo de la experiencia emocional, artística y sensible es un asunto privado, del cual la población en general no puede gozar, ni beneficiarse. No es de extrañar que la sociedad adulta española sea en general ajena al arte escénico y a la danza, y que sus criterios estéticos estén dominados por los criterios del mercado y el espectáculo y no tanto por un juicio personal emitido a través del conocimiento empírico y vivencial.

Para Kaufman (2006), docente de danza de la Universidad de Montana, “La palabra inclusión sugiere un lugar donde cada uno pertenece y se siente aceptado, donde cada individuo con su unicidad es acogido y celebrado”.

Desde este lugar el término *inclusión* parece ajustarse bien para una danza que es plural y se enriquece con todas las diferencias, para una danza que crea una metodología a partir de las características de sus componentes. Pero de ahí, algunas diferencias en la utilización de los términos integración e inclusión para la danza. Hasta hace seis años aproximadamente, se hablaba de *Danza Integrada*, entre un colectivo mixto de personas con y sin diversidad funcional, como es el caso de *Axis Dance Company* en EEUU, el de *Candoco* en U.K. o el de *Ruedapiés* o *Alta Realitat* en el Estado español, por citar algunos. De alguna forma cambiar el término “danza: integrada a inclusiva” no ha cambiado la forma de abordar la diversidad en los proyectos, ya que ya lo hacían.

### **3.2.- ANÁLISIS DE LA NORMATIVA DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS DE DANZA**

Si analizamos las enseñanzas artísticas, observamos como experimentaron un gran salto gracias a la reforma educativa que supuso la LOGSE. Por ello las Leyes Orgánicas 2/2006, de Educación (LOE), y 8/2013, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), no modifican de forma sustancial los principios y la organización que ya se marcaron con la ley anterior.

Se mantiene la organización en tres ciclos, aunque cambia la nomenclatura sutilmente, ya que se habla de:

- Enseñanzas elementales de danza y no grado elemental.
- Enseñanzas profesionales de danza y no grado medio.
- Estudios superiores de danza y no grado superior.

Se mantienen los 6 cursos que abarcan las enseñanzas profesionales, así como la obligatoriedad de pasar una prueba de acceso para acceder a ellas. También continúa la posibilidad de acceder a cursos distintos de primero en Enseñanzas elementales y profesionales, siempre que se realice una prueba que demuestre que se tienen superados los contenidos de los cursos anteriores.

En cuanto a las titulaciones obtenidas, la superación de las enseñanzas profesionales de música o de danza da derecho a la obtención del título profesional de danza. Además, y persiguiendo uno de los objetivos de la LOE (facilitar la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas profesionales y la educación secundaria), el alumnado que finalice las enseñanzas profesionales de música y danza obtendrá el título de Bachiller si supera las materias comunes del bachillerato, aunque no haya realizado el bachillerato de la modalidad de artes en su vía específica de música y danza. Además, se potenciarán la creación de centros integrados, los cuales solamente se encuentran implantados en beneficios del alumnado y las enseñanzas de Danza en Barcelona en el Institut del Theatre y Madrid en el Real Conservatorio Profesional de Danza “Marianma”.

El alumnado que supera los estudios superiores de danza obtiene el título Superior de Danza en la especialidad de que se trate, y es equivalente a todos los efectos al título universitario de Licenciado o el título de Grado equivalente.

A partir de la ley general y para su desarrollo, se ha publicado el REAL Decreto 85/2007, de 26 de enero, página 6249, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza. Este Real Decreto insiste en que estas enseñanzas están destinadas a aquellos alumnos que posean aptitudes específicas y, añade, “voluntad” para dedicarse a ellas.

En cuanto a los contenidos, se mantiene la necesidad de conjugar comprensión y expresión, conocimiento y realización, fomentando una formación que no se base sólo en lo práctico, sino también en lo teórico y reflexivo.

La finalidad de las enseñanzas profesionales se ordena en cuatro funciones básicas: formativa, orientadora, profesionalizadora y preparatoria para estudios posteriores.

Como objetivos generales establece que las enseñanzas profesionales de danza tienen como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades generales y los valores cívicos propios del sistema educativo y,

además, las capacidades que se detallan a continuación en la tabla I.6.

Tabla I.6.- *Objetivos generales de las enseñanzas profesionales*

1. Habitarse a observar la danza asistiendo a manifestaciones escénicas con ella relacionadas y establecer un concepto estético que les permita fundamentar y desarrollar los propios criterios interpretativos.
2. Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético como fuente de formación y enriquecimiento personal.
3. Analizar y valorar la calidad de la danza.
4. Conocer los valores de la danza y optar por los aspectos emanados de ella que sean más idóneos para el desarrollo personal.
5. Participar en actividades de animación dancística y cultural que les permitan vivir la experiencia de transmitir el goce de la danza.
6. Conocer y emplear con precisión el vocabulario específico relativo a los conceptos científicos de la danza.
7. Conocer y valorar el patrimonio dancístico como parte integrante del patrimonio histórico y cultural.

Como objetivos específicos las enseñanzas profesionales de danza deben contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades generales y los valores cívicos propios del sistema educativo y, además, las capacidades que se detallan a continuación en la tabla I.7.

Tabla I.7.- *Objetivos específicos de las enseñanzas profesionales*

1. Aplicar los conocimientos históricos, estilísticos y coreográficos para conseguir una interpretación artística de calidad.
2. Tener la disposición necesaria para saber integrarse en un grupo como un miembro más del mismo o para actuar como responsable del conjunto.
3. Actuar en público con autocontrol, dominio de la memoria y capacidad comunicativa.
4. Adaptarse con la versatilidad necesaria a las diferentes formas expresivas características de la creación coreográfica contemporánea.
5. Improvisar de acuerdo con el estilo, la forma y el carácter de la música, así como a partir de diferentes propuestas no necesariamente musicales, tanto auditivas como plásticas, poéticas, etc.
6. Reaccionar con los reflejos necesarios que requiere la solución de los problemas que puedan surgir durante la interpretación.
7. Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades, y desarrollar hábitos del estudio, valorando el rendimiento en relación con el tiempo empleado.
8. Profundizar en el conocimiento corporal y emocional para mantener el adecuado equilibrio y bienestar psicofísico.

A continuación, realizamos un breve análisis sobre la normativa actual y la alusión a la atención a la diversidad de estas enseñanzas.

La Ley Orgánica De Educación de 3 de mayo de 2/2006 (modificada por la Ley Orgánica de 9 de diciembre de 8/2013, LOMCE), LOE, en su Preámbulo dice:

A fin de garantizar la equidad, el título II aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Se incluye concretamente en este título el tratamiento educativo de las alumnas y alumnos que requieren determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta. El sistema educativo español ha realizado grandes avances en este ámbito en las últimas décadas, que resulta necesario continuar impulsando. También precisan un tratamiento específico los alumnos con altas capacidades intelectuales y los que se han integrado tarde en el sistema educativo español.

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades. Por ello, a continuación, se detalla el marco legal que asegura la atención a la diversidad en la enseñanza pública, tanto en la enseñanza obligatoria, como la enseñanza de régimen especial, en este caso artística.

A continuación, procedemos a analizar el currículum de danza en relación a la atención a la diversidad en base al desarrollo que han elaborado las distintas comunidades autónomas.

La legislación derivada de LOMCE, como el Decreto 8/2014, por el que se establece el currículum y la organización de las enseñanzas elementales de danza en la **Comunidad de Madrid**, tras 55 extensas páginas dedicadas especialmente a cómo evaluar a los alumnos/as de enseñanzas elementales establecen un párrafo que indica nuevamente:

Disposición Adicional Segunda. Alumnos con necesidad específica de apoyo educativo. La Consejería con competencias en materia de educación adoptará las medidas oportunas para la adaptación del currículum a las necesidades de los alumnos que precisen apoyo educativo. En todo caso, dichas adaptaciones deberán respetar los objetivos y contenidos fijados en el presente Decreto.

En su Artículo 6, dedicado al acceso a las enseñanzas elementales de danza, no hay mención alguna al alumnado con N.E.A.E., a excepción de la sobredotación y talento que asoma en su Artículo 8, para matricularlo en más de un curso:

1. El director de un centro podrá autorizar, con carácter excepcional, la matriculación en el curso inmediatamente superior a aquellos alumnos que, previa orientación del tutor e informe favorable del equipo de profesores, tengan los suficientes conocimientos y madurez interpretativa para abordar las enseñanzas del curso superior.

Podemos pensar que se disponen a desarrollarlo en el ámbito del Artículo 5, destinado al Proyecto propio del centro, cuando indican:

1. En aplicación del principio de autonomía pedagógica consagrado por la Ley Orgánica de Educación en su artículo 120, los centros podrán elaborar proyectos propios, modificando el plan de estudios común establecido en el presente Decreto, tanto en lo que respecta a los currículos y cargas lectivas como a la inclusión de nuevas asignaturas.

Al acudir al proyecto propio, regulado por Orden 275/2015, de 9 de febrero, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la implantación, la prueba de acceso, la evaluación y el proyecto propio del centro en las enseñanzas elementales de Danza. Encontramos en el Artículo 26, relativo a los Aspectos generales del proyecto propio:

1. El Decreto 8/2014, de 30 de enero, establece el plan de estudios común de las enseñanzas elementales de Danza en la Comunidad de Madrid. No obstante, de acuerdo con lo establecido en su artículo 5, los centros públicos y privados autorizados que impartan estas enseñanzas, en el ejercicio de su autonomía, podrán elaborar proyectos propios.
2. En el desarrollo de los proyectos propios, los centros podrán: a) Modificar los currículos y las cargas lectivas de las distintas asignaturas. b) Incluir asignaturas nuevas.

Nuevamente tras 75 páginas de desarrollo no hemos encontrado aspectos relevantes sobre medidas de intervención para la atención a la diversidad y es de nuevo en su Disposición Adicional Segunda, donde se indica:

Alumnos con necesidad específica de apoyo educativo: La Consejería con competencias en materia de educación adoptará las medidas oportunas para la adaptación a las necesidades de los alumnos matriculados que precisen apoyo educativo. En todo caso, dichas adaptaciones deberán respetar los objetivos y contenidos mínimos fijados en el Decreto 8/2014, de 30 de enero.

En el Decreto 404/2013, de 30 de agosto, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de Danza y el acceso a dichas enseñanzas, en el **País Vasco**.

Artículo 17. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

1. En el marco de lo establecido en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad, se deberán cumplir las disposiciones vigentes en materia de promoción de la accesibilidad.
2. El Departamento competente en materia educativa, adoptará las medidas oportunas para la adaptación del plan de estudios a las necesidades del alumnado con discapacidad.

En el Decreto 68/2014, de 6 de noviembre, que establece la organización y el currículo de las enseñanzas elementales de danza en la **Comunidad Autónoma de Cantabria**, encontramos atención a alumnos/as aventajados:

Artículo 6. Admisión y matriculación.

3. El director del centro podrá autorizar, la matriculación en más de un curso académico de aquellos alumnos que, previa orientación del profesorado, así lo soliciten, siempre que el informe del conjunto de profesores asegure su adecuada capacidad de aprendizaje.

En la Comunidad de Cantabria se aproxima a la diversidad con medidas como:

Artículo 9. Proyecto curricular. 4. El Plan de atención a la diversidad del centro.

Artículo 10. Programaciones didácticas. f) Las medidas de atención a la diversidad.

Artículo 16. Atención a la diversidad del alumnado. El modelo de atención a la diversidad en el que debe enmarcarse la atención educativa del alumnado es el que se establece en el Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria.

Disposición Adicional. Única. Accesibilidad.

En el marco de las disposiciones establecidas en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, los centros de nueva creación deberán cumplir con las disposiciones vigentes en materia de promoción de la accesibilidad. El resto de los centros deberá adecuarse a dicha Ley en los plazos y con los criterios establecidos en la misma.

En las enseñanzas elementales de danza reguladas por Decreto 157/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las Enseñanzas Elementales de Danza y se regula el acceso a estas enseñanzas.

Disposición Adicional Única. Alumnado con discapacidad y atención a la diversidad.

1. La consejería competente en materia de educación adoptará las medidas oportunas para la adaptación del currículo a las necesidades del alumnado con discapacidad y facilitará su acceso a estas enseñanzas.
2. La consejería competente en materia de educación, a propuesta de los centros educativos, autorizará las adaptaciones necesarias para permitir la realización de la prueba específica de ingreso a las personas con discapacidad que opten a ella.
3. Aquellos alumnos con discapacidades que superen las pruebas específicas y se hayan matriculado, serán objeto de un adecuado seguimiento por el grupo de profesores. Los centros que escolaricen alumnos con discapacidad dispondrán de los recursos necesarios, humanos y materiales, para atender el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El Decreto 85/2007 sobre enseñanzas profesionales establece:

Disposición adicional segunda. Alumnos con discapacidad.

1. En el marco de las disposiciones establecidas en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, los centros escolares de nueva creación deberán cumplir con las disposiciones vigentes en materia de promoción de la accesibilidad. El resto de los centros deberá adecuarse a dicha ley en los plazos y con los criterios establecidos en la misma.
2. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para la adaptación del currículo a las necesidades del alumnado con discapacidad.

Real Decreto 85/2007, de 26 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

En las enseñanzas superiores 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 establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece:

Disposición adicional primera. Alumnos con discapacidad.

1. En el marco de lo establecido en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, se deberán cumplir las disposiciones vigentes en materia de promoción de la accesibilidad.
2. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para la adaptación del plan de estudios a las necesidades del alumnado con discapacidad.

La normativa específica de la **Comunidad Valenciana** sobre atención a la diversidad en las Enseñanzas Superiores de Danza:

El análisis de los descriptores que contempla la orden 25/2011, de 2 de noviembre, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de danza dependientes del ISEACV, indica que el Itinerario danza socioeducativa y del bienestar, se divide en dos asignaturas Danza Educativa y Danza Comunitaria.

Los descriptores de Danza Educativa regulados en la Orden 25/2011 son:

Estudio y aplicación práctica de diferentes metodologías de enseñanza de la danza, atendiendo los conocimientos y particularidades de cada disciplina artística y su desarrollo en ámbitos de finalidad lúdico-educativa. Conocimiento del concepto de danza educativa como disciplina integradora en el área de la pedagógica. Estructura básica de una clase de danza, con énfasis en su faceta psicomotora, social y de conformación de su personalidad psicofísica. Aplicación de la danza desde de una perspectiva lúdica que permite el desarrollo de la creatividad, la percepción espacial y musical focalizando todo eso hacia el goce del movimiento. Reflexión y aplicación sobre la naturaleza disciplinar de los contenidos a transmitir en la sesión de danza social. Reflexión sobre la mejora e innovación de la acción educativa, de construcción disciplinar y sectores emergentes de aplicación de la danza educativa

La asignatura danza educativa, aporta a la formación pedagógica de los alumnos/as de enseñanzas superiores una primera toma de contacto con esta

formación hacia la diversidad, Reduciendo los contenidos a una danza educativa, de sentido lúdico y con nulo desarrollo a otros sectores, personas, contextos.

Los descriptores de Danza Comunitaria regulados en la Orden 25/2011 son:

La danza al servicio del grupo social, de la comunidad y del mundo. Estudio y reflexión aplicada sobre las múltiples posibilidades de la danza en su beneficio socio comunitario, análisis de sectores en riesgo de marginación y principales peculiaridades. Estudio y aplicación práctica de diferentes metodologías de enseñanza de la danza, atendiendo los conocimientos y particularidades de cada disciplina artística y su desarrollo en ámbitos de finalidad terapéutica y social. Conocimiento del concepto de danza comunitaria como disciplina integradora de la pedagogía social en atención a los diferentes estilos. Estructura básica de una clase de danza, con énfasis en la danza como mediadora del entorno, contexto y problemática del grupo de personas e individuo hacia el cual se enfoca la acción educativa, desde la singularidad de cada estilo de danza. Indagación, análisis y aplicación sobre la propia identidad docente, al servicio de la comunidad y el grupo en que la práctica docente en danza busca el propio compromiso ético social.

En cuanto a la normativa específica de la **Comunidad Andaluza** sobre Atención a la Diversidad podemos observar:

Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. (Boja de 22 de agosto de 2008).

En el caso de las enseñanzas artísticas profesionales, se reflejan en sus normativas Orden de 24 de junio de 2009 (BOJA de 9 de julio de 2009), por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales de danza en Andalucía.

Disposición final primera. Atención a la diversidad. Se autoriza a la persona titular de la Dirección General competente en la materia a dictar orientaciones para la aplicación de las medidas de atención a la diversidad que se adopten en los centros educativos, a fin de que el alumnado alcance los objetivos generales previstos para las enseñanzas elementales de danza.

Decreto de 20 de enero de 2009 (BOJA de 4 de febrero de 2009), por el que se establece la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales de Danza en Andalucía.

3. El currículo de las enseñanzas elementales de danza se orientará a:

- a) Priorizar la comprensión de la música y del movimiento, así como los conocimientos básicos del lenguaje musical y la práctica de la danza en grupo.
- b) Fomentar el hábito de la audición musical y la asistencia a representaciones o a manifestaciones artísticas.
- c) Favorecer la elaboración de propuestas pedagógicas por los centros, desarrollando metodologías que se adapten a las necesidades formativas del alumnado, tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje y favorezcan la capacidad del alumnado de aprender por sí mismo.

Disposición adicional primera. Alumnado con discapacidad. Los centros docentes adoptarán las medidas oportunas para la adaptación del currículo a las necesidades del alumnado con discapacidad.

Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas profesionales de Danza (Boja de 15 de noviembre de 2007) en Andalucía:

Disposición final primera. Atención a la diversidad. Se autoriza a la persona titular de la Dirección General competente en la materia a dictar orientaciones para aplicar las medidas de atención a la diversidad que se desarrollen en los centros educativos, a fin de que el alumnado adquiera los objetivos específicos y generales previstos para las enseñanzas profesionales de danza.

Los equipos docentes y departamentos didácticos programarán y acordarán las distintas medidas de atención a la diversidad que pudieran llevarse a cabo, de acuerdo con las necesidades del alumnado de su grupo.

Orden de 9 de diciembre de 2011 por la que se modifica la Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje y las pruebas de acceso del alumnado de las enseñanzas profesionales de música y de danza en Andalucía (BOJA de 16 de enero de 2012).

Decreto de 7 de diciembre de 2011, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Profesionales de Danza (BOJA de 27 de diciembre de 2011).

El Decreto 258/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza en Andalucía refleja en la Disposición adicional única:

Alumnado con discapacidad.

Los centros docentes adoptarán las medidas oportunas para la adaptación del plan de estudios a las necesidades del alumnado con discapacidad.

Hasta la implantación de la nueva ordenación de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 23 del Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y en la Disposición adicional tercera del Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, el grado superior de las Enseñanzas de Danza se regirá por lo establecido en el Decreto 209/2003, de 15 de julio, por el que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Danza en Andalucía y las disposiciones que lo desarrollan.

A su vez, podemos observar como en el tercer punto del apartado octavo de la Instrucción 22/2016, de 07 de octubre, de la dirección general de ordenación educativa por la que se determinan aspectos relativos a la organización de las prácticas externas del alumnado de las enseñanzas artísticas superiores para el curso 2016/17, se especifica cómo se priorizará la firma de acuerdos de colaboración con centros, empresas o entidades colaboradoras accesibles para el alumnado con discapacidad motora, dificultades de movilidad y otras, en las que se posibilite la adaptación de los puestos de realización de las prácticas externas.

A continuación, en la tabla I.8., se muestra a modo de resumen, las normativas más significativas que hacen alusión a la atención la diversidad en las enseñanzas artísticas de Danza de diversas comunidades autónomas.

Tabla I.8.- Normativas significativas sobre atención a la diversidad en las enseñanzas artísticas de Danza en diferentes comunidades

<b>CICLO</b> <b>COMUNIDADES</b>	<b>ENSEÑANZAS BÁSICAS</b>	<b>ENSEÑANZAS PROFESIONALES</b>	<b>ENSEÑANZAS SUPERIORES</b>
COMUNIDAD DE MADRID	Decreto 8/2014 de 30 de enero (Artículos 5,6 y 8).	Real Decreto 898/2010 de 9 de julio (BOE de 13 de julio).	Decreto 35/2011 de 2 de junio.
PAÍS VASCO	Decreto 404/2013 de 30 de agosto (Artículo 17).	Decreto 252/2007 de 26 de diciembre expone: "...en el marco de una escuela comprensiva e integradora (BOPV de 13-07-1998)".	No se imparten estas enseñanzas.
COMUNIDAD DE CANTABRIA	Decreto 157/2007 de 21 de septiembre y Decreto 68/2014 de 6 de noviembre.	Decreto 85/2007 de 26 de enero.	Real Decreto 632/2010 de 14 de mayo.
COMUNIDAD ANDALUZA	Orden 24 de junio 2009.	Orden 25 de octubre 2007.	Decreto 258/2011 de 26 de julio e Instrucciones 22/2016 de 7 de octubre.

### 3.2.1.- Medidas y recursos

En el apartado anterior se ha detallado la normativa para implementar la atención a la diversidad en las enseñanzas artística de danza. ¿Pero cuáles son las medidas y los recursos materiales y humanos a los que hace referencia la normativa, y que se estén ofreciendo en los Conservatorios?

En el caso de las enseñanzas artísticas profesionales, se reflejan en sus normativas Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas profesionales de Danza (Boja de 15 de noviembre de 2007) en Andalucía:

Disposición final primera. Atención a la diversidad.

Se autoriza a la persona titular de la Dirección General competente en la materia a dictar orientaciones para aplicar las medidas de atención a la diversidad que se desarrollen en los centros educativos, a fin de que el alumnado adquiera los objetivos específicos y generales previstos para las enseñanzas profesionales de danza.

Los equipos docentes y departamentos didácticos programarán y acordarán las distintas medidas de atención a la diversidad que pudieran llevarse a cabo, de acuerdo con las necesidades del alumnado de su grupo.

Orden de 24 de junio de 2009 (BOJA de 9 de julio de 2009), por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales de danza en Andalucía.

Disposición final primera. Atención a la diversidad.

Se autoriza a la persona titular de la Dirección General competente en la materia a dictar orientaciones para la aplicación de las medidas de atención a la diversidad que se adopten en los centros educativos, a fin de que el alumnado alcance los objetivos generales previstos para las enseñanzas elementales de danza.

Decreto de 20 de enero de 2009 (Boja de 4 de febrero de 2009), por el que se establece la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales de Danza en Andalucía.

3. El currículo de las enseñanzas elementales de danza se orientará a:

- a) Priorizar la comprensión de la música y del movimiento, así como los conocimientos básicos del lenguaje musical y la práctica de la danza en grupo.
- b) Fomentar el hábito de la audición musical y la asistencia a representaciones o a manifestaciones artísticas.
- c) Favorecer la elaboración de propuestas pedagógicas por los centros, desarrollando metodologías que se adapten a las necesidades formativas del alumnado, tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje y favorezcan la capacidad del alumnado de aprender por sí mismo.

Disposición adicional primera. Alumnado con discapacidad.

Los centros docentes adoptarán las medidas oportunas para la adaptación del currículo a las necesidades del alumnado con discapacidad.

### **3.2.2.- Pruebas de acceso en las enseñanzas artísticas de Danza**

La admisión de alumnos en las enseñanzas artísticas de Danza se basa en los principios de igualdad, mérito y capacidad y está condicionada por las calificaciones obtenidas por el alumno en las pruebas de acceso.

Para ingresar a las enseñanzas elementales de danza deberá superarse una prueba de acceso que tendrá carácter de prueba única y solo podrá realizarse en un centro. Los centros deberán elaborar sus propuestas de prueba de acceso de acuerdo con los requisitos establecidos en la normativa vigente.

La prueba de acceso al primer curso de estas enseñanzas permitirá evaluar las condiciones físicas y expresivas de los aspirantes en relación con la danza y en relación con el sentido musical.

Los aspirantes podrán tener acceso a cualquier otro curso de las enseñanzas elementales de danza, siempre que, a través de una prueba de acceso, demuestren poseer los conocimientos necesarios, tanto teóricos como prácticos, para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

La admisión de los aspirantes que superen la prueba específica estará sujeta a la existencia de plazas vacantes.

Para ingresar a las enseñanzas profesionales de danza será preciso superar una prueba específica de acceso. Cada centro concretará el procedimiento de ingreso en las enseñanzas profesionales de danza, teniendo en cuenta las aptitudes físicas y

expresivas de los aspirantes. Será posible acceder al primer curso o a otros distintos del primero:

Para acceder al primer curso de las enseñanzas profesionales de danza, será preciso superar la correspondiente prueba de acceso.

Para poder acceder a un curso distinto del primero, siempre que no se haya cursado ninguno de los anteriores, será preciso superar una prueba específica mediante la cual el aspirante deberá demostrar tener las destrezas y conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas.

La admisión de los aspirantes que superen la prueba específica estará sujeta a la existencia de plazas vacantes.

La prueba de acceso al primer curso de las enseñanzas profesionales de danza constará, para cada una de las especialidades, de tres partes diferenciadas, de acuerdo con lo que se establece en los apartados siguientes:

En la especialidad de Danza clásica:

- a) Todos los ejercicios que componen la barra, con una duración no superior a 45 minutos, que serán dirigidos y acompañados al piano por profesorado del centro.
- b) Realización de diferentes variaciones en el centro, con una duración no superior a 90 minutos, que serán dirigidas y acompañadas al piano por profesorado del centro.
- c) Realizar una improvisación sobre un fragmento musical que será dado a conocer previamente al aspirante por el profesor o profesora pianista acompañante, y cuya duración no será superior a 3 minutos.

En la especialidad de Danza española:

- a) Ejercicios de base académica en la barra y en el centro, que serán dirigidos y acompañados al piano por profesorado del centro, con una duración no superior a 45 minutos.
- b) Realización de primeros pasos, tanto de escuela bolera con sus braceos y toques de castañuelas, como de flamenco y de folklore. Esta parte de la prueba será dirigida y acompañada por profesorado del centro, y su duración no excederá de 90 minutos.
- c) Realizar una improvisación sobre un fragmento musical que será dado a conocer previamente al aspirante por el profesor o profesora pianista acompañante, y cuya duración no será superior a 3 minutos.

En la especialidad de Danza contemporánea:

- a) Ejercicios de base académica en la barra y en el centro, que serán dirigidos y acompañados al piano por profesorado del centro, con una duración no superior a 45 minutos.
- b) Realizar una interpretación personal, a partir de una secuencia de movimientos previamente determinada, con una duración no superior a 5 minutos.
- c) Realizar una improvisación sobre un fragmento musical que será dado a conocer previamente al aspirante por el profesor o profesora pianista acompañante, y cuya duración no será superior a 3 minutos.

En la especialidad de Baile flamenco:

- a) Ejercicios elementales de técnicas básicas de danza en la barra y en el centro, que serán dirigidos y acompañados al piano por profesorado del centro, con una duración no superior a 45 minutos.
- b) Variaciones técnicas de pasos, de nivel básico, abordando contenidos específicos de los diferentes estilos que engloba la danza española, fundamentalmente aquellos propios de la especialidad, como es baile flamenco. Esta parte de la prueba será dirigida y acompañada por profesorado del centro, y su duración no excederá de 90 minutos.
- c) Realizar una improvisación sobre un fragmento musical de carácter flamenco, que será dado a conocer previamente al aspirante y cuya duración no será superior a 3 minutos.

En cuanto a la calificación de la prueba de acceso al primer curso de las enseñanzas profesionales de danza, la calificación de la prueba de acceso se efectuará de acuerdo con lo siguiente:

1. Los ejercicios de que consta la prueba de acceso serán calificados globalmente, por lo que el Tribunal no deberá emitir calificaciones parciales de cada uno de ellos.
2. La prueba se puntuará de 0 a 10 puntos, siendo necesaria una calificación de cinco puntos como mínimo para considerarla superada.
3. Dado el carácter global de la prueba de acceso, los aspirantes deberán realizar todos los ejercicios que, para cada especialidad, se establecen en el artículo 4 de la presente Orden. En consecuencia, la no presentación a alguno de los ejercicios supondrá la renuncia de los aspirantes a ser calificados, determinando la no superación de la prueba de acceso.

La estructura y contenidos de la prueba de acceso a otros cursos de las enseñanzas profesionales de danza:

1. La prueba de acceso a otros cursos de las enseñanzas profesionales de danza, a la que se refiere el artículo 14 de la Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje y las pruebas de acceso del alumnado de las enseñanzas profesionales de Música y de Danza en Andalucía, constará de los mismos ejercicios de los que se compone la prueba de acceso al primer curso en cada especialidad, adecuados al nivel al que desee acceder el aspirante.
2. La adecuación del contenido y la valoración de esta prueba será acorde con la distribución por cursos de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del proyecto educativo del centro y deberá estar recogida en dicho proyecto. Una vez aprobado el proyecto educativo, cada centro hará pública la adecuación de dicha prueba a los niveles respectivos. En todo caso, los mínimos exigibles para el acceso a un curso distinto del primero, deberán coincidir con el nivel exigido en la programación general anual del centro, para superar el curso inmediatamente anterior a aquel al que el aspirante pretenda acceder.

Las enseñanzas de danza de grado superior tienen como finalidad el estudio e investigación de la danza como creación artística, así como proporcionar las herramientas necesarias para ejercer la enseñanza en este ámbito. Las dos especialidades, Pedagogía de la Danza y Coreografía y Técnicas de Interpretación de la Danza, tienen cuatro años de duración y con ellas se obtiene el Título Superior

de Danza, correspondiente al título de Licenciado Universitario.

Para el acceso a las enseñanzas oficiales conducentes a un título superior en los diferentes ámbitos, se requerirá estar en posesión del título de Bachiller o haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años, así como la superación de la prueba específica a la que se refieren los artículos 54, 55, 56 y 57 de la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.

Con carácter excepcional, podrán también acceder a las enseñanzas artísticas superiores las personas mayores de dieciocho años de edad, así como las mayores de dieciséis años para los estudios superiores de música o de danza, que sin reunir los requisitos señalados en el apartado anterior superen la prueba específica a que hace referencia el artículo 69, enseñanzas postobligatorias, apartado 5, de la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, en adelante, prueba de madurez académica. Asimismo, deberán superar la prueba específica del apartado anterior.

La posesión del Título Profesional de Danza o de Música constituirá el 40% de la nota de la prueba, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 25.3 de la orden de 18 de abril de 2012, por la que se regulan las pruebas de acceso a las enseñanzas artísticas superiores y la admisión del alumnado en los centros públicos que imparten estas enseñanzas, en el caso de quienes opten a ella y estén en posesión del citado título. Para ello, las personas aspirantes deberán acreditarlo según lo dispuesto en el artículo 8.2 de la citada orden de 18 de abril de 2012.

Podrán realizar esta prueba de madurez académica las personas aspirantes mayores de dieciocho años, que quieran acceder a las enseñanzas artísticas superiores, como se especifica en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía 9 de mayo 2016, que no reúnan el requisito de titulación de bachillerato o equivalente y que se encuentren incluidas en la relación definitiva de personas aspirantes admitidas a la prueba. El requisito de la edad mínima establecida para la participación en esta prueba se entenderá cumplido siempre que se alcance la referida edad en el año natural de su realización.

La superación de esta prueba de madurez académica acreditará que la persona aspirante posee los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para cursar con aprovechamiento las correspondientes enseñanzas, para personas aspirantes sin requisitos de titulación de bachillerato o equivalente es común para todas las enseñanzas artísticas superiores y se desarrollará de acuerdo con el calendario establecido en el Anexo II y se realizará bajo la supervisión y asesoramiento del servicio de inspección de educación en las sedes de actuación de los tribunales de evaluación.

A modo de reflexión compartida podemos destacar la aportación de Mercedes Pacheco, profesora del Conservatorio Superior de Danza de Madrid "María de Ávila", citado por Brugarolas (2016):

El CSDMA es un centro que acorde con la legislación vigente está abierto y dispuesto a la inclusión de personas con diversidad funcional en el aula. Si bien para realizar la formación académica en los Centros Superiores de enseñanza deben cumplirse los requisitos de acceso a los que desafortunadamente en la actualidad la mayoría de las personas con discapacidad no acceden, en cuanto a formación previa en diferentes áreas de danza y titulación académica.

A modo de reflexión, el solo hecho de incluir la psicología y pedagogía en los

planes de estudio de la danza en su nivel superior, está diciendo mucho del avance que se ha hecho en relación a la enseñanza de la Danza, así como todas las investigaciones que se han realizado hasta el momento.

Aun así, tenemos que insistir en que sigue siendo insuficiente la formación del profesorado de danza respecto a Psicopedagogía y Psicología y más si tenemos en cuenta como no existen equipos especialistas formado por orientadores, psicólogos, nutricionistas y fisioterapeutas en los Conservatorios. Si se aumentaran los objetivos formativos referentes a estas disciplinas, buscando además que fueran adaptadas y específicas al proceso concreto de enseñanza de la danza, el docente tendría una mayor preparación para comprender las necesidades del alumnado y para intervenir con ellos ante N.E.A.E.

En relación a la evaluación en estas enseñanzas, se establecen principios iguales a los de las enseñanzas de régimen general, resaltando su fundamentación en los criterios de evaluación establecidos en el currículo; apostando por una evaluación continua e integradora, aunque diferenciada por asignaturas; destacando el papel del tutor como coordinador del proceso evaluador; y matizando que el objeto de evaluación se centrará en el aprendizaje de los alumnos, pero también en el propio proceso de enseñanza.







# **Capítulo II**

## **FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DANZA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**



**SUMARIO DEL CAPÍTULO II**

**FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DANZA PARA LA  
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

---

---

<b>1.- FORMACIÓN EXISTENTE .....</b>	<b>129</b>
1.1.- LA DANZA PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES .....	129
1.2.- GRADO DE DANZA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA .....	131
1.3.- LA DANZA INTEGRADA EN LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES DE DANZA .....	132
1.4.- ITINERARIO SOCIAL EN LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES DE DANZA .....	134



*“Si no damos oportunidad y acceso a las personas con diversidad funcional para que entre en los sistemas educativos de danza, nunca sabremos de lo que son capaces de hacer, ni de lo que son capaces de enseñarnos”.*

BRUGAROLAS (2016).

## **1.- FORMACIÓN EXISTENTE**

### **1.1.- LA DANZA PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES**

Según Rodríguez (2009), la educación no pretende sólo que el ser humano llegue a serlo como tal, sino que, además, su finalidad última será lograr el ser humano más valioso posible y, para ello, previamente se establecen qué valores son los que conforman a esa persona ideal.

Carr (2005), citado por Rodríguez (2009) advierte sobre la responsabilidad de los docentes según, tanto los que ya están en activo como los que se están preparando para serlo, pues considera que éstos tienen el deber profesional u ocupacional de llevar cabo una reflexión seria sobre la naturaleza de la vida buena, requisito que Sócrates consideraba como el sine qua non de una buena práctica educativa.

Tal como plantea Bouché (2003), la educación que se entiende como una educación en valores, es tan antigua como la propia educación y propone la educación en vía de lo valioso, desde todas las dimensiones de la persona desde el prisma cognitivo hasta el espiritual, pasando por lo físico, lo afectivo y lo moral pues los valores son, en definitiva, principios de orientación de la conducta.

Para Bach (2001), la educación en valores impregna todos los elementos y las fases del proceso educativo ya que están implícitos no sólo en el comportamiento y actitudes del docente, sino también en la selección de objetivos y contenidos, en la metodología de enseñanza-aprendizaje empleada en base a las necesidades del alumnado y en la dinámica misma de la interrelación educativa.

Existen muchas definiciones del término valor, de entre ellas destacamos la propuesta por Marín Ibáñez (1976): “El valor es la perfección o dignidad que tiene lo real o que debe tener y que reclama de nosotros el adecuado juicio y estimación”.

Esta definición ilustra el concepto de valor según Rokeach (1973): “El valor es una creencia duradera, donde un modo de conducta o un estado último de existencia es personal y socialmente preferible a un opuesto modo de conducta o estado final de existencia”.

Abordamos ahora la aportación de las enseñanzas artísticas de danza a la educación en valores de las personas, tratando de definir cuáles son los beneficios de la enseñanza de la danza y cómo puede la misma contribuir a la formación de las personas.

Para ello, aportamos las consideraciones que aparecen en el Documento 0 del XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado que tuvo por tema “Las Enseñanzas Artísticas”, elaborado y presentado para debate el 29 de noviembre

de 2006, sobre los valores educativos que aportan las Enseñanzas Artísticas. (Rodríguez, 2009). En dicho documento, en su primer punto, se dice que los valores educativos que dichas enseñanzas aportan son:

1. Sensibilidad
2. Autonomía
3. Capacidad de análisis y de crítica
4. Capacidad de compromiso

#### 1. Sensibilidad

La sensibilidad tiene que ser un nuevo lenguaje y en consecuencia la educación artística se ha de enmarcar en el ámbito de la educación estética. La educación artística tendría que ser el camino donde transita la personalidad del individuo y el contrapunto a los valores de la cultura postmoderna. El concepto de sensibilidad se une a las emociones que puede despertar el contemplar una obra de arte o la creación de la misma.

#### 2. Autonomía

Hay que superar las contradicciones entre tecnocracia y humanismo. Desde el respeto personal y social, una persona educada artísticamente tiene que convertirse en el arquitecto de su propio YO y el de su entorno para comprenderlo, valorarlo y transformarlo atendiendo a criterios éticos y estéticos de la cultura que le rodea.

#### 3. Capacidad de análisis y de crítica

La educación artística puede ser una eficaz ayuda para conseguir respetar nuestro entorno con actitud reflexiva y crítica. También para analizar y comprender el lenguaje artístico y sus manifestaciones como patrimonio cultural que es necesario apreciar y defender.

#### 4. Capacidad de compromiso

El valor del esfuerzo, la perseverancia y la capacidad de compartir sensibilidades y emociones será el eje de las enseñanzas artísticas.

Igualmente, se destacan los valores sociales que ayudan a construir las Enseñanzas Artísticas con instrumentos de socialización, de solidaridad, de integración y de aproximación acercando pueblos y culturas. El lenguaje de la música, de la danza, de las artes plásticas tiene mayores posibilidades de entendimiento y comprensión que otros lenguajes.

Tras la reflexión y debate abierto en el Documento 0 sobre la situación de las Enseñanzas Artísticas en el sistema educativo, en el XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, celebrado en Baleares del 18 al 21 de abril de 2007, se emitió el siguiente comunicado que confirma la contribución de las enseñanzas artísticas a la formación del alumnado, de forma que:

Los Consejos Escolares quieren subrayar el extraordinario valor de las Enseñanzas Artísticas para la formación y el bienestar de las personas, por el conjunto de valores cognitivos, afectivos y de estímulo de las capacidades expresivas, creativas y emocionales que aportan. Así mismo ponen de manifiesto la enorme contribución de la educación artística a los valores sociales, siendo instrumento de socialización, de comunicación, de inclusión, de participación, y, en definitiva, de cohesión social, al constituir un lenguaje

universal e intercultural que puede ser vehículo de relación y patrimonio de todos y cada uno de los miembros de la sociedad.

El planteamiento de las enseñanzas de danza, como parte constituyente de las Enseñanzas Artísticas, se encuentra por tanto inmerso dentro de los planteamientos educativos más actuales, tales como la educación emocional, la superación de la confrontación de la educación liberal y la educación profesional, la educación para la voluntad y el esfuerzo, o la educación intercultural.

## **1.2.- GRADO DE DANZA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA**

Enmarcamos este apartado, dentro de la investigación, sus consideraciones y reflexiones de Brugarolas (2016).

En España, en el marco de las universidades encontramos dos universidades que ofrecen grados específicos en Danza:

En la Universidad Rey Juan Carlos se encuentra el Instituto Universitario de Danza Alicia Alonso. Los estudios ofertados para el curso 2015-2016 ofrecen dos Grados: el Grado en Artes Visuales y Danza y, el Grado en Pedagogía de las Artes Visuales y Danza. Estos grados poseen cinco itinerarios: Danza Clásica, Danza Contemporánea, Danza Española, de Teatro Físico del Movimiento y el de Artes y Técnicas Circenses.

Podemos observar como el modelo de enseñanza de la danza en esta Universidad tiene una organización muy parecida a la de los Conservatorios. Sin embargo, no se hace una mención específica a metodologías inclusivas e integradoras. Además, si observamos las pruebas de aptitud para los candidatos a estos estudios, al igual que en los conservatorios vemos que están diseñadas para personas sin diversidad funcional. Por lo que, en principio, no parece que la visión de esta universidad con respecto a la Danza difiera mucho de la ofrecida por los conservatorios públicos, y al menos éstos poseen un itinerario de Danza Social, Educativa y del Bienestar, que aunque incipiente, posibilita una puerta a concebir la danza desde otro paradigma.

La Universidad Europea de Madrid, tiene en marcha un grado en Ciencias de la Danza, aunque para el curso 2015-16 no se ofertó el grado para estudiantes de nuevo ingreso. Son unos estudios pensados para preparar al estudiante no sólo en los aspectos técnicos de la danza, sino también en competencias pedagógicas, relacionadas con la salud y vinculadas con la gestión de actividades artísticas. En sus planes de estudio observamos que se imparten dos asignaturas relacionadas con la diversidad; una de ellas es Danza Movimiento Terapia en el 4º año, con 6 créditos y la asignatura Danza y Movimiento Creativo para personas con discapacidad, con 6 créditos igualmente.

Observamos pues, que dicha enseñanza contempla la diversidad, una vez más, como una formación para la danza como vía terapéutica, no desde la inclusiva. Por lo que tampoco en las universidades españolas se está dando una respuesta a la enseñanza de la danza desde el paradigma inclusivo de la Educación, donde las personas con diversidad deberían tener acceso al aprendizaje de la danza desde una perspectiva del conocimiento de la disciplina artística y no sólo desde una visión terapéutica o de inclusión social. Por los planes de estudio que se ofrecen en ambas universidades privadas tampoco ofertan un acceso donde el paradigma en el que se mueve la enseñanza de la Danza se plantee quiénes son los actuales intérpretes de

la danza y quienes pueden ser, o que desarrollen un enfoque investigador crítico sobre los nuevos paradigmas del arte en relación a temas inclusivos.

### 1.3.- LA DANZA INTEGRADA EN LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES DE DANZA

Enmarcamos este apartado dentro de las aportaciones y reflexiones de Brugarolas (2016). En la actualidad existe una lista considerable de artistas con diversidad funcional, que trabajan en compañías profesionales de danza y se siguen considerando como algo excepcional.

Jürg Koch (2012), profesor de danza en la Universidad de Washington, como especifica Brugarolas (2016), propone implantar paulatinamente los principios de Diseño Universal para construir cambios educativos a nivel curricular y pedagógicos, en concreto en las enseñanzas regladas de la danza, para que pueda ser accesible, a la vez que se persiguen unos objetivos educativos y entrenamiento en danza compartido por alumnado con y sin diversidad. En esta Universidad hay un modelo inclusivo para estudiar danza que permite a personas con diversidad funcional ser alumnos del grado de danza. Para Koch no se trata de cambiar el plan de estudios, sino de revisar qué contenidos se están dando y si hay otras formas, en que esos objetivos con los mismos estándares de calidad educativa puedan ser alcanzados por una población más amplia. El concepto de Diseño para Todos o Diseño Universal, según Fernando Alonso, profesor y director del *Equipo Acceplan* de la Universidad Autónoma de Barcelona (Alonso, 2007), es aquel para el que “solo existe una población, que está compuesta por individuos con distintas características y habilidades, y que requieren diseños e intervenciones acordes a esa diversidad”. Este concepto surge frente al concepto que existía anteriormente sobre la eliminación de barreras en el que se entendía que hay dos tipos de población: una *normal* y otra apartada de la normalidad a causa de sus discapacidades. El Diseño Universal, es una herramienta fundamental para conseguir la accesibilidad y que ésta sea universal, es decir, pretende crear espacios para que puedan ser accesibles por el máximo número de personas. Los principios que rigen el Diseño Universal son siete: “Uso universal para todos, Flexibilidad de uso, Uso simple e intuitivo, Información perceptible, Tolerancia para el error o mal uso, Poco esfuerzo físico requerido, Tamaño y espacio para acercamiento, manipulación y uso” (Alonso, 2007).

La utilización de los principios del diseño universal, según Koch (2012), aplicado a los retos clave para que un entrenamiento y enseñanza de la danza sean accesibles para una población diversa de estudiantes es un concepto innovador, útil y no especialmente complejo. Según Brugarolas (2016), Koch identifica que los retos clave en la accesibilidad del entrenamiento de danza están en los espacios físicos, el acceso a la información y tecnología, el acceso a los servicios y la propia enseñanza de la danza.

Con respecto a la enseñanza de la danza, la mayor dificultad para el acceso y la inclusión son las clases de técnicas corporales (Danza clásica y Técnicas de Danza Contemporánea en la especialidad de Danza Contemporánea), mientras que las de talleres, danza escénica, interpretación e improvisación suelen considerarse más accesibles. La dificultad de inclusión en las clases técnicas viene principalmente dada por los contenidos que se establecen según las técnicas de Danza Moderna.

La dificultad para implementar la danza inclusiva aumenta al hacerse uso de la instrucción directa como la metodología empleada con frecuencia.

Pero atendiendo a criterios generales de evaluación de la técnica de danza, citado por Brugarolas (2016), Koch observa que residen en los siguientes principios: la capacidad del alumnado de danza para ejecutar secuencias prolongadas de movimiento que mejoren aptitudes como la fuerza, el equilibrio, la coordinación, la flexibilidad y el control de precisión, seguridad y fluidez técnica. Los bailarines con diversidad de diferentes compañías de *Danza Integrada/Inclusiva* presentan estas habilidades. Por lo tanto, Koch deduce que las personas con diversidad funcional, con el entrenamiento adecuado, pueden cubrir positivamente los criterios que evalúan la técnica de danza. El medio para poder mostrar las habilidades técnicas del alumnado no siempre es el adecuado, ya que a través de la realización de una secuencia concreta de movimientos no estamos evaluando la técnica sino la capacidad de alguien para reproducir los movimientos de otra persona, o de una época determinada o de una escuela concreta. Eso no se llama técnica, sino estilo. No es lo mismo trabajar con el alumnado una técnica específica que un estilo, corriendo el riesgo que no todos los estilos son inclusivos. Por lo que Koch (2012) propone como solución, para que las clases de técnica sean realmente inclusivas, cambiar el enfoque del concepto “adaptación de materiales” hacia “desarrollo de material individualizado”.

Hasta ahora en aquellas universidades del área anglosajona (Estados Unidos, Reino Unido y Australia), donde se permitía que personas con diversidad funcional fueran estudiantes de los grados de danza, se aplicaba el concepto de “adaptación de materiales” a los estudiantes con diversidad funcional, para que adaptaran por si mismos aquellos movimientos que les resultaban complejos o imposibles a sus capacidades. Esto originaba que finalmente la persona con diversidad pasara un buen rato aislada, explorando por si misma estos materiales, mientras sus compañeros permanecían en el grupo copiando el material coreográfico enseñado por el profesor. La artista con discapacidad Caroline Bowditch, coreógrafa y bailarina del Scottish Dance Theater hace referencia a esta negativa experiencia cuando estudió Performing Arts en la universidad, como señala Brugarolas (2016).

Por tanto, el concepto así entendido de adaptación de materiales no responde a los principios de Diseño Universal, ya que segrega y estigmatiza a la población con diversidad. Pero lo que Koch propone usar esas adaptaciones como individualizaciones para todos los estudiantes, no sólo para los estudiantes con diversidad.

Adaptar un material dado en danza es un proceso más complejo que la metodología habitual de demostración del docente y copia del estudiante. Adaptar un material requiere análisis complejo, entender, traducir, interiorizar, componer, recordar y ejecutar de forma independiente. Todas éstas son grandes habilidades para los bailarines.

De esta forma en vez de desechar el concepto de adaptación porque no tiene equidad, se puede hacer uso de él, haciéndolo interesante para todo el grupo y el equipo educativo. Para los bailarines con una buena técnica y control corporal, este tipo de propuestas resultan complejas, desafiantes y motivadoras, a la par que hace que todos los bailarines tengan que adaptar su propio material, sin separar a la clase en grupos de personas con y sin diversidad.

Trabajar con adaptaciones ya no significa la acomodación de un material general para un estudiante individual sino la personalización de un material, la apropiación personal de un material impersonal o personal. Si cambiamos el concepto también es necesario cambiar el nombre y Koch nos propone en vez de *material adaptado* utilizar *material individualizado*.

Este material individualizado permite a estudiantes de danza y bailarines con y sin diversidad funcional, y a estudiantes en toda su gama de diversidades, entrenar, aprender danza de una forma consciente e inteligente y demostrar las habilidades que exigen los currículos de danza.

Pero para ello hay que distinguir qué es técnica y qué es estilo, y priorizar la enseñanza de las habilidades que potencian la técnica, sobre la enseñanza de estilos exclusivos y estéticas tradicionales.

De esta forma la enseñanza de la danza en las enseñanzas artísticas regladas podría ofrecer una posibilidad para un amplio sector de la población, no porque la danza baje sus estándares de excelencia y calidad educativa, sino porque las herramientas que ofrecemos para llegar a esa calidad son las apropiadas y accesibles para personas muy diferentes.

Como consecuencia obvia, se produce una transformación en los modelos de cuerpos presentados por la danza y las imágenes que ésta ofrece. El concepto de danza se abre al arte contemporáneo, al de ahora, el del siglo XXI. Ya no hablamos de discapacidad sino de diversidad, porque vivimos en una sociedad con una población que no es homogénea. No lo ha sido nunca, pero actualmente se entiende la diferencia como una riqueza en la sociedad.

#### **1.4.- ITINERARIO SOCIAL EN LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES DE DANZA**

En este apartado, según las consideraciones y reflexiones de Brugarolas (2016) analizaremos los itinerarios inclusivos que ofrecen en sus planes de estudios las enseñanzas artísticas superiores de danza en España. De este modo, pueden influir en la apertura del concepto de accesibilidad de la danza y de las personas que pueden bailar de forma profesional, en base a la demanda de la sociedad y de los coreógrafos contemporáneos actuales.

Según Brugarolas (2016), en la actualidad los estudios impartidos en los Conservatorios Superiores de Danza, a partir de ahora CSD, aunque se contemplan como estudios superiores, no están enmarcados dentro de la Universidad. Son centros integrados en las Enseñanzas Artísticas Superiores que expiden una titulación con Nivel de Grado. Los Conservatorios Superiores de Danza de la Península -cinco centros de enseñanza pública localizados en Alicante, Barcelona, Madrid, Málaga y Valencia. Estos centros superiores dependen de la Consejería de Educación de cada comunidad autónoma y a su vez, en ciertas comunidades, de otros organismos públicos. Los estudios Superiores de Danza que se realizan en Barcelona están dentro del Institut del Teatre (ver figura II.1.), organismo creado por la Diputació de Barcelona en el año 1913. Los Conservatorios Superiores de Danza de Valencia (ver figura II.2.) y Alicante (ver figura II.3.) que, dependiendo de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana, pasaron a formar parte en el año 2007 del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana (ISEACV). El Conservatorio Superior de Danza María de Ávila de Madrid (ver figura II.4.), está integrado en la Dirección General de Universidades de la Consejería de Educación de la comunidad de Madrid.

El Conservatorio Superior de Danza de Málaga (ver figura II.5.) el cual depende de la Junta de Andalucía.



Figura II.1.- Institut del Teatre de Barcelona. Recuperado el 15 de octubre 2017 de <http://escenaibam.org>



Figura II.2.- Conservatorio Superior de Danza de Valencia. Recuperado el 15 de octubre 2017 de <http://csdanza.es/estudios/examenes/>



Figura II.3.- Conservatorio Superior de Danza de Alicante. Recuperado el 15 de octubre 2017 de <http://www.danza.es/convocatorias/pruebas-de-acceso-al-conservatorio-superior-de-danza-de-alicante>



Figura II.4.- Conservatorio Superior de Danza de Madrid. Recuperado el 15 de octubre 2017 de <https://www.csdma.es/alquiler-de-espacios/espacios>



Figura II.5.- Conservatorio Superior de Danza de Málaga. Recuperado el 15 de octubre 2017 de <https://www.youtube.com/channel/UCIU3G3qUCXZDtgJ4okcxQw>

Al finalizar los estudios el alumnado obtiene el Título Superior de Danza, situado en el Nivel 2: Grado del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, equiparándose al Grado universitario. En la actualidad en los estudios superiores de danza, y según cada comunidad, se ofrecen dos especialidades, la de Pedagogía de la Danza y la de Coreografía e Interpretación, pudiéndose optar en cada una de ellas por las líneas de Danza Española, Danza Clásica, Danza Contemporánea y Flamenco.

En el tercer curso de la especialidad Pedagogía de la Danza se escoge un itinerario, siendo uno de ellos *Danza Social, Educativa y del Bienestar* que está implantado en los CSD de Alicante y Valencia, mientras que en el CSD de Málaga está implantado el itinerario *Danza Social, Educativa y para la Salud*. Los contenidos de los itinerarios varían dependiendo de cada comunidad autónoma a la que está adscrito el centro, como veremos a continuación.

El itinerario de *Danza Social* conlleva dos materias específicas relacionadas con la inclusión, presentes sólo en tercer curso que son *Danza Educativa* y *Danza Comunitaria* en los CSD de Valencia y Alicante, mientras que en el CSD de Málaga

son *Danza Comunitaria*, *Danza y Movimiento en procesos terapéuticos*, *Diversidad funcional* y *Sociocultural*. Éstas serán las únicas materias específicas relacionadas con la inclusión de la diversidad que el estudiante vea en este itinerario.

El **Institut del Teatre en Barcelona**, oferta el *Postgrado en Movimiento y Educación*, en el cual se ofrecen recursos pedagógicos vinculados al movimiento, dirigido a licenciados, graduados y profesionales del ámbito de Ciencias de la Educación y de Artes Escénicas. El módulo V del postgrado, bajo el nombre *Diversidad* se orienta a la enseñanza de movimiento para colectivos con diversidad funcional. Éste es un módulo de tres días, con un total de 25 horas.

Pero si queremos apostar por una educación académica de la danza definitivamente plural, debemos diseñar estudios específicos que aborden todas las necesidades, metodologías e incluso paradigmas que posibilitan que las personas con diversidad funcional, para que puedan estudiar en centros de danza junto a personas sin diversidades, como viene realizándose en universidades de Reino Unido y EE. UU desde hace décadas.

Adscrito al Institut del Teatre, encontramos el Observatorio de las Artes Escénicas Aplicadas (OAEA), organizado en colaboración con el British Council, Conarte Internacional, TNC, L'Auditori, La Fira Internacional de Teatre Integratiu (FITI), el Mercat de las Flors y el Museo Nacional de Arte de Cataluña. El Observatorio se centra en los ámbitos de la Comunidad, la Educación y la Salud, tomando como base las conclusiones del I Foro de Artes Escénicas e Inclusión Social realizado en octubre 2013 y las conversaciones mantenidas con diversos interlocutores de estos ámbitos.

El objetivo general del OAEA es reunir, sistematizar, desarrollar y difundir el conocimiento disponible en Cataluña, en el Estado Español, y a nivel internacional, en relación con la aplicación de las artes en los ámbitos de la acción comunitaria, la educación y la salud además de contribuir a la articulación de las entidades, instituciones y personas que trabajan en estos ámbitos.

Los objetivos específicos del OAEA son los siguientes:

- Contribuir a la definición de un marco conceptual para el trabajo con vocación social desde las artes escénicas aplicadas, principalmente en los diferentes ámbitos de intervención mencionados, mediante la elaboración de criterios de calidad, indicadores y metodologías para el fomento del conocimiento en estos ámbitos.
- Ofrecer recursos de información y formación para las personas y entidades que trabajan en estos ámbitos.
- Favorecer el trabajo en red y el reconocimiento mutuo entre las instituciones, entidades y personas que operan en estos ámbitos.
- Ampliar las oportunidades profesionales para los graduados del Instituto del Teatro y otras personas con formación artística, mediante la definición de perfiles profesionales y de itinerarios formativos y laborales.
- Fomentar el reconocimiento público, por parte de las administraciones y de otros actores, del papel que juegan las artes escénicas en los ámbitos de la acción comunitaria, la educación y la salud.

El OAEA impulsa el II Foro de Artes Escénicas Aplicadas: Comunidad y Salud,

que bajo el tema La creación como generadora de salud y vínculo social se celebrará en noviembre de 2015 en el Instituto del Teatro.

Los objetivos del II Foro son reflexionar, dialogar y compartir con artistas y profesionales de diferentes sectores, que trabajan para el bienestar a través del arte. El Foro apuesta por los artistas comprometidos con su entorno social, que se implican en un proceso creativo con la comunidad.

Pero volviendo a los estudios superiores de danza ofertados en los Conservatorios Superiores, observamos los dos objetivos generales:

Proporcionar una formación profesionalizadora desde una fundamentación artística, científico-social y humanística que capacita para integrarse en los distintos ámbitos laborales y asumir una amplia variedad de perfiles profesionales.

Propiciar las competencias necesarias para una formación dancística de calidad adecuada a las nuevas demandas humanas, cívicas y terapéuticas que emergen imparable en el arte de la danza, entendido tanto dentro como fuera de fronteras escénicas. La danza como beneficio personal y social.

Podemos ver que el primer objetivo se centra en una formación profesionalizadora con una variedad de perfiles profesionales, de lo que se puede inferir la apertura de un concepto de la danza más plural. Sin embargo, en el segundo objetivo relativo a las competencias adecuadas a las nuevas demandas, éstas se asocian al ámbito humano, cívico y terapéutico dentro y fuera de las fronteras escénicas. Aunque todos estos factores son más que deseables en todos los actores de la danza, bailarín, coreógrafo y docente.

Según Brugarolas (2016), en el **CSD de Valencia**, en la Especialidad de Pedagogía de la Danza, se está calibrando qué se entiende por danza según las enseñanzas del Ciclo Superior de danza y el alcance de la danza en la sociedad, en la asignatura Psicología evolutiva de segundo curso. En tercer curso, en la asignatura de Proyectos los alumnos elaboran y llevan a la práctica un proyecto de danza con un colectivo concreto. Así aprenden a diseñar proyectos educativos, y ven en la realidad lo aprendido en la asignatura de segundo curso. También en tercer curso se realiza un taller con niños con Autismo, uno con adultos con Síndrome de Down y uno con adolescentes de un Centro de Educación Especial con discapacidad cognitiva moderada.

En el **CSD de Alicante**, al analizar algunos de los descriptores de las asignaturas específicas del Itinerario Social vemos:

Danza Educativa. Estudio y aplicación práctica de diferentes metodologías de enseñanza de la danza según los conocimientos y particularidades de cada disciplina artística y su desarrollo en ámbitos de finalidad lúdico-educativa. Conocimiento del concepto de danza educativa como una disciplina integradora en el área pedagógica. Estructura básica de una clase de danza con énfasis en el niño/a y su faceta sicomotriz, social y conforme a su personalidad psicofísica. Reflexión sobre la mejora y la innovación de la acción educativa, de construcción disciplinar y sectores emergentes de aplicación de la danza educativa.

Danza Comunitaria. La danza al servicio del grupo social, de la comunidad y del mundo. Estudio y reflexión aplicada sobre las múltiples posibilidades de la danza en su beneficio socio comunitario, análisis de sectores en riesgo de marginación y principales peculiaridades. Estudio y aplicación práctica de diferentes metodologías

de enseñanza de la danza, atendiendo a los conocimientos y particularidades de cada disciplina artística y su desarrollo en ámbitos de finalidad terapéutica y social. Conocimiento del concepto de danza comunitaria como una disciplina integradora de la pedagogía social en atención a los diferentes estilos. Estructura básica de una clase de danza con énfasis en la danza como mediadora del entorno, contexto y problemática del grupo de personas e individuos a los que se enfoca la acción educativa, desde la singularidad de cada estilo de danza. Indagación, análisis y aplicación sobre la propia identidad docente al servicio de la comunidad y el grupo en que se ejercita la docencia en danza, busca del propio compromiso ético social.

Vemos que la danza educativa, tiene carácter lúdico educativo, siendo una disciplina integradora en el área pedagógica, a la vez que se aplica a los sectores emergentes. La danza comunitaria, aporta beneficio socio comunitario, aplicable a sectores en riesgo de marginación. La metodología se desarrolla en los ámbitos y con finalidades terapéuticas y sociales. Y finalmente se entiende la danza como mediadora del entorno, contexto y problemática del grupo de personas e individuos a los que se enfoca la acción educativa, al tiempo que se construye la identidad docente al servicio de la comunidad con un compromiso ético-social.

De nuevo observamos como desde este enfoque, la enseñanza de la danza se aborda con poblaciones en riesgo de exclusión sobre las que la danza y el arte tienen un fin terapéutico y social, mientras que la personalidad y profesionalidad del docente se construye desde un compromiso ético.

En el **CSD María de Ávila de Madrid** (CSDMA) está aprobado, pero a falta de implantar el itinerario de Danza Educativa y Comunitaria. Sin embargo, en el CSDMA vemos una implicación y compromiso hacia la inclusión en Danza, ya que el alumnado de las dos especialidades, pueden elegir entre varias asignaturas relacionadas con la inclusión, siendo algunas de ellas *Prácticas de danza con colectivos en riesgo de exclusión social*, *Bailando con niños*, *Danza Educativa*, o *Música en la edad temprana*. Además, para el próximo curso 2015-2016 se ha implantado la asignatura optativa: *Prácticas de danza en proyectos educativos y comunitarios*.

Por otra parte, el CSD de Madrid tiene pendiente de implantación el *Máster en enseñanzas artísticas: las artes escénicas en y para la discapacidad*. Éste es un Programa conjunto entre la Escuela Superior de Canto, Escuela Superior de Arte Dramático (RESAD) y el Conservatorio Superior de Danza de Madrid (CSDMA).

Recientemente el CSDMA ha creado el *Departamento de Danza Educativa y Comunitaria* que articula materias y diversas acciones relacionadas con la danza en contextos educativos, sociales y comunitarios.

Podemos observar como la oferta que ofrece el CSDMA en relación a la atención a la diversidad, según Brugarolas (2016) es destacable ya que impulsa y se implica en gran diversidad de proyectos que ponen en valor la cultura a través de la danza, como elemento de desarrollo. Estos proyectos se desarrollan en distintos contextos educativos y comunitarios, en colaboración con otras instituciones como medio para potenciar el acceso a la expresión cultural y artística para todas las personas, a través de los estudiantes que se forman en el CSDMA. Niños y adolescentes en riesgo de exclusión social, niños y niñas con discapacidad, mujeres en situación de reclusión, personas mayores en residencia son algunos de los colectivos con los que de manera habitual el CSDMA está trabajando.

Para el CSDMA el área de la salud, la educación y la comunidad tiene gran

importancia, por ello cuando el alumnado elige estos temas para investigar en su proyecto fin de estudios, se establecen convenios o acuerdos de colaboración con diferentes instituciones que lo permitan.

Todos los proyectos citados a continuación están vinculados a alguna asignatura troncal, optativa, TFE o prácticas académicas y de creación, estando implicados uno o más profesores del CSDMA. Son actividades curriculares dentro del Plan de Estudios. Exponemos aquí sólo aquellos que están vinculados directamente con poblaciones en riesgo de exclusión, aunque en el CSDMA se han realizado además otros. Brugarolas (2016).

1. Residencia Infantil "Las Acacias". Talleres de danza creativa y educativa con niños y jóvenes en situación de acogida. Del 2010 al 2015 han participado 40 alumnos del CSDMA y 15 niños y jóvenes en situación de acogida.
2. CACYS Manzanares. Talleres de Danza Contemporánea con Menores Extranjeros No Acompañados (MENA) en el 2015 han participado un estudiante del CSDMA y 15 niños y jóvenes en situación de acogida.
3. Proyecto Todos Creamos. Centro Nacional de difusión musical (CNDM) en colaboración con centros de educación primaria y secundaria, orquesta profesional y compositor en residencia. *Torres de Babel* (Orquesta nacional + Fernando Palacios). *Maese Kaosel coleccionista* (Orquesta IUVENTAS + Fernando Palacios). 2014 y 2015 han participado 200 niños y niñas + 40 músicos + 8 profesores Primaria y Secundaria.
4. Colegio Público de Educación Especial Princesa Sofía. Colaboración dentro del marco del proyecto Nuevos Públicos, Nuevos Creadores. 2012-2015. Han participado 6 estudiantes del CSDMA y 75 niños y niñas.
5. Colegio Público de Educación Especial Inmaculada Concepción. Colaboración dentro del marco del proyecto Nuevos Públicos, Nuevos Creadores. 2013. Han participado 3 estudiantes del CSDMA y 25 niños y niñas.
6. Colegio Público de Educación Especial El Sol. Prácticas educativas de Danza. 2015. Han participado 2 estudiantes del CSDMA y 17 niños y niñas.
7. Centro Penitenciario Madrid I, Mujeres. Alcalá de Henares. Prácticas educativas y coreográficas con mujeres en situación de reclusión. 2011 y 2013. Han participado 8 estudiantes del CSDMA y 50 mujeres.
8. Centro Penitenciario Madrid VI. Aranjuez. Unidad de madres. Prácticas educativas y coreográficas con mujeres en situación de reclusión y niños menores de tres años. 2014. Han participado un estudiante del CSDMA y 22 madres y niños.
9. Concejalía de igualdad del Ayuntamiento de Arganda. Montaje coreográfico con mujeres del grupo de teatro Femenino Plural. 2014. Han participado 3 estudiantes del CSDMA y 16 mujeres.
10. Residencia de Mayores, Gran Residencia. Prácticas creativas de Danza. 2012. Han participado 2 estudiantes del CSDMA y 13 personas de la Residencia.
11. Con motivo del Día Internacional de la Danza, 30 personas con diversidad funcional de FEAPS Madrid recibieron clases Técnicas y clase de Taller con

20 estudiantes del CSDMA como intercambio formativo en las asignaturas de Técnicas de Danza Contemporánea y Metodología de la Danza, como se puede observar en la figura II.6. El resultado fue tan satisfactorio que para el curso 2015-16 se ha planteado una ampliación en colaboración con FEAPS para que esta experiencia se realice una vez por trimestre.



Figura II.6.- Alumnado del Conservatorio Superior de Danza María de Ávila comparten sus clases habituales con bailarines de talleres y compañías de danza de entidades de FEAPS Madrid. Recuperado el 15 de octubre 2017 de <https://www.csdma.es/actividades/agenda/item/765-bailarines-con-discapacidad>

Podemos destacar 42 trabajos de investigación realizados por el alumnado del último curso, relacionado con la inclusión, entre el 2010 y el 2015, de los cuales 36 pertenecen a la especialidad de pedagogía de la danza y 6 a la Especialidad Coreografía e Interpretación.

Según Brugarolas (2016) el CSDMA, organiza anualmente un espectáculo de danza en el que los estudiantes de interpretación realizan prácticas escénicas en un teatro. En torno a este espectáculo se desarrolla además un programa de formación de públicos. Es una línea que pretende ser ampliada y desarrollada dentro de los objetivos de proyecto de dirección del CSDMA, desde el año 2013 se han realizado actuaciones pedagógicas, guía didáctica del espectáculo y taller de formación del profesorado (secundaria) con IES, CEIP, Centros de Educación especial, conservatorios y asociaciones varias. Actualmente está en proceso el Proyecto de colaboración con la Subdirección General de Educación, Juventud y Deporte para desarrollar actividades de formación de públicos dirigido a niños y jóvenes en la sede del CSDMA.

A modo de reflexión del camino que aún está por recorrer a nivel inclusivo en Danza, una de las propuestas del CSDMA de Madrid dentro de la especialidad de Pedagogía, concretamente el itinerario *Danza Educativa y Comunitaria*, ya está aprobado por el Ministerio de Educación y Ciencia, pero se encuentra pendiente de implantación.

De la misma forma, como ya vimos anteriormente, el *Máster en enseñanzas artísticas: las artes escénicas en y para la discapacidad* también está pendiente de implantación. Este Máster ha sido elaborado en conjunto por la Escuela Superior de Canto, la RESAD Real Escuela Superior de Arte Dramático y el CSDMA Conservatorio Superior de Danza de Madrid, con una vocación interdisciplinar e inclusiva de las artes.

Por ello, proponemos analizar a modo de ejemplo una de las propuestas del

CSDMA de Madrid, a través de la entrevista realiza a Mercedes Pacheco, extraída de la tesis doctoral *El cuerpo plural. Danza integrada en la inclusión. Una renovación de la mirada*. Brugarolas (2016). Podemos observar cómo este centro, sus docentes y alumnado, llevan realizando desde hace años diferentes proyectos y acciones encaminadas a abrir la Danza a la comunidad y diferentes poblaciones en riesgo de exclusión, favoreciendo así un enfoque inclusivo de la educación y de la danza.

A continuación, se muestra un extracto de la entrevista a Mercedes Pacheco Pavón, docente del CSDMA (Conservatorio Superior de Danza María de Ávila), Directora del Proyecto Alas Abiertas, realizada por Brugarolas (2016).

La conversación se ha iniciado a partir de la pregunta indicada por Brugarolas, al comienzo de este apartado: “Tal y como está orientado en la actualidad el plan de estudios en el Ciclo Superior de danza, los alumnos ¿reconocen que la danza profesional puede abrirse -con las metodologías necesarias- a la participación de personas con diversidad en los procesos de aprendizaje y creación, o perciben que este acercamiento responde más a un modelo terapéutico o a una labor de divulgación de la danza a nivel comunitario y social?”. Según la profesora Mercedes Pacheco:

*“La percepción del alumnado debido a las actividades y posibilidad de participar de proyectos diversos en el CSDMA, ha desarrollado la sensibilidad ética y estética hacia proyectos inclusivos, no sólo de un enfoque social, comunitario o pedagógico sino artístico. Pero la realidad es que mayoritariamente consideran que acercarse a estos contenidos les va a permitir desarrollar su labor profesional como docentes o creadores en contextos y espacios no convencionales.*

*El enfoque terapéutico no lo consideran dentro de sus expectativas. La profesionalización de las personas con diversidad funcional es aceptada, reconocida, e incluso para alguno una opción profesional, pero no está en el imaginario de la mayoría de los alumnos y profesores el hecho de que personas con diversidad se formen de manera normalizada en el centro como intérpretes o creadores, o de desarrollarse como intérpretes o creadores en compañías inclusivas.*

*Queda aún un largo recorrido que difícilmente se resolverá en el nivel superior de la enseñanza si no se abre la formación en las etapas previas formativas (grado elemental, grado profesional), o se desarrollan programas inclusivos en las escuelas municipales.*

*Por otro lado, es fundamental la formación del profesorado (desde un centro como el CSDMA que tiene una línea que forma a futuros docentes se puede incidir en esta apertura) y la dotación de recursos que permitan las agrupaciones flexibles y el establecimiento de apoyos por parte de profesionales especializados. El pleno ejercicio de los derechos a la educación artística para las personas con diversidad funcional no se alcanzará sin una profunda revisión sobre la metodología, didáctica, evaluación y organización educativa de las enseñanzas artísticas. Para ello hace falta una mayor conciencia colectiva de la diversidad que compone el mundo”.*

Según el informe interno 2015 para el CSDMA elaborado por Mercedes Pacheco, responsable de *Proyectos educativos y creativos en la comunidad*, podemos ver, a través de un extracto del mismo, los diferentes proyectos que el CSDMA realiza en relación a la inclusión y la comunidad.

Con respecto a la atención a la diversidad y alumnos con necesidades educativas especiales en el CSDMA, Mercedes Pacheco nos dice:

*“El CSDMA es un centro que acorde con la legislación vigente está abierto y dispuesto a la inclusión de personas con diversidad funcional en el aula. Si bien para realizar la formación académica en los Centros Superiores de enseñanza deben cumplirse los requisitos de acceso a los que desafortunadamente en la actualidad la mayoría de las personas con discapacidad no acceden, en cuanto a formación previa en diferentes áreas de danza y titulación académica.*

*Uno de nuestros alumnos con un 65 % de discapacidad visual ha cursado la Especialidad de Coreografía e Interpretación en el CSDMA, pero no necesitó apoyos específicos en el aula puesto que estos se dieron de manera natural entre compañeros y profesorado. Este alumno contaba con altas capacidades una gran aceptación por parte de profesores y alumnos, y nunca quiso ser considerado como persona con Necesidades Educativas Especiales.*

*Actualmente una joven artista con discapacidad intelectual está asistiendo a clases de técnicas de danza contemporánea y metodología de la danza contemporánea como alumna invitada. Forma parte de un proyecto-diagnóstico para conocer cuáles son las necesidades de apoyo y adaptación curricular necesarias para acceder a esta formación. Durante este curso 2014-2015, los apoyos se han realizado por una profesora del CSDMA especialista en la materia, junto a un profesional cercano al entorno profesional de esta artista. La disponibilidad de los apoyos que se realizaron de manera voluntaria y fuera de horario en el caso de la docente del CSDMA, ha dificultado la coordinación pedagógica en algunos momentos. La experiencia no se ha podido desarrollar en su totalidad por una lesión de rodilla. El hecho de ser una fase previa de diagnóstico ha supuesto que no se marcaran objetivos previos, sino más de posibilitar el acceso de la artista a este espacio formativo para de ahí ver cómo continuar. Como primera conclusión podemos destacar, que la propia alumna prefería los apoyos naturales dentro del aula realizados por sus propios compañeros que el apoyo específico. Para ella era primordial un enfoque inclusivo por encima del específico. Fuera de las clases grupales sí solicitaba apoyo individual para reforzar los contenidos de las sesiones. La presencia de esta alumna ha favorecido el clima del grupo, generándose una mayor escucha entre los compañeros y una mayor conciencia corporal y personal.*

*Consideramos que el mayor reto para hacer posible la inclusión de una persona con un perfil como este es la reorganización de los horarios del profesorado que permitan realizar clases de refuerzo y la coordinación académica y de reformulación de contenidos y criterios de evaluación entre los apoyos y los docentes.*

*Por otro lado, cuestiones administrativas ajenas al CSDMA respecto a los requisitos de acceso (Bachillerato/Titulación en Danza/Prueba de Madurez) suponen una barrera de acceso para las personas con diversidad funcional. Sería necesario proponer la adaptación de la Prueba de Madurez en caso de ausencia de alguno de los otros requisitos, así como de las pruebas específicas de ingreso y criterios de selección en las mismas para*

*cumplir con la legislación educativa vigente en materia de atención a la diversidad.*

*Por último, independientemente de la discapacidad, la principal problemática que se plantea en este caso es que si bien es una estudiante con altas capacidades y talento excepcional en el ámbito de algunas técnicas, le falta formación en otras áreas de la danza, simplemente porque no ha tenido acceso a una formación regular. Consideramos fundamental como centro poder incidir en etapas anteriores de la formación de las personas con discapacidad que les permitan tener un acceso normalizado a estudios superiores”.*

Considerando lo anteriormente expuesto, Mercedes Pacheco se hace estas preguntas imprescindibles en el ámbito educativo inclusivo:

*“¿Dónde y cómo se forman las personas con discapacidad en nuestro país?*

*¿Qué grado de inclusión existe en las enseñanzas de artes escénicas?, ¿En igualdad de oportunidades de acceso a la formación, las personas con diversidad funcional qué niveles de desarrollo profesional podrían alcanzar?*

*Hasta ahora el papel protagonista ha surgido por parte de entidades privadas, asociaciones y fundaciones tanto en la formación directa como en la formación de formadores.*

*Quizá en algunos casos se requiera una formación muy especializada para realizar los apoyos y adaptaciones para personas con diversidad funcional. Pero es la dotación de recursos, los espacios de coordinación pedagógica y ser capaces de generar propuestas y contenidos inclusivos, lo que hará posible el acceso a la formación y por tanto, el desarrollo artístico de los profesionales en condiciones óptimas. Para que la inclusión educativa y la atención a la diversidad sea una realidad es imprescindible un cambio de mentalidad que permita repensar la metodología y la didáctica del arte, el desarrollo de nuevos contenidos, y el establecimiento de apoyos cuando sean necesarios.*

*Desde mi punto de vista, es fundamental conseguir que una vez superadas las iniciativas en forma de proyectos puntuales o desarrollados por estudiantes con diversidad funcional con altas capacidades, se consiga que la presencia de estos alumnos esté regulada por el derecho de acceso a la educación y a la participación cultural. Y que esta posibilidad se desarrolle desde edades tempranas”.*

Al analizar esta entrevista, podemos concluir que las acciones realizadas en el CSDMA en relación a la inclusión son notorias, especialmente si tenemos en cuenta que casi todas están realizadas dentro del Proyecto Curricular, no están apoyadas y sistematizadas dentro de un itinerario específico como el de Danza Educativa y Comunitaria al no estar aún implantado.

Analizando el elevado número de proyectos e investigaciones fin de carrera que están relacionados con la inclusión, se deben crear herramientas para dar respuesta al acceso a la enseñanza pública de las personas con diversidad funcional, además de ofrecer una formación superior, a través de un *Máster en enseñanzas artísticas: las artes escénicas en y para la discapacidad* y así poder investigar sobre la materia.

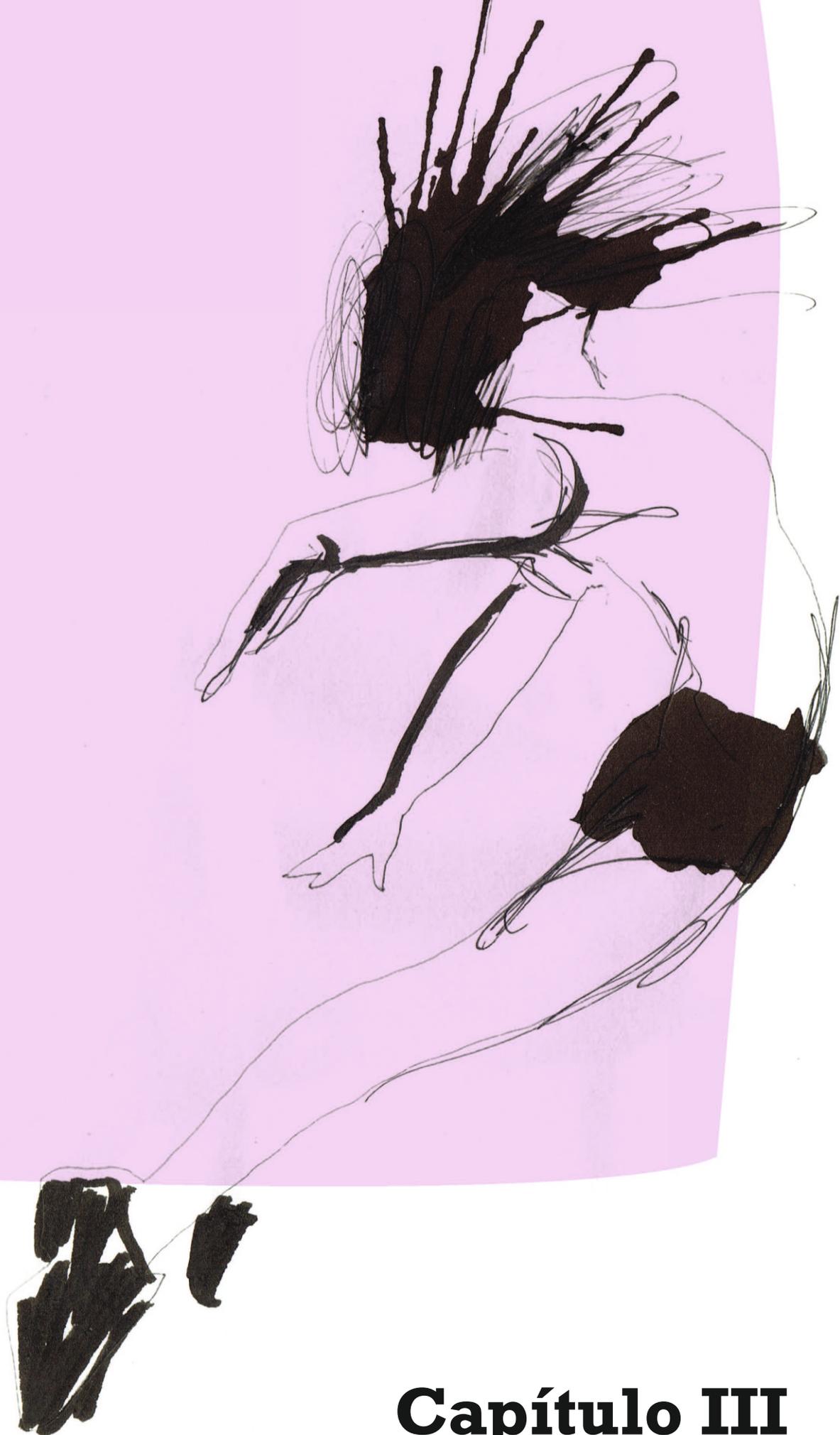
En cuanto a las asignaturas que se imparten en **CSD de Málaga** detallamos a continuación algunos de los descriptores de las asignaturas específicas del itinerario *Danza Social, Educativa y para la Salud*:

1. Danza Comunitaria. Desarrollo cultural comunitario. Cultura, mediación y participación comunitaria. La danza comunitaria: definición, objetivos, contextos y estrategias metodológicas. La danza como herramienta para evitar la exclusión social.
2. Danza y Movimiento en procesos terapéuticos. La danza para la prevención, promoción de la salud y la mejora de la calidad de vida. Procesos de trabajo y coordinación pedagógica en contextos terapéuticos. Métodos y recursos didácticos. Atención diferenciada a la diversidad. Análisis de diferentes corrientes terapéuticas que trabajan con la danza. Análisis de proyectos de danza en contextos terapéuticos.
3. Diversidad funcional y Sociocultural. Relaciones humanas. Habilidades sociales. Contextos socioculturales y diversidad. Diversidad en el desarrollo del ciclo vital: cultura y educación. Niños con discapacidades y problemas en el aprendizaje: aspectos educativos. La educación y el rendimiento escolar y artístico de niños con diversidad funcional.

Observamos que el enfoque de danza comunitaria aplicado a la Danza surge para evitar exclusión social o bien oferta un enfoque terapéutico, dentro del cual se incluye la diversidad. Cuando se habla específicamente de diversidad funcional, ésta se enmarca en el ámbito de la infancia, en los problemas de aprendizaje o en el rendimiento.

Dependiendo de cada Conservatorio Superior, se puede observar un acercamiento de la danza al modelo inclusivo, a través de otras asignaturas que no pertenecen al itinerario.





## **Capítulo III**

**LAS INVESTIGACIONES RELATIVAS A LA ATENCIÓN  
A LA DIVERSIDAD EN DANZA**



**SUMARIO CAPÍTULO III**

**LAS INVESTIGACIONES RELATIVAS A LA ATENCIÓN A LA  
DIVERSIDAD EN DANZA**

<b>1.- INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>151</b>
<b>2.- TESIS DOCTORALES Y LIBROS .....</b>	<b>152</b>
2.1.- El cuerpo plural. Danza integrada en la inclusión. Una renovación de la mirada. ....	153
2.2.- La danza y sus aplicaciones en el espacio terapéutico, educativo y social. ....	156
2.3.- La educación en valores a través de la danza en las enseñanzas regladas y en el folklore: propuesta educativa para el ámbito de los estudios oficiales de danza.....	158
2.4.- Actitudes del profesorado de conservatorios sobre la integración educativa: un análisis exploratorio.....	160
2.5.- El valor pedagógico de la danza. ....	162
2.6.- Danza inclusiva. ....	164
2.7.- Memorias de las Jornadas sobre la Inclusión Social y la Educación en la Artes Escénicas.....	166
<b>3.- ARTÍCULOS NACIONALES .....</b>	<b>168</b>
3.1.- Análisis de los perfiles motivacionales en practicantes de danza: Diferencias en función de la modalidad.....	169
3.2.- El Arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas. ....	171
3.3.- Danza e integración. ....	173
3.4.- Optimizando la adecuación de las enseñanzas superiores de danza a los protocolos de evaluación de la educación superior.....	175
3.5.- Sobre la Educación Inclusiva en España: Políticas y prácticas.....	176
3.6.- La creación espectacular con personas con discapacidad y la accesibilidad universal del arte y la cultura escénica.....	177
3.7.- Danza movimiento terapia: cuerpo, psique y terapia.....	178
<b>4.- ARTÍCULOS INTERNACIONALES .....</b>	<b>179</b>
4.1.- Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes: A meta-analysis.....	180
4.2.- Barriers to dance training for young people with disabilities. ....	182
4.3.- To be or not to be - able to dance: integrated dance and children's perceptions of dance ability and disability. ....	183



## 1.- INTRODUCCIÓN

El planteamiento de esta revisión bibliográfica se realiza con la intención de conocer el estado de la cuestión del objeto de estudio, para partir del conocimiento generado por otras investigaciones y establecer relaciones que puedan ayudar a comprender mejor la realidad.

La literatura existente carece de la amplitud y profundidad presente en otras materias, pero permite un margen sustancial para la mejora. En el transcurso de la revisión se ha realizado un análisis de diferentes publicaciones relacionadas con la atención a la diversidad en el campo de la danza. Para su localización se han empleado diversas fuentes documentales a las que hemos accedido con los siguientes descriptores o palabras clave (español, inglés y francés): danza, atención a la diversidad y danza, integración y danza, inclusión y danza, danza inclusiva, discapacidad y danza, terapia y danza, etc.

La realización de este trabajo de revisión comenzó en febrero de 2015 y ha concluido en octubre de 2017 con la incorporación de nuevas publicaciones más recientes y actualizadas que han visto la luz en el transcurso de la investigación.

Tras una primera valoración del fondo bibliográfico de la Biblioteca de la Universidad de Granada, se llevó a cabo una búsqueda electrónica en las bases de datos: Digibug, Dialnet, Teseo, OpenDOAR y Recolecta, que ofrecieron algunos resultados válidos para esta revisión, en especial, las tesis doctorales y algunos artículos nacionales.

Con esta primera revisión hecha, se llevó a cabo un segundo barrido en bases de datos especializadas, como Arts & Humanities, ISOC - Ciencias Sociales y Humanidades, Scopus, SPORTDiscus, y Proquest que nos dieron acceso, en especial a los artículos internacionales y completaron otros de ámbito nacional provenientes de sectores no académicos, como los relacionados con asociaciones de gestores, revistas o administraciones públicas. Para indicar el factor de impacto se ha utilizado la base de datos JCR (InCites Journal Citation Reports), herramienta objetiva y sistemática para evaluar de forma crítica las principales publicaciones del mundo. Brinda información estadística basada en los datos de citas. Al recopilar las referencias citadas, JCR web permite medir la influencia y el impacto de las investigaciones realizadas (a nivel de revistas y categorías) y muestra las relaciones entre las revistas que citan y las que son citadas.

Tras una valoración crítica de la información, se han seleccionado y organizado los documentos para contar con material heterogéneo de calidad, que albergue desde tesis a comunicaciones, informes y artículos, que presentamos organizado por orden cronológico, descendente y agrupado en tres bloques:

- Tesis doctorales y libros
- Artículos de ámbito nacional
- Artículos de ámbito internacional

## 2.- TESIS DOCTORALES Y LIBROS

Tabla III.1.- Tesis doctorales y libros

2.1.- Brugarolas, M. L. (2016). El cuerpo plural. Danza integrada en la inclusión. Una renovación de la mirada. (Tesis Doctoral inédita). Universidad Politécnica de Valencia.
2.2.- Ugena, T. (2014). La danza y sus aplicaciones en el espacio terapéutico, educativo y social. (Tesis Doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid.
2.3.- Rodríguez, R. (2009). La educación en valores a través de la danza en las enseñanzas regladas en el Folklore. Propuesta educativa para el ámbito de los estudios oficiales de danza. (Tesis Doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
2.4.- Castillo, A. I. (2007). Actitudes del profesorado de conservatorios sobre la integración educativa: un análisis exploratorio. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Alicante.
2.5.- Fuentes, A. L. (2006). El valor pedagógico de la danza. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Valencia.
2.6.- Canalias, N. (2014). Danza inclusiva. Barcelona: UOC.
2.7.- INAEM (2017). Memorias de las Jornadas sobre la Inclusión Social y la Educación en la Artes Escénicas. Madrid. MECD

**2.1.- TÍTULO: El cuerpo plural. Danza integrada en la inclusión. Una renovación de la mirada.**

**AUTOR/RES:** Brugarolas Alarcón, María Luisa

**AÑO:** 27/01/2016

**LUGAR DE PUBLICACIÓN:**

Universitat Politècnica de València

**TIPO:** TESIS

**JUSTIFICACIÓN:** El análisis de la *Danza Integrada*, la danza que incluye a personas con y sin diversidad funcional en un mismo terreno de creación, desde una perspectiva artística social y cultural es un campo realmente novedoso. La *Danza Integrada* en el estado español es ya de por sí es un área emergente en la práctica mientras que la sistematización y reflexión teórica desde una perspectiva académica es casi inexistente. En general la perspectiva con la que se aborda en nuestro país la relación entre artes y la diversidad funcional es o bien a través de la Arteterapia, Danza Movimiento Terapia, Músicoterapia y las Terapias Creativas. En este sentido sí hay abundantes tesis doctorales y publicaciones, pero ésta no es la orientación ni el campo de estudio que aborda la presente tesis. De otra parte, en el área de la inclusión social y a través del arte participativo y del arte comunitario, se han realizado estudios, pero ésta tampoco es el área donde enmarcamos la *Danza Integrada*, aunque en momentos puedan compartir terrenos colindantes.

**OBJETIVOS:**

**OBJETIVOS GENERALES**

- Establecer conexiones entre la importancia del cuerpo como lugar de control y como instrumento legitimador del poder hegemónico, y la ausencia de cuerpos con diversidad funcional en la vida pública y en los discursos artísticos.
- Analizar cómo la inclusión de cuerpos tradicionalmente nombrados discapaces en las artes representacionales puede subvertir el carácter normalizador y sublimatorio que estas artes han tenido con respecto a los modelos de cuerpo.
- Demostrar cómo la *Danza Integrada*, en la que participan personas con y sin diversidad funcional en grupos mixtos desde un paradigma inclusivo, colabora en la deconstrucción del cuerpo idealizado y en la renovación de la mirada sobre el arte escénico.

**DISEÑO Y METODOLOGÍA:**

Para ello se ha seguido una metodología de carácter interdisciplinar ya que se han referido a distintos ámbitos de conocimiento para abordar el tema de investigación desde varios enfoques.

Los ámbitos de conocimiento utilizados han sido: Teoría crítica del arte, Teoría crítica de la danza, Modelos educativos, Filosofía y Estética, Sociología, Historia de la danza, Pedagogía de la danza y el movimiento, Estudios de la Discapacidad (Disability Studies) y Estudios Culturales.

- **CONTEXTO:** Como observadora participante, en los últimos 15 años Brugarolas ha estado envuelta en la *Danza Integrada* a partir de la creación escénica, la docencia y el desarrollo metodológico.

- **MUESTRA:** Se ha usado una aproximación cualitativa y etnográfica como metodología de la recogida de datos, ya que éstos han venido de la observación participante y

entrevistas abiertas a informantes preseleccionados.

A su vez y con objeto de esta investigación se han realizado entrevistas a distintos informantes, personas con y sin diversidad funcional, involucradas en la *Danza Integrada*, bien como creadores, bien como intérpretes o como académicos.

- **METODOLOGÍA:** La investigación sigue un enfoque post-positivista como marco paradigmático, ya que se centra en la comprensión de contextos específicos y en la aplicación del conocimiento. Utiliza el método investigación-acción, ya que se nutre de la praxis creativa y su reflexión metodológica desarrollada durante quince años en el área de la *Danza Integrada*, y diez más en el área de la danza contemporánea, las artes interdisciplinarias y la educación. En esta investigación la adquisición del conocimiento viene como resultado de una práctica y no tanto basado en verdades esencialistas.

Es importante señalar que parte del material teórico se ha construido sobre el pensamiento de investigadores y artistas con diversidad funcional. También se ha fundamentado en los Estudios de la Discapacidad y en organizaciones de personas con diversidad funcional.

- **INSTRUMENTOS:** Es una investigación teórico-biográfica de carácter empírico, en la que se han empleado las herramientas críticas ofrecidas por los filósofos del postestructuralismo y la fenomenología. Son herramientas que han servido para abrir y mover los constructos rígidos creados sobre el conocimiento. Desde este marco se ha considerado que los objetos y el mundo no son algo separado del observador, sino que el observador los percibe y construye según su subjetividad y la subjetividad del colectivo, sociedad o marco donde se inscribe.

#### **CONCLUSIONES:**

Esta investigación trata sobre la teoría y la práctica de la inclusión de personas con diversidad en el ámbito de la creación en danza y el cambio de paradigma estético que ello representa en el arte actual. Desde un análisis crítico, artístico, social y cultural, nuestro propósito es demostrar cómo la entrada de personas con diversidad funcional en el mundo profesional de la escena y la danza aporta una renovación al arte contemporáneo, tanto por el replanteamiento de la imagen del cuerpo como por la diversidad de las identidades representadas. Así desarrollamos tres objetivos generales: conectar la importancia que nuestra cultura otorga al cuerpo como lugar de control e instrumento legitimador del poder con la ausencia de cuerpos con diversidad funcional en los discursos artísticos; analizar cómo la inclusión en las artes escénicas de cuerpos tradicionalmente nombrados discapaces puede subvertir el carácter normalizador y sublimatorio que éstas han tenido con respecto a los modelos de cuerpo y demostrar cómo la *Danza Integrada* en la que participan personas con y sin diversidad funcional, desde un paradigma inclusivo, colabora en la deconstrucción del cuerpo homogéneo y en la renovación de la mirada sobre el arte escénico.

Como resultados destacamos la localización de la *Danza Integrada* dentro de las Artes Inclusivas, demostrando cómo ha sido pionera en las prácticas que activan los modelos de inclusión en el ámbito artístico y educativo. Hemos inscrito la *Danza Integrada* en el campo expandido del arte a partir del descentramiento de las prácticas artísticas, en la dimensión performativa del arte y en el paradigma de identidades móviles, situándola como una práctica artística que nutre sus producciones desde un acto consciente de construir la realidad a través del ejercicio de la diferencia, alejándola de los ámbitos terapéuticos o exclusivamente sociales. Hemos constatado que los procesos formativos van en directa relación con la obra, presentando la Improvisación, Contact Improvisación y la Educación Somática como metodologías inclusivas que, aplicadas en la *Danza Integrada*, dan cabida en los procesos de aprendizaje a personas muy diferentes, potenciando al máximo las capacidades de cada una y desarrollando otras nuevas que se derivan de la

heterogeneidad de los grupos. Se crean así nuevas capacidades interdependientes, ampliando la riqueza del discurso artístico, ofreciendo creaciones escénicas que muestran identidades en flujo y haciendo de la danza un espacio de transformación.

Se han analizado varios artistas y compañías, constatando que la producción en Danza Integrada/Inclusiva responde a diferentes paradigmas, presentando distintas formas de entender la danza y el cuerpo. Se ha concluido que los artistas que desde metodologías inclusivas utilizan la diferencia como motor de creación, transformando su realidad en un gesto performativo, son productores de una danza capaz de desestabilizar las miradas que confinan al cuerpo y a las personas en lugares fijos. Y desde aquí planteamos la necesidad de una educación pública de las artes en sistemas inclusivos que permita a las personas con diversidad optar al estudio de la danza y artes escénicas.

Palabras clave: Danza Integrada, Danza Inclusiva, Diversidad, Artes Escénicas, Identidad, Discapacidad, Contact Improvisación, Movimiento Somático.

**2.2.- TÍTULO: La danza y sus aplicaciones en el espacio terapéutico, educativo y social.**

**AUTOR/RES:** Ugena Candel, Tania

**AÑO:** 11/11/2014

**LUGAR DE PUBLICACIÓN:**

Universidad Complutense de Madrid

**TIPO:** TESIS

**JUSTIFICACIÓN:** En este caso, sentir el efecto positivo de la danza en el cuerpo, la mente y el espíritu, ha permitido redimensionar la propia experiencia vital y encontrar alternativas saludables para situarse en el mundo. El interrogante de investigación surgió ante el planteamiento de si el efecto beneficioso y el proceso de autoconocimiento y desarrollo personal que brinda la práctica de la danza se podría dar a conocer e integrar en el trabajo que se venía desarrollando con diversos colectivos en el espacio terapéutico, educativo y social.

**OBJETIVOS:** El objetivo principal de esta investigación ha sido confirmar la eficacia de la danza para lograr un mayor bienestar en las personas participantes en el Taller de arteterapia en movimiento.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Explorar el efecto de la danza en el espacio terapéutico, educativo y social.
- Describir cómo el hecho de experimentar y vivenciar la danza, en general, y el flamenco, en particular, contribuye a mejorar el bienestar de las personas en lugares terapéuticos, educativos y sociales.
- Comprender cómo experimentar y vivenciar la danza, en general, y el flamenco, en particular, puede contribuir a visibilizar relatos alternativos a la historia oficial de las personas participantes.
- Descubrir cómo una persona puede conectarse y tomar conciencia de sí mediante la danza y las interacciones realizadas con otras personas, a fin de construir una identidad más saludable.

**DISEÑO Y METODOLOGÍA:**

- **CONTEXTO:** Durante esta investigación se ha observado cómo a través del lenguaje flamenco (oral, plástico, corporal, musical) han emergido relatos creativos en la historia oficial de las personas participantes en los talleres. Se ha tratado de acompañar ese diálogo desde el respeto, escuchando atentamente y formulando preguntas que dieran paso a nuevos interrogantes sobre su discurso, generando nuevas posibilidades y nuevos significados que permitieran crear un planteamiento alternativo dentro de un «proceso terciario de pensamiento» (Fiorini, 1993).

- **MUESTRA:** Seis estudios de caso.

- **METODOLOGÍA:** Es una investigación cualitativa porque “dar una respuesta universal, no cabe en una profesión donde las respuestas universales actuarían como chaleco de fuerza, más que como puente” (Sorín, en Gysin-Capdevila y Sorín, 2011).

Todos los fenómenos empíricos (del griego *empeiria*, experiencia) son cualitativos, y por ello, la diferencia fundamental entre investigación cualitativa y cuantitativa estriba en la forma de representación en que se hace público el cuerpo de trabajo (Eisner, 1972, 1998).

Por eso se aprende a hablar, a escribir y a dibujar, a bailar y cantar, a sumar y restar, para poder representar el mundo tal y como se conoce.

- **INSTRUMENTOS:** Evaluación de la *línea base*, definida como “el período en que se toman una serie de observaciones en la conducta objeto de estudio en ausencia de tratamiento” (Fontes et al., 2001). Empleando la observación naturalista (con el propósito de registrar el comportamiento de cada participante sin ningún tipo de actuación por parte de la arteterapeuta en movimiento) y una observación semi-estructurada (más sistematizada, introduciendo sencillas instrucciones de postura corporal, comentarios, actividades y diferentes técnicas y objetos en la sesión, a fin de concretar las capacidades, necesidades y limitaciones de las personas participantes).

**CONCLUSIONES:** Los objetivos fundamentales de esta tesis son confirmar la eficacia de la danza para lograr un mayor bien-estar en las personas participantes en el Taller de arteterapia en movimiento y el modo en que mejora la autoestima, reduce la ansiedad, permite manejar el estrés, eleva los niveles de atención y concentración, facilita la relación con los demás y los intercambios sociales, libera y trabaja las emociones a partir de experiencias corporales, ayuda a tomar conciencia de la respiración y despierta nuevos aprendizajes a través de diferentes técnicas artísticas y creativas. En definitiva, constatar cómo la danza ayuda a equilibrar cuerpo, emoción y pensamiento, contribuyendo al desarrollo del verdadero potencial de cada persona, a un cambio positivo de su narrativa dominante y de su identidad, traducido en bienestar. A tal fin se presentan seis estudios de caso que recogen la experiencia de estas personas en espacios terapéuticos, educativos y sociales: Artistas del Olvido (personas afectadas por la Enfermedad de Alzheimer), Arteterapia con Duende (adolescentes de población gitana), Sábanas en Movimiento (adolescentes con enfermedad mental), Working with Hands (alumnos y alumnas de un curso ATHENS de la Escuela Superior de Arquitectura de Madrid), Acción\*creación (arteterapia en un centro de acogida para inmigrantes) y Recién Danzada (mujeres y sus bebés). Las evidencias surgidas a través de la expresión verbal, escrita, bailada, musical o plástica son los hilos con los que se han tejido las conclusiones sobre la urdimbre formada por diferentes teorías y métodos de investigación: Constructivismo, Investigación basada en las Artes, Etnografía e Investigación-Acción. Partiendo de la Prehistoria (donde la danza se utilizaba para comunicarse con fuerzas y fenómenos intangibles de la naturaleza, con función terapéutica, curativa y como ritual), se hace un recorrido por algunos hechos de la Historia de la Danza en Occidente en relación al Baile Flamenco, que acaba en el siglo XXI, cuando la UNESCO declara al Flamenco Patrimonio Inmaterial de la Humanidad. Todas estas etapas tienen en común el uso de la danza como modo de expresión y comunicación de emociones y sentimientos más o menos profundos. Sin olvidar el decisivo papel de la mujer en cuanto a la renovación de temas tratados, técnica utilizada, respiración, expresión, vestuario, música elegida, luces y decorados.

Los seis estudios de caso desarrollados en lugares terapéuticos, educativos y sociales son una muestra de lo que se denomina lunares lugares, pues facilitan la búsqueda de nuevas formas de ser y estar en el mundo. Puesto que lo que se ha pretendido indagar está íntimamente ligado al ser humano y, como cada ser humano es único, singular e irrepetible, esta investigación parte de la asunción de ser una humilde aproximación a espacios y tiempos concretos. En caso de que se quieran extrapolar sus resultados a otro colectivo, habrán de tenerse muy en cuenta las características particulares de cada grupo y/o individuo.

**2.3.- TÍTULO: La educación en valores a través de la danza en las enseñanzas regladas y en el folklore: propuesta educativa para el ámbito de los estudios oficiales de danza.**

**AUTOR/RES:** Rodríguez Lloréns, Rosario

**AÑO:** 26/06/2009

**LUGAR DE PUBLICACIÓN:**

Universidad Nacional de Educación a Distancia

**TIPO:** TESIS

**JUSTIFICACIÓN:** Después de 25 años ejerciendo la docencia de la danza, Rodríguez ha sido testigo de una alarmante realidad, cada vez más frecuente en el contexto de los estudios oficiales, que ha ido acrecentando su preocupación por la formación en un sentido moral del alumnado de danza. Cuando se analiza el ámbito de la enseñanza oficial de la danza se encuentra que, ya desde sus inicios, estos estudios tienen un marcado carácter profesionalizante y no parece que esta orientación de la enseñanza de la danza en este ámbito formal contribuya a hacer mejores a las personas. Entre los alumnos de los estudios oficiales de danza se observa, en demasiadas ocasiones, una tendencia al individualismo y al egocentrismo y en las clases de esta disciplina suelen aparecer rivalidades y competitividad.

**OBJETIVOS:** Elaborar un plan de formación para que la enseñanza de la danza, en el marco de los estudios oficiales, contribuya a la educación en valores de los alumnos y realice así una tarea verdaderamente humanizadora.

**DISEÑO Y METODOLOGÍA:**

- **CONTEXTO:** Enseñanza y práctica de la danza en el folklore, con el fin de dilucidar si en este ámbito la danza contribuía a una mejor formación del ser humano y, si esto resultaba cierto, cómo se lograría. La danza tradicional pareció escapar al proceso paulatino de profesionalización que se vivió en el acontecer histórico de la danza, que desembocó en una reiterada disyuntiva entre el virtuosismo técnico y la espiritualidad del bailarín.

- **MUESTRA:** La experiencia didáctica contó con la participación de dos grupos de 40 de Grado Elemental de danza, de escuelas diferentes. A uno de los dos grupos, el grupo experimental, formado por las alumnas de 4º curso del Centre Elemental de Dansa Botànic, Espai de Dansa, de Valencia, se le aplicó la Propuesta Didáctica en fase de Proyecto, mientras que el otro grupo, el grupo control, integrado por las alumnas del mismo curso del Conservatorio Profesional de Danza de Valencia, asistió a las clases de danza de su centro de estudios con normalidad.

- **METODOLOGÍA:** En este estudio se han utilizado técnicas de investigación pertenecientes a la metodología cuantitativa y a la metodología cualitativa pues, a pesar de la antigua polémica existente respecto a la utilización de técnicas de evaluación cuantitativas o cualitativas en la evaluación docente, en la actualidad consideramos que esta disyuntiva ya está prácticamente superada. En primer lugar, se ha empleado la metodología cuantitativa en la indagación sobre los estudios sociales de danza, la cual es idónea para obtener información sobre la que no existen datos actualmente, respecto a la opinión de todo el profesorado de una comunidad, acerca de la educación en valores de los alumnos y del fomento de la competitividad en las clases. En segundo lugar, se ha utilizado la metodología cualitativa para comprender mejor la realidad de la enseñanza y práctica de la danza tradicional, estudiándola desde la perspectiva de los propios sujetos del folklore: profesores y bailadores.

- **INSTRUMENTOS:** El Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD), utilizado en esta sección de la Fase Descriptiva parte del cuestionario elaborado en el trabajo de referencia, en cuya confección se siguieron las instrucciones oportunas para preparar un instrumento del tipo Escalograma de Guttman, (García Ferrando, 1986:325-331).

Este tipo de escala se escogió, en aquel momento, por su capacidad de configurar el perfil de los individuos respecto a las variables estudiadas pues, tal como opina el autor del método, citado por Ander-Egg (1995:262): un número relativamente pequeño de ítems es suficiente para clasificar a las personas en muchos aspectos.

### **CONCLUSIONES:**

La investigación basa su motivación en el interés por convertir la enseñanza de la danza en una ocasión de enriquecimiento completo para los alumnos de los estudios oficiales de esta disciplina artística, junto con la preocupación por el hecho de comprobar que dichos alumnos presentan una tendencia a la rivalidad y el egocentrismo que se acentúa con el paso de los cursos al llegar a los estudios profesionales. El hecho de abordar un estudio científico de la danza desde el punto de vista educativo resulta doblemente oportuno dada la escasez de investigaciones acerca de la danza en general, y de la enseñanza de la misma, en particular. El objetivo de la Tesis Doctoral es: Elaborar un plan de formación para que la enseñanza de la danza, en el marco de los estudios oficiales, contribuya a la educación en valores de los alumnos y realice así una tarea verdaderamente humanizadora. Para fundamentar científicamente este objetivo la Tesis se estructura en tres partes: la Fase Descriptiva, la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica y la presentación de la Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la danza (EVD). En la Fase Descriptiva se analiza primeramente el ámbito de la enseñanza oficial de la danza desde el paradigma empírico-analítico, escogiéndose como método de investigación la realización de un estudio descriptivo para el cual se elaboró el Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD), que fue validado siguiendo la técnica de Rasch con el programa MINISTEP. En el estudio se evidenciaron importantes problemas en cuanto a la educación en valores y al fomento de la competitividad, en el nivel de los estudios profesionales. En segundo lugar, se aborda en esta Fase la investigación del contexto de la enseñanza y práctica de la danza en el folklore, que se enmarca en el paradigma interpretativo adoptando el método etnográfico. La estrategia cualitativa utilizada fue la observación participante de un Grupo de Danses, analizándose la información recogida con el programa ATLAS.ti. Los resultados obtenidos permitieron afirmar que en este ámbito sí se da una educación en valores. Tras la Fase Descriptiva, se inicia la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica en la que se diseñó un Proyecto de Propuesta Didáctica con el propósito de fomentar en los alumnos oficiales de danza los siguientes valores: autoestima, cooperación, responsabilidad y tolerancia, con una metodología inspirada en las estrategias didácticas observadas en los profesores de los Grupos de Danses de folklore y en la metodología del Aprendizaje Cooperativo. Como resultado directo de esta intervención educativa, en la tercera parte del estudio se presenta la Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la danza (EVD), alcanzándose así el objetivo de la Tesis Doctoral.

## 2.4.- TÍTULO: Actitudes del profesorado de conservatorios sobre la integración educativa: un análisis exploratorio.

**AUTOR/RES:** Castillo Martínez, Ana Isabel

**AÑO:** 27/03/2007

**LUGAR DE PUBLICACIÓN:**

Universidad de Alicante.

**TIPO:** TESIS

**JUSTIFICACIÓN:** La presente investigación tiene su precedente y es una continuación de la línea de trabajo, "Memoria para la obtención de la suficiencia investigadora". En la misma concluíamos que: *"De cara a investigaciones futuras, y ya que las cualidades psicométricas del instrumento han sido valoradas y las variables latentes detectadas, procede, en primer lugar, ampliar la muestra de modo que se decuple su tamaño y llevar a cabo análisis estadísticos predictivos... Esta tarea podría constituir nuestra tesis doctoral"* (Castillo, 2005).

### OBJETIVOS:

- Conocer las actitudes del profesorado de los Conservatorios de música ante los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Valorar las actitudes del profesorado de los Conservatorios hacia la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en música.
- Establecer los parámetros en los que se asientan ambas actitudes.

### DISEÑO Y METODOLOGÍA:

- **CONTEXTO:** El profesorado es el agente principal de la actuación en el aula y que todo proyecto educativo que no cuente con los docentes está abocado al fracaso absoluto, el primer objetivo que nos marcamos en este trabajo es conocer las actitudes del profesorado de los Conservatorios de Música frente a alumnos con necesidades educativas especiales. Probablemente, la actitud sea positiva, pero acentuada por la indiferencia, dado el modo en el que se ha llevado a cabo la integración de este tipo de alumnado en los Conservatorios, ya que la puesta en marcha del mismo se ha realizado sin orientaciones claras.

Hemos de recordar que en los Conservatorios no se cuenta con un equipo especializado de psicopedagogos y profesores especialistas de apoyo. Tampoco se han llevado, ni se llevan, a cabo cursos de formación específica para el profesorado en atención a la diversidad, atención a las necesidades educativas especiales y en adaptaciones curriculares en la enseñanza de música en Conservatorios. De manera que se permite el acceso a alumnos con necesidades educativas especiales en centros educativos que, a diferencia del resto, no cuentan con el apoyo específico de profesores cualificados y con equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Además, los docentes no reciben, en la mayoría de los casos, la formación ni la información adecuada para poder dar respuesta a las diversas motivaciones, intereses y capacidades que presentan los alumnos. Sin duda, es más que probable que el profesorado se encuentre, en más de una ocasión, en situaciones en las que no sepa qué metodología adoptar ante un alumno con necesidades educativas especiales (recordemos que es "especial" el tipo de educación que se le presta, no el alumno en sí).

- **MUESTRA:** Los participantes son 192 docentes de grado elemental, medio y superior de Conservatorios de Música de las localidades siguientes: Alicante, Altea, El Pilar de la Horadada, Elche, Muchamiel, Novelda y Torrevieja (de la provincia de Alicante), Almería

(de la provincia de Almería), Albacete (de la provincia de Albacete), Molina del Segura (de la provincia de Murcia), Vigo y Pontevedra (provincia de Pontevedra), Madrid (de la provincia de Madrid), Arzúa (provincia de La Coruña), Lugo (provincia de Lugo), León (provincia de León), Orense (provincia de Orense) y Valencia (provincia de Valencia).

- **METODOLOGÍA:** Con las respuestas obtenidas para las cuestiones abiertas se llevan a cabo análisis cualitativos. La investigación cualitativa ha sido definida como *"modos de cuestionamiento sistemático enfocados a entender a los seres humanos y a la naturaleza de sus interacciones con ellos mismos y con su entorno"* (Benoliel, 1984). Con las respuestas al resto de preguntas del cuestionario se llevan a cabo análisis cuantitativos: descriptivos, correlacionales y AFE (análisis factoriales exploratorios).

- **INSTRUMENTOS:** El cuestionario empleado para evaluar las actitudes de los docentes (ver Anexo uno) es una adaptación y remodelación (Castillo, 2005) del empleado en otra investigación sobre un tema similar (Mula et al., 2002).

### **CONCLUSIONES:**

Para alcanzar esa finalidad se realiza una revisión sobre el tema con el propósito de establecer unas bases teóricas que permitan fundamentar la investigación. El marco teórico en el que asentar ésta, ciertamente, es escaso ya que la enseñanza de la música no cuenta con estudios de carácter profundo (Fuentes y Cervera, 1989). Por ello se revisan los cambios que han acontecido en los últimos años en las enseñanzas impartidas por los Conservatorios. En segundo lugar, se analiza el trayecto recorrido por la Educación Espacial, desde 1970 hasta la actualidad, en la que los conceptos de integración e inclusión inundan el quehacer educativo. En tercer lugar, reconociendo la importancia de las creencias del profesorado a la hora de diseñar y desarrollar su tarea, nos cuestionamos cómo se enfrenta éste a la nueva concepción de necesidades educativas especiales que se incorpora al ámbito psicodidáctico a raíz de la divulgación del informe Warnock (1978). En cuarto lugar, brevemente, partiendo del concepto de actitud propuesto por Sampascual (2001), cuando indica que las actitudes: ¿son predisposiciones a reaccionar de una manera consistente ante las personas, los objetos, las situaciones y las ideas? (Sampascual, 2001), se revisan los componentes y las funciones actitudinales, así como algunos procedimientos para el cambio de las actitudes.

La muestra la componen 192 docentes de grado elemental, medio y superior de Conservatorios de música seleccionados por muestreo incidental, con una edad media de 34.7 años.

El 54.2 por cien son hombres y el resto mujeres. Los participantes responden al Cuestionario de actitudes docentes (Castillo, 2005) y que es una adaptación de otro empleado en nuestro contexto (Mula et al., 2002) con una finalidad similar. La consistencia interna de las distintas escalas es aceptable (los índices de habilidad oscilan entre 0.83 y 0.55). Los datos se componen de análisis cualitativo y cuantitativo.

## 2.5.- TÍTULO: El valor pedagógico de la danza.

**AUTOR/RES:** Fuentes Serrano, Ángel Luis

**AÑO:** 04/03/2005

**LUGAR DE PUBLICACIÓN:**

Universidad de Valencia

**TIPO:** TESIS

**JUSTIFICACIÓN:** La justificación de esta tesis viene dada por una serie de argumentos que explicamos a continuación. En primer lugar, por afinidad personal del autor, ya que se encuentra vinculado a la danza como intérprete, como coreógrafo y como espectador habitual de espectáculos de danza. En segundo lugar, por interés profesional, ya que su especialización posterior a la licenciatura y su labor docente se centra en el campo de la danza y de la expresión corporal. En tercer lugar, porque consideramos el tema de esta tesis de actualidad educativa. Las nuevas propuestas educativas derivadas de la LOGSE tienen cada vez más en cuenta las actividades expresivas corporales y la danza en particular. En cuarto lugar, por la necesidad de abrir los campos de estudio de las Ciencias de la Actividad Física y de la educación física en particular, una educación física que tradicionalmente ha olvidado o ha menospreciado las actividades expresivas en relación con otras prácticas corporales. En quinto lugar, porque la danza entendida como disciplina académica, necesita de la reflexión y del pensamiento científico, necesita ser impulsada como objeto de estudio para ir conformando en torno a ella unas bases teóricas y científicas que alienten y mejoren la práctica. En sexto lugar porque creemos en la necesidad de que la danza vaya ocupando un lugar en el ámbito universitario, no sólo en su aspecto recreativo sino también como materia de estudio de pleno derecho para cubrir las cada vez mayores demandas desde el ámbito profesional, artístico y recreativo. La titulación universitaria en danza es un hecho reclamado desde diversas instancias y a la que nos sumamos desde este trabajo.

**OBJETIVOS:** Estudiar y analizar la danza para poder fundamentar su validez pedagógica en el marco de la educación actual.

### DISEÑO Y METODOLOGÍA:

- **CONTEXTO:** La presentación de esta tesis no supone un punto final, sino todo lo contrario, entendemos que este trabajo científico es el punto de partida sobre el que nos apoyaremos y desde el que justificaremos nuevas propuestas docentes e investigadoras. Una tesis ocupa buena parte de la vida del doctorando, es algo que le acompaña día y noche durante un buen número de años. Sin embargo, el esfuerzo merece la pena si consideramos que los resultados darán pie a nuevas construcciones científicas. Creemos que las tesis deben continuar más allá de su defensa, deben encontrar continuidad en nuevas vías de investigación que complementen, refuten o abran a su vez otros nuevos caminos hacia el conocimiento.

- **METODOLOGÍA:** El método empleado en este trabajo ha sido de tipo cualitativo, situándonos dentro del paradigma interpretativo. Se fundamenta en la hermenéutica ya que se han extraído datos fundamentalmente de la comprensión e interpretación de los textos escritos, textos que quedarán referenciados en las notas bibliográficas y en la bibliografía.

- **INSTRUMENTOS:** Los criterios seguidos para la elección de las fuentes de información fueron:

- Búsqueda de textos de autores de relevancia contrastada en el campo de la pedagogía y de la educación.

- Textos de autores que hayan tenido una influencia clara en los planteamientos pedagógicos actuales, recogiendo diferentes perspectivas de la actualidad educativa.
- Textos de autores enmarcados en tendencias renovadoras de la educación, como supuso, por ejemplo, el llamado movimiento de la Escuela Nueva. Sus principios y planteamientos aun siendo expuestos en la mitad del siglo XX son hoy todavía válidos ya que están basados en la actitud activa y comprometida de los agentes de la educación.

---

**CONCLUSIONES:**

Esta tesis estudia y analiza la danza con el objetivo de fundamentar su validez pedagógica. Desde el paradigma cualitativo y a través de la hermenéutica, se parte del análisis de la educación actual, de sus premisas, sus diferentes planteamientos y sus posibles procedimientos, en busca de unos fines generales identificados como de humanización, socialización y culturización del individuo.

En la segunda parte se estudia la danza como una actividad natural del ser humano desde sus dos componentes, el motriz y el expresivo. Se tiene en cuenta la consideración que la danza ha tenido en el pensamiento pedagógico a lo largo del discurrir histórico para finalizar reflexionando sobre el valor pedagógico que ofrece ésta y que queda argumentado por las posibilidades de influir en el desarrollo físico, en el desarrollo perceptivo-motor, en los procesos de conocimiento, reflexión y respuesta creativa, así como en los procesos de socialización y culturización, siendo especialmente significantes las posibilidades que ofrece como forma de mejorar las capacidades expresivas y comunicativas, así como de fomentar del sentir artístico en la propia creación y en la apreciación de formas artísticas ajenas.

<b>2.6.- TÍTULO: Danza inclusiva.</b>	
<b>AUTOR/RES:</b> Canalias, Neus	<b>AÑO:</b> 2014
<b>EDITORIAL:</b> UOC - Barcelona	<b>TIPO:</b> LIBRO
<p><b>JUSTIFICACIÓN:</b> A continuación, adjuntamos la justificación personal de la autora para la realización de esta investigación y publicación de este libro.</p> <p>Todos tenemos a lo largo de nuestra vida alguna discapacidad que puede ser genética, adquirida o consecuencia del envejecimiento. El día 1 de septiembre de 1994 es una fecha que no olvidaré porque marcó mi vida y, según he descubierto durante el proceso de esta investigación, mi carrera artística y pedagógica. Un accidente de tráfico me provocó una disminución en las funciones físicas del brazo izquierdo y limitaciones en la movilidad de la columna vertebral. En aquel momento los médicos me dijeron que no podría volver a bailar, sufría dolores constantes y era incapaz de aceptar lo que yo creía el final de mi carrera. Tras un proceso de recuperación de dos años y la ayuda de la técnica Alexander intenté reincorporarme a la práctica de la danza. Sin darme cuenta luchaba contra mi cuerpo para domesticarlo y lograr acercarme un poco más a la imagen que me había impuesto. Durante los diez años siguientes participé en varios proyectos vinculados a la intervención social con grupos sometidos a algún tipo de marginación.</p>	
<p><b>OBJETIVOS:</b> Ofrecer un acercamiento sobre la Danza inclusiva.</p>	
<p><b>DISEÑO Y METODOLOGÍA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>MUESTRA:</b> Análisis de 3 modelos de proyectos inclusivos: <i>Dance Ability Project</i>, el modelo americano, el modelo inglés: <i>Candoco Dance Company</i> y el <i>Danza Mobile</i>, un proyecto para la profesionalización.</li> <li>- <b>METODOLOGÍA:</b> El método empleado para elaborar este proyecto ha sido el de la investigación cualitativa. Este tipo de investigación nos obliga a considerar los hechos dentro de un contexto para poder interpretarlos correctamente. Por este motivo se ha combinado el trabajo de documentación de material bibliográfico y filmográfico con el trabajo de campo, que, en el transcurso de la investigación, ha cobrado más importancia de la que esperaba inicialmente.</li> <li>- <b>INSTRUMENTOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Consulta de obras bibliográficas relacionadas con el contexto social de la discapacidad. En este sentido han sido un referente los libros publicados por Jordi Planella (doctor en pedagogía por la Universidad de Barcelona, educador social, licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación) y los estudios vinculados a la discapacidad de sociólogos y antropólogos como Len Barton, Vick Finkelstein, Colette Conroy, Robert Mcurer, Marta Allué, Garlan-Thomson, Robert Murphy, Paul Hunt y Mike Oliver.</li> <li>b) Consulta de obras bibliográficas en los que se analiza la evolución de la danza inclusiva en Europa y Estados Unidos. En el caso concreto de España este estudio se ha realizado a través de artículos y documentación aportada por las propias compañías debido a que no hay libros escritos al respecto en estos momentos.</li> <li>c) Análisis documental (artículos, tesis doctorales y legislación) y videográfico (filmaciones de danza, documentales de danza y discapacidad) en muchas ocasiones cedido por los profesionales que han colaborado en esta investigación. También he usado el análisis y visionado de películas sobre el tratamiento social de la discapacidad que, a pesar de no</li> </ul> </li> </ul>	

estar directamente vinculadas con la danza, han resultado de gran ayuda para comprender el tratamiento social de la discapacidad. Este tema se ha tratado en el cine de forma recurrente y desde ángulos muy distintos y nos permite ver cómo ha ido cambiando la concepción social de la discapacidad desde la filmación de *Freaks* –la película de Tod Browning de 1932– a la realización de *Nationale 7* –comedia del año 2000 de Jean-Pierre Sinapi. El cine ha pasado de películas como *Rain Man* (Barry Levinson, 1988), en la que actores sin discapacidad interpretaban a personajes con diversidad funcional en historias de superación personal, a películas como *Dance me to my song* (Rolf de Heer, 1998), en la que una actriz con diversidad funcional es la protagonista de un film que trata el tema de la sexualidad de manera directa y clara.

d) Visita al Centro ocupacional Danza Mobile (Sevilla) e instalaciones de Candoco (esta última realizada durante el prácticum con la compañía en Londres en el año 2010).

e) Entrevistas a docentes y coreógrafos que trabajan en proyectos de danza inclusiva (Danza Mobile, Psico-Art, Alta Realitat, Compañía José Galán). Los datos proporcionados por estos profesionales me han servido para reflexionar sobre la evolución de la danza inclusiva en nuestro país, así como sobre el trabajo educativo que se realiza en este ámbito.

f) Encuentros informales con profesionales y practicantes de danza con y sin diversidad funcional, así como personas vinculadas a la intervención social. De este modo hemos podido contrastar diversas opiniones y tener una visión más amplia de la problemática actual de la danza inclusiva en España.

#### **CONCLUSIONES:**

A finales del S. XX algunos creadores han empezado a cuestionarse qué es danza y cuál es el cuerpo ideal para bailar y esto les ha empujado a buscar nuevas formas de expresión a través de la diversidad. A lo largo de estas páginas revisamos los orígenes de la danza inclusiva en Occidente y su estado actual dentro y fuera de nuestras fronteras.

Este recorrido histórico nos permite analizar los elementos que dificultan el acceso de las personas con diversidad funcional a la educación artística u por lo tanto a la profesionalización. Sin pretender ser una guía para el trabajo inclusivo en danza, hemos incluido un apartado donde ofrecemos algunos de los elementos que permiten abrir las clases de danza a las necesidades de “todos los cuerpos” y no de “algunos cuerpos”.

## 2.7.- TÍTULO: Memorias de las Jornadas sobre la Inclusión Social y la Educación en la Artes Escénicas

**AUTOR/RES:** INAEM

**AÑO:** 2017

**EDITORIAL:** MEC D

**TIPO:** MEMORIA

**JUSTIFICACIÓN:** El Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música (INAEM) organiza desde 2009, en estrecha colaboración con varias instituciones públicas y privadas, las Jornadas sobre la Inclusión Social y la Educación en las Artes Escénicas. Estas Jornadas surgieron de una primera colaboración entre el INAEM, el British Council y el desaparecido festival Escena Contemporánea de Madrid. El objetivo inicial era dar visibilidad institucional y artística a una serie de proyectos escénicos y musicales de carácter inclusivo que se estaban desarrollando en España en esos momentos y, al mismo tiempo, mostrar a los profesionales españoles otros ya muy consolidados del Reino Unido.

### OBJETIVOS:

- 1.- Visibilizar y poner en valor la creación artística española de artes escénicas y música orientada a la inclusión social, así como promover su profesionalización, exhibición y difusión.
- 2.- Dar a conocer a los profesionales y artistas que trabajan en este sector, tanto de España como de otros países. Difundir proyectos de excelencia artística y las herramientas y metodologías que se desarrollan con éxito en relación a la inclusión social en las artes escénicas y en la música.
- 3.- Promover la educación de las artes escénicas y la música inclusiva desde el punto de vista de la práctica y la creación artística.
- 4.- Incentivar la puesta en marcha de canales de colaboración y compromiso institucional que fomenten la difusión de las artes escénicas y la música inclusivas, promoviendo su acceso y consolidación en los circuitos de producción y exhibición, así como en el ámbito educativo.
- 5.- Posicionar a las Jornadas como la plataforma estatal itinerante de relación de los profesionales que trabajan en el ámbito de la inclusión social y la educación en las artes escénicas en España.
- 6.- Ser la antena internacional española de referencia para los profesionales extranjeros y el evento anual de intercambio de información y difusión de proyectos artísticos y de gestión. Una plataforma de presentación de proyectos y profesionales internacionales para su difusión en nuestro país y de promoción y difusión de los generados en España, para darlos a conocer a los profesionales extranjeros que asisten o colaboran con las Jornadas.
- 7.- Reivindicar la diferencia como riqueza cultural y promover el impacto social de la música, el teatro, la danza y el circo.
- 8.- Sensibilizar y comprometer a los creadores, gestores, compañías, comunidades, colectivos y expertos, tanto a nivel nacional como internacional, para que colaboren con o para personas en riesgo de exclusión social o con capacidades diferentes. Hacer de los proyectos de inclusión social un ámbito más de la gestión artística de las instituciones y organismos que se dedican a las artes escénicas y musicales en España.

**METODOLOGÍA:** *Encuentro de Escuelas Superiores de Arte Dramático y de Conservatorios Superiores de Danza: La inclusión en la educación superior de las artes escénicas.*

En el marco de estas Jornadas celebramos un Encuentro estatal de Escuelas Superiores de Arte Dramático y de Conservatorios Superiores de Danza para tratar de los problemas y retos de la accesibilidad para personas con discapacidades motrices y sensoriales, así como la curricular a los estudios superiores de artes escénicas.

Teniendo como entidad anfitriona a la Escuela Superior de Arte Dramático de Murcia, participaron en el debate prácticamente la totalidad de los centros superiores de arte dramático y conservatorios superiores de danza de España.

- **MUESTRA:** Quince Instituciones Educativas Participantes: Escuela Superior de Arte Dramático de Murcia, Real Escuela Superior de Arte Dramático (RESAD), Institut del Teatre: Escola Superior d'Art Dramàtic y Conservatori Superior de Dansa, Centro Superior Autorizado de Arte Dramático Escuela de Actores de Canarias, Escuela Superior de Arte Dramático del Principado de Asturias, Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Euskadi DANTZERTI, Escuela Superior de Arte Dramático de Córdoba Miguel Salcedo Hierro, Escuela Superior de Arte Dramático de Extremadura, Escuela Superior de Arte Dramático de Málaga, Escuela Superior de Arte Dramático de Sevilla, Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia, Conservatorio Superior de Danza de Madrid María de Ávila, Conservatori Superior de Dansa de València, Conservatorio Superior de Danza de Alicante y el Conservatorio Superior de Danza de Málaga Ángel Pericet.

- **RESULTADOS:** De las respuestas obtenidas de las preguntas realizadas a los representantes de las Escuelas Superiores de Arte Dramático y los Conservatorios superiores de Danza, las instalaciones del centro son accesibles a personas con movilidad reducida en un 37.50% de los casos. El 43,75% de los centros tienen alumnos con "discapacidad". El 37,50% de los centros han realizado adaptaciones para la prueba de acceso a dichos centros. El 56,25% de los centros no disponen de un currículum inclusivo. El 75% de los centros realizan montajes artísticos inclusivos. Y para terminar el 87,50% de los docentes realizan actividades de difusión, investigación, formación en el campo de la inclusión.

#### **CONCLUSIONES:**

Fruto de este encuentro salieron ideas magníficas en el plano de la investigación, de las exigencias, en el cual se dijo una frase importante que es que estamos actuando en el plano oficioso cuando deberíamos actuar desde el plano oficial. Los planes de acción han de venir de arriba a abajo, se formula la necesidad de definir excelencia a nivel de formación en general y a nivel formación inclusiva, y constatamos que hay bastantes proyectos en la realidad educativa de los centros de España.

Evidentemente, hay que dar por ley la oportunidad de acceso a la formación a todo aquel que pueda y tenga capacidades, pero tenemos una necesidad perentoria de inversión en recursos.

### 3.- ARTÍCULOS NACIONALES

Tabla III.2- Artículos nacionales

3.1.- Amado, D., et al. (2015). Análisis de los perfiles motivacionales en practicantes de danza: Diferencias en función de la modalidad. <i>Revista de Psicología del Deporte</i> , 24(2), 209-216.
3.2.- Ballesta, A. M., et al. (2011). El Arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas. <i>Arte y Políticas de Identidad</i> , 4, 137-152. Recuperado de: <a href="http://revistas.um.es/api/issue/view/10861/showToc">http://revistas.um.es/api/issue/view/10861/showToc</a>
3.3.- Galiana, V. (2009). Danza e integración. <i>Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social</i> , 4, 79-96. Recuperado de: <a href="http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110079A/8778">http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110079A/8778</a>
3.4.- Gómez-Linares, A. et al. (2015). Optimizando la adecuación de las enseñanzas superiores de danza a los protocolos de evaluación de la educación superior. <i>AusArt Journal for Research in Art</i> , 3 (1), 174-183, 2015. Recuperado de <a href="http://www.ehu.eus/ojs/index.php/ausart">http://www.ehu.eus/ojs/index.php/ausart</a>
3.5.- Martín, M. T., et al. (2012). Sobre la Educación Inclusiva en España: Políticas y prácticas. <i>Intersticios Revista Sociológica de Pensamiento Crítico</i> , 6(1), 279-295. Recuperado de <a href="http://www.intersticios.es">http://www.intersticios.es</a>
3.6.- Ojeda, D. (2015). La creación espectacular con personas con discapacidad y la accesibilidad universal del arte y la cultura escénica. <i>Acotaciones - Revista de Investigación y Creación Teatral</i> , 35, 1-28. Recuperado de: <a href="http://www.resad.com/Acotaciones/index.php/ACT/article/view/33/68">http://www.resad.com/Acotaciones/index.php/ACT/article/view/33/68</a>
3.7.- Rodríguez, S. (2009). Danza Movimiento Terapia: Cuerpo, psique y terapia. <i>Avances en Salud Mental Relacional. Revista Internacional On-Line</i> , 8(19), 1-20. Recuperado de: <a href="http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/assetstore/13/90/39/139039798933210743133017539769177171458">http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/assetstore/13/90/39/139039798933210743133017539769177171458</a>

### 3.1.- TÍTULO: Análisis de los perfiles motivacionales en practicantes de danza: Diferencias en función de la modalidad.

**AUTOR/RES:** Diana Amado Alonso; Pedro Antonio Sánchez-Miguel; Francisco Miguel Leo Marcos; David Sánchez-Oliva; Carlos Montero Carretero; Tomás García-Calvo.

**AÑO:** 2015

**LUGAR DE PUBLICACIÓN:** Revista de Psicología del Deporte

**TIPO:** ARTÍCULO

Factor de impacto: 0.560

**JUSTIFICACIÓN:** El propósito del presente estudio fue examinar los grupos de practicantes de danza que se establecen a partir del análisis de los perfiles motivacionales, analizando las diferencias existentes entre ellos según la modalidad practicada. Para ello, se contó con 332 participantes de danza clásica, contemporánea y española, de diferentes centros españoles. Se midió la percepción del clima generado por el profesor y por los compañeros, el nivel de autodeterminación y el flow disposicional. Los resultados muestran la existencia de cuatro perfiles motivacionales, dos más adaptativos, con un elevado índice de autodeterminación y flow disposicional y dos menos adaptativos, uno que presenta mayor percepción de clima ego y otro que muestra bajas puntuaciones en todas las variables contempladas. Además, los datos señalan que los perfiles más adaptativos corresponden a los practicantes de danza clásica y española mientras que el perfil más desadaptativo pertenece a los de danza contemporánea.

**OBJETIVOS:** El objetivo principal de este trabajo es desarrollar un estudio exploratorio en este contexto para conocer los perfiles motivacionales que se generan, incluyendo como factor social de análisis el clima motivacional creado por el profesor y por los compañeros, seguidamente, el índice de autodeterminación mostrado por los practicantes y, por último, el flow disposicional, entendido como una consecuencia motivacional. Asimismo, se pretenden conocer las diferencias que existen entre estos perfiles en función de la modalidad de danza practicada, analizado tres modalidades (danza clásica, danza contemporánea y danza española) muy dispersas entre sí que agrupan practicantes también muy diferentes.

#### DISEÑO Y METODOLOGÍA:

- **CONTEXTO:** En primer lugar, se realizó un análisis de los estadísticos descriptivos y de las correlaciones bivariadas (utilizando el coeficiente de correlación de Pearson) entre las distintas variables incluidas en el estudio. A continuación, se realizó un análisis de conglomerados (Breckenridge, 2000), encaminado a encontrar grupos de practicantes de danza con perfiles motivacionales similares. Seguidamente, se llevó a cabo una prueba Chi-Cuadrado de Pearson, junto con un análisis de residuos, con el fin de examinar la distribución de los perfiles encontrados en función de la modalidad de danza practicada. Por último, con el objetivo de comprobar si existían diferencias significativas entre las variables incluidas para determinar los perfiles motivacionales en función de los conglomerados obtenidos, se realizó un Análisis de Varianza Multivariado (MANOVA), calculando el efecto principal a través del test ómnibus, así como el ajuste de Bonferroni como medida de protección del error Tipo I.

- **MUESTRA:** La muestra de la investigación estuvo compuesta por 332 practicantes de danza clásica (n = 89), contemporánea (n = 159) y española (n = 84) de diferentes escuelas y conservatorios en España. La selección de la muestra fue por muestreo aleatorio estratificado en función del tipo de danza practicado. Los participantes eran de género

femenino (n = 293) y masculino (n= 39), pertenecientes al nivel elemental (n = 53), medio (n = 165) y avanzado (n = 114), con edades comprendidas entre los 12 y los 45 años (M = 19.90; DE = 6.90) y con una experiencia de entre 2 y 27 años (M = 7.33; DE = 5.55).

- **METODOLOGÍA:** El estudio previamente recibió la aprobación ética de la Universidad de Extremadura, además todos los participantes fueron tratados de acuerdo con las directrices éticas de la American Psychological Association con respecto al consentimiento, confidencialidad y anonimato de las respuestas. Para llevar a cabo la recogida de datos se desarrolló un protocolo de actuación, de forma que, en primer lugar, se contactó con las diferentes escuelas y conservatorios de danza para solicitarles su participación. Posteriormente, una vez obtenidos los permisos pertinentes y la firma del consentimiento informado de los alumnos mayores de edad y de los padres de los alumnos menores de edad, se procedió a la toma de datos a través de un cuestionario que los participantes rellenaron en los vestuarios de la escuela o conservatorio al que pertenecían, sin la presencia del profesor, en un clima que les permitía concentrarse sin tener ningún tipo de distracción durante 30 minutos. Durante este tiempo, el investigador principal (previamente entrenado) estuvo siempre presente para supervisar el proceso y aclarar cualquier tipo de duda que surgiera.

- **INSTRUMENTOS:** Clima motivacional creado por el profesor. Para medir la percepción que tienen los practicantes de danza sobre el clima motivacional generado por el profesor durante las clases, se utilizó una adaptación de la versión traducida al castellano por González-Cutre, Sicilia, y Moreno (2008) del instrumento denominado Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 (PMCSQ-2: Newton, Duda, y Yin, 2000). Este cuestionario se creó para medir la percepción que tienen los practicantes de danza sobre el clima motivacional generado por sus compañeros durante las clases, se utilizó una adaptación de la versión traducida al castellano por Moreno, López, Martínez-Galindo, Alonso y González-Cutre (2007) del instrumento denominado *Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire* (Peer MCYSQ, Ntoumanis y Vazou, 2005). Nivel de autodeterminación. Para medir el nivel de autodeterminación se utilizó la versión traducida al castellano por Moreno, Cervelló, y Martínez (2007) del instrumento denominado *Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire-2* (BREQ-2, Markland y Tobin, 2004). *Flow* disposicional. Para medir la disposición de los practicantes de danza a experimentar el estado de flow, se utilizó una adaptación de la versión traducida al castellano por García-Calvo, Jiménez, Santos-Rosa, Reina y Cervelló (2008) del instrumento denominado Dispositional Flow Scale (DFS: Jackson, Kimiecik, Ford y Marsh, 1998).

**CONCLUSIONES:** Entre las conclusiones del estudio, cabe destacar la necesidad de hacer un tratamiento diferente en función de los grupos de participantes que se han creado, pues los datos de este estudio ofrecen probables explicaciones de su comportamiento y de los posibles antecedentes sociales y personales. Asimismo, queda constancia de la complejidad de los procesos motivacionales en el ámbito de la danza, de forma que la motivación no se puede entender como un constructo unitario sino multidimensional, en el que intervienen diferentes componentes que pueden coexistir para incrementarla o disminuirla. En este sentido, hubiera sido más apropiado si se hubiesen introducido en el análisis de conglomerados los diferentes tipos de motivación que plantea la Teoría de la Autodeterminación ya que hubiera aportado mayor riqueza al estudio, pero se decidió emplear el índice de autodeterminación para simplificar y clarificar los análisis.

### 3.2.- TÍTULO: El Arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas.

<b>AUTOR/RES:</b> Ana María Ballesta, Onil Vizcaíno, Eva Cristina Mesas	<b>AÑO:</b> 2011
---	------------------

<b>LUGAR DE PUBLICACIÓN:</b> Arte y políticas de identidad	<b>TIPO:</b> ARTÍCULO
--	-----------------------

**JUSTIFICACIÓN:** El presente artículo pretende fundamentar, realizando un recorrido histórico por las nuevas sensibilidades del arte a partir del siglo XX y el inicio del Arte como terapia, un espacio común para el arte y la discapacidad. Así mismo se pretende documentar el resultado de 20 años de investigación y trabajo con las artes, principalmente artes plásticas y danza contemporánea, dentro de un colectivo de personas con síndrome de Down y otras discapacidades intelectuales pertenecientes al centro de día ocupacional de ASSIDO (Asociación para personas con síndrome de Down y otras discapacidades intelectuales).

**CONCLUSIONES:** Cualquier medio artístico es una oportunidad para poder reivindicar el derecho a ser uno mismo. Por ello y desde nuestra larga experiencia en el Arte con personas con discapacidad lanzamos las siguientes reivindicaciones:

- El arte como un proceso humano, un quehacer esencial de todos y para todos.

También para las personas con otras capacidades, no discutiendo que el arte es algo propio del ser humano, que el arte es una vía para mejorar otros aspectos de la persona, sobre todo en aquellas que presentan ciertos “déficits”, considerándolo así como un medio rehabilitador o terapéutico para conseguir otros aspectos de desarrollo, sin pretender objetivos artísticos, como algo secundario, pero tampoco discutiendo y dando permiso, para que las personas con capacidades diversas, puedan utilizarlo desde el punto de vista de arte en sí mismo a un nivel creativo o interpretativo, de la utilización de un lenguaje distinto al verbal, teniendo en cuenta las capacidades y no tan sólo las limitaciones de la persona. Las personas con discapacidad, debido a sus limitaciones y déficits, han tenido que ir recuperando a lo largo de los años y de su vida todas aquellas oportunidades que en principio sí han tenido otras personas: escolarización, aprendizaje y formación, empleo, participación en la vida social propia, disfrute del tiempo de ocio y libre, toma de decisiones y autodeterminación y también su participación dentro del Arte y acceso a la Cultura.

Es por ello, que recuperamos el Arte como un lenguaje propio que nos hace conocernos y darnos a conocer a los demás desde la valoración de las potencialidades o recursos particulares y no desde las limitaciones y las técnicas reduccionistas.

- El arte y sus medios como posibilitadores para provocar y generar “el deseo ser” y “el puedo ser”.

Según lo ya dicho de la definición de ser en la obra de Hector Fiorini, entendemos el concepto ser, teniendo en cuenta, además de lo que las personas son en sí, lo que deben ser y lo que pueden o desean ser. Las personas con discapacidad han sido consideradas únicamente desde las dos primeras acepciones: Lo que son en sí y lo que deben ser, sin darles permiso a una oportunidad para lo que pueden o desean ser, y por tanto entendemos que el arte supone un medio ideal para ser en el concepto amplio y con todas sus acepciones (ser en sí, deber ser, poder ser y desear ser).

Mediante la manifestación artística, el artista con discapacidad proyecta su nivel de identidad y provoca en el espectador reacciones, ya sean positivas o negativas. La devolución de esas reacciones retroalimenta al artista haciendo que éste estimule su nivel

de autoestima, favoreciendo la utilización de sus recursos internos, descubriéndose a sí mismo dentro de todas sus posibilidades, potenciando su valor como persona en el entorno social.

Tras años de comprobar las actitudes de las personas con capacidades diversas, podemos afirmar que el concepto de sí mismo y la autosuficiencia mejoran muy considerablemente, gracias a su desarrollo periódico a través de la creación artística.

- El arte como territorio de igualdad, un espacio para la visibilidad y la normalidad.

La apuesta por normalizar lo que tradicionalmente ha estado marcado por la diferencia, desde nuestro trabajo en el Arte buscamos una mirada hacia fuera de la discapacidad en la que se ofrece la oportunidad de que aquellos puedan mostrarnos una imagen de sí mismos. Entendiendo desde este punto de vista la diversidad, no sólo como la superación de limitaciones que ejerce la propia persona con discapacidad como algo interno suyo, sino también de cómo la ven, la viven y la entienden aquellos que en principio no presentan esas limitaciones y considerando las capacidades diversas no como una ausencia de capacidad.

- El arte como expresión de emociones, un medio para la comunicación y el diálogo.

El Arte supone ante todo una forma de expresar, un nuevo lenguaje de comunicación. Contamos con usuarios que no tienen lenguaje verbal, y por definición el ser humano es ser social, que necesita comunicarse y relacionarse con los demás. Es de destacar en danza, siendo el lenguaje verbal el menos utilizado, el uso del cuerpo como herramienta comunicativa con la que expresan muy bien, se sienten cómodos, y más cercanos a ellos mismos, expresando numerosos matices de su personalidad tal como: su sensualidad, su afectividad, su interrelación con los otros, sus emociones, etc. Observamos que el arte es una manera de expresión a tener en cuenta además del lenguaje verbal, y en ocasiones más afín a ciertas personas

### 3.3.- TÍTULO: Danza e integración.

**AUTOR/RES:** Vicenta Galiana Lloret

**AÑO:** 2009

**LUGAR DE PUBLICACIÓN:** Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social

**TIPO:** ARTÍCULO

**JUSTIFICACIÓN:** En este escrito reflexionamos acerca de las consecuencias y relaciones que se establecen cuando las personas con diversidad funcional tienen acceso a una actividad artística como la danza. Nos planteamos diferentes abordajes del tema, en general intentamos comprender y evaluar las mejoras en la calidad de vida que la danza puede aportar a las personas con diversidad funcional, para posteriormente darle la vuelta a la pregunta así descubrimos y comprendemos las aportaciones que las personas con diversidad funcional pueden aportar al mundo de la danza. Este escrito es el fruto de dos años de trabajo e investigación con la Universidad Complutense de Madrid y la Asociación Dan Zass.

**CONCLUSIONES:** La danza es una manera de conocer el mundo y a uno mismo, ya que en los ejercicios que se trabajan en la clase de danza, estamos mejorando las habilidades psicomotrices y todo lo que ello conlleva. Al ser éste un medio artístico, podemos decir que se trabaja de una manera positiva y con un fin de vivenciar el propio cuerpo, por consiguiente, afirmamos que es una manera de mejorar las relaciones con el mundo y con uno mismo. En las alteraciones físicas, psicológicas, sensoriales, este vínculo con el entorno o la percepción de uno mismo se ven trastocadas, la danza da lugar a una posibilidad de reconciliación con estos factores o por lo menos deja un momento de conexión, de escucha con éstas.

Derivando de las informaciones recogidas, en los registros de seguimientos personales de las/os alumnas-os y en las entrevistas a los padres y madres, podemos afirmar que la práctica de una actividad artística, en nuestro caso la danza, aporta a modo general, mejoras en la persona, a diferentes niveles:

-Nivel Físico y Cognitivo: ya que se trabaja el tono muscular, psicomotricidad, los sentidos, el esquema corporal. Memoria, coordinación, atención.

-Nivel Psicológico: se realiza una exploración gozosa de las relaciones con el espacio y con uno mismo y los compañeros; por lo tanto, podemos afirmar que se trabajan las habilidades sociales, la autoestima y el autoconcepto.

-Nivel Conductual: la disciplina en clase de danza, la capacidad de esfuerzo y de superación, el gozo de los resultados a largo plazo.

-Nivel De Autonomía: también es una forma de trabajar la autonomía porque en la clase de danza están ellas-os solas-os, han de tener iniciativa, opiniones, vestirse y cambiarse solas, etc.

Ahora tiene mucha más idea de crear por sí misma, y en esto, no necesita apoyo constante, por ejemplo, para leer necesita apoyo. Se mete en su cuarto, se pone música, y se inventa coreografías, incluso coge atrezzo: gorros o pañuelos y en esto no necesita ninguna ayuda, se mete en habitación y se olvida de todo. (Madre de la alumna "X").

-Nivel Expresivo: una forma de expresar, un nuevo lenguaje de comunicación. Cabe decir que muchas veces los chicos-as no tienen lenguaje, y por definición el ser humano es ser social, que necesita comunicarse y relacionarse con los demás. En danza, el lenguaje verbal, es lo de menos, por lo tanto, la expresión corporal es un registro por el que se expresan muy bien, cómodo, en el que se sienten bien, más cercano a ellos-as. Tenemos

varios casos en la asociación en que una bailarina encima del escenario parece profesional, se transforma y expresa numerosos matices de su personalidad: su sensualidad, su afectividad, interrelación con los otros, su alegría, etc. y cuando la conoces personalmente, ves que no tiene lenguaje apenas. Esto impacta y dice mucho, ya que vemos que el arte es una manera de expresión, más completa que el lenguaje verbal, o por lo menos más afín a ciertas personas.

Mejoría sí: al llamarla se gira y te mira, cosa que antes no hacía, para mí está más metida en el mundo; y claro como ella tiene la limitación del lenguaje pues necesita otras formas de expresarse. (Madre de "Z") "W" no tiene apenas expresión oral, sin embargo, es uno de los seres más expresivos que conozco. (Padre del alumno "W").

-Nivel Familiar: por las entrevistas realizadas a los padres podemos decir que también se crea un vínculo familiar, un nuevo matiz a la hora de relacionarse entre madres-padres e hijo-a, ya que algunos chicos tienden a aislarse y las actividades de danza son un punto de unión. También es una manera de que las

madres-padres puedan ver a sus hijos desarrollar con autonomía una actividad artística, esto también les une ya que es una actividad valorada familiarmente; y como antes decíamos, a través de la danza se ven bastantes matices de la personalidad de cada bailarín, matices que a veces, los padres no conocían, por el aislamiento, porque basan sus interacciones en comunicación verbal, etc. por ello el ver a sus hijos-as encima de un escenario, es una manera de conocerlos-as mejor.

Pues la verdad es que no teníamos claro el nivel que se iba a adquirir, o el enfoque que se le daría, pero cuando vimos el primer espectáculo nos quedamos alucinados, nos pareció precioso y nos sorprendió mucho todo lo que eran capaces de hacer las chicas. (Madre de "X"). Es positivo, porque tiene dificultades en cuanto a la expresar las cosas que hace, se las guarda para ella, es muy vergonzosa. Entonces realizar las clases de danza y después compartirlas delante de un público, y verla en el escenario, sin tantas limitaciones es muy agradable para los padres. Incluso nos sirve para ver su personalidad. (Padre de la alumna "Y").

### 3.4.- TÍTULO: Optimizando la adecuación de las enseñanzas superiores de danza a los protocolos de evaluación de la educación superior.

**AUTOR/RES:** Gómez-Linares, A. et al.

**AÑO:** 2015

**LUGAR DE PUBLICACIÓN:** *AusArt Journal for Research in Art*

**TIPO:** ARTÍCULO

**JUSTIFICACIÓN:** En este artículo se presenta el diseño y los primeros resultados de una investigación que se extiende hasta 2016 y que tiene como finalidad la optimización de la adecuación de las enseñanzas superiores de danza a los protocolos de evaluación de la educación superior en el Estado español, con el fin último de garantizar la calidad y el ajuste de estas enseñanzas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)<sup>1</sup>. En esta primera fase de la investigación, 2014-2015, se ha realizado una aproximación legislativa a las enseñanzas de danza, con especial incidencia en los estudios superiores de danza y además, se ha procedido a identificar los distintos perfiles y categorías del personal docente.

**CONCLUSIONES:** La consideración académica oficial y administrativa de las enseñanzas de danza en el territorio español se inicia en 1830. Desde entonces hasta 1990, cuando se promulga la LOGSE, los estudios oficiales de danza habían tenido el objetivo exclusivo de profesionalizar y se habían regulado casi exclusivamente en dependencia de otras enseñanzas artísticas, sobre todo de la música y el arte dramático, sin tener tratamiento legal adecuado ni marco normativo específico. En los últimos veinticinco años la normativa educativa en materia de enseñanzas oficiales de danza se ajusta progresivamente, aunque de forma tímida, a mayor número de distintos perfiles de alumnado potencial. Además, las enseñanzas superiores de danza han conseguido mejorar el estatus académico, siendo las titulaciones superiores de danza equivalentes a todos los efectos a las titulaciones de grado universitario.

En lo referente a las plantillas actuales de personal docente en los Conservatorios Superiores de Danza, existe un 85% de profesorado inestable y en situación laboral precaria, siendo el perfil de profesorado mayoritario el de personal interino o laboral temporal.

Hasta el término de esta investigación en 2016, esperamos completar estas primeras conclusiones con más datos sobre el perfil, evaluación, acreditación y certificación del profesorado, así como de los planes de estudios.

**3.5.- TÍTULO: Sobre la Educación Inclusiva en España: Políticas y prácticas.**

**AUTOR/RES:** Mario Toboso Martín et al.

**AÑO:** 2012

**LUGAR DE PUBLICACIÓN:** Intersticios - Revista Sociológica de Pensamiento Crítico

**TIPO:** ARTÍCULO

**JUSTIFICACIÓN:** En este artículo se elabora una visión del proceso de educación inclusiva en España a lo largo de los últimos cuarenta años, desde una doble perspectiva: la que corresponde a la vertiente política y la que atiende a la práctica cotidiana en los centros educativos. Con relación a la primera de ellas se presenta el desarrollo de la evolución de la legislación sobre educación para las personas con discapacidad a lo largo del periodo de tiempo mencionado, en el que se transita desde un modelo educativo de segregación hacia uno de integración, que con gran esfuerzo trata de configurarse actualmente como un modelo de inclusión.

**CONCLUSIONES:** Se puede concluir que, en general, pero sobre todo en la educación secundaria, para conseguir igualdad de derechos no basta con formular leyes específicas, como ha sido el caso de España en los años ochenta y posteriores, sino que se debe mantener un compromiso continuo con la inclusión, basado en el desarrollo de iniciativas innovadoras, liderazgo desde la administración y los centros escolares, y análisis crítico de los problemas (Verdugo, 2011). Las políticas para la inclusión educativa deben ser políticas sistémicas, que atiendan a todos los componentes del sistema educativo necesitados de mejora: la formación y cualificación del profesorado y otros profesionales de la educación, el cambio de las dinámicas de programación educativa y el diseño curricular, la modificación de los contextos en los que se incluye a los alumnos, la evaluación y financiación del sistema, así como el cambio en las actitudes y la lucha contra los estereotipos. Pero, al mismo tiempo, se debe pensar la inclusión educativa de manera local y situada, prestando atención a lo que ocurre en las aulas y centros educativos concretos, tratando de mejorar este contexto cercano como estrategia para avanzar hacia cambios más globales y sistémicos (Echeita, 2011). Existen múltiples experiencias exitosas de inclusión educativa de alumnos con necesidades especiales que no han llegado a generalizarse o a establecerse como pautas globales de actuación (Casanova, 2011). Los resultados del informe CERMI (2010) sugieren que el proceso de inclusión educativa del alumnado con NEE en España muestra signos claros de estancamiento y que existen actualmente grandes dificultades para generalizar la inclusión educativa, a pesar de que la Convención de la ONU sobre los Derechos de las personas con discapacidad obliga al Estado Español a acabar con ese estancamiento (Alonso y Araoz, 2011; Verdugo, 2011). Es imprescindible promover políticas que obliguen al sistema educativo a generar las respuestas adecuadas. A este respecto, las Administraciones deben impulsar políticas claras y comprometidas con la inclusión educativa, pues seguramente la característica más relevante del proceso de inclusión educativa en España, después de tres décadas de políticas, sea que todavía no se han podido eliminar las principales barreras que limitan el derecho a una educación de calidad de los alumnos con NEE (Echeita, 2011).

### 3.6.- TÍTULO: La creación espectacular con personas con discapacidad y la accesibilidad universal del arte y la cultura escénica.

**AUTOR/RES:** David Ojeda

**AÑO:** 2015

**LUGAR DE PUBLICACIÓN:** *Acotaciones - Revista de Investigación Y Creación Teatral*

**TIPO:** ARTÍCULO

Factor de impacto: 0.029

**JUSTIFICACIÓN:** En este artículo se plantea la creación espectacular escénica realizada en proyectos artísticos a partir de la integración, constituidos en compañías que unen su propósito vocacional a su finalidad profesional.

En primer lugar, se enmarca el estudio analizando las distintas propuestas tanto en España como a nivel internacional. En segundo lugar, se valora el planteamiento artístico y estético de la visión de la dirección o coreografía desde su inicio, atendiendo a la diversidad de los artistas e intérpretes que conforman los proyectos. Por otra parte, se aborda cómo se puede generar un espectáculo accesible para personas con discapacidad sensorial. Para lograr estos objetivos se ha analizado el espectáculo realizado por la Compañía Palmyra Teatro, *Mi piedra rosetta* de José Ramón Fernández. Esta puesta en escena se ha concebido desde ambas estrategias: la creación escénica con personas con discapacidad y su escenificación como espectáculo accesible.

**CONCLUSIONES:** Considerar que los conceptos de lo deforme o de la diversidad en la escena sean una de las directrices de los posibles análisis de lo artístico y lo espectacular, no son los únicos puntos de sistematización. Pero, desde luego, ahondar en el olvido del arte de seres humanos desproporcionados, y por su desproporción, desigualmente olvidados del ecuánime y digno signo de la educación en el arte, tiene algo de incongruente e imposible de exculpar, cada día más, como olvido y error de la vanguardia que el arte siempre ha tenido hacia el avance de la sociedad.

El trabajo con *Mi piedra Rosetta*, y en especial con su director artístico, nos ha demostrado que la accesibilidad se puede y debe ser contemplada como un elemento más de la puesta en escena. El diseño para todos habla de un producto que desde un principio piensa en todos los posibles usuarios y así debe ser una representación teatral. No podemos permitir que a día de hoy existan poblaciones excluidas de la cultura por no poder acceder a su contenido y está en nuestra mano sensibilizar a los creadores de la necesidad de familiarizarse con estos elementos. Para concluir, se desearía que este escrito tuviera toda la revisión pertinente, valoración necesaria, para ojalá pueda verse más luz en un tiempo futuro, pues puede que se aporte otra serie de posibilidades a esta visión del mundo, a esta expresión de arte escénico que pensamos y sentimos se incluye dentro de una visión total y plena del arte sin excepción, en más, excepcional. Para que se avance en las miras de un arte diverso, plural, múltiple, universal, pues sería una lástima que en los avatares sociales se produzcan avances, y, por paradójico que parezca, en el arte de la representación se nutra un retardo lastimoso desde los eminentes ejecutores y constructores de esta emisión artística. Sería un sinsentido en la historia del arte, y desde luego un error que tendremos que analizar en el futuro, desde esta parte de la historia, del arte escénico.

El teatro sin barreras no es un sueño, es una realidad que se puede conseguir.

**3.7.- TÍTULO: Danza movimiento terapia: cuerpo, psique y terapia.**

**AUTOR/RES:** Sarah Rodríguez Cigarán

**AÑO:** 2009

**LUGAR DE PUBLICACIÓN:** Avances en Salud Mental Relacional

**TIPO:** ARTÍCULO

**JUSTIFICACIÓN:** Con este artículo se desea ir un paso más allá de la simple definición de la Danza Movimiento Terapia (DMT) y profundizar en la labor del profesional en DMT. Para ello revisaremos brevemente sus orígenes y su evolución en el tiempo hasta lo que hoy en día se entiende como DMT. Además, se describirá una de las características que dota de identidad a la DMT, la metáfora del movimiento dentro del proceso creativo que surge en las sesiones. Por último, se rescatará uno de los debates actuales y que han acompañado a las Artes Creativas en Psicoterapia que es la importancia de la palabra.

En este caso, veremos cómo la DMT resuelve este “puente” entre cuerpo, palabra y psicoterapia.

**CONCLUSIONES:** Hoy en día podemos encontrar una gran oferta de alternativas en psicoterapia. Desde el tipo de orientación y teorías de referencia psicológica (psicoanalista, conductista, humanista, existencialista, gestáltica, etc.) hasta las mismas herramientas que mediarán la interrelación entre terapeuta y paciente (el cuerpo, la música, el arte plástico, la palabra, el teatro y “rol play” etc.). Así, la DMT es una alternativa en psicoterapia que pondrá el acento en la utilización del cuerpo como mediador de la experiencia, así como herramienta de comunicación y expresión de sentimientos en la relación entre psicoterapeuta y paciente sin por ello perder de vista la palabra y su importancia como puente entre cuerpo y psique.

Finalmente, esta pequeña iniciativa, desde mi propia experiencia y la literatura que he creído más pertinente, pretender ser una reflexión y animar al debate para seguir impulsando el desarrollo del marco teórico y los fundamentos básicos de la DMT.

Asimismo, la comprensión de éstos favorecerá a los propios profesionales de la DMT, a los profesionales de la salud en general y a los propios pacientes y clientes que pueden beneficiarse de esta modalidad, ya que podrán entender mejor qué es la DMT y la importancia de la creatividad como factor curativo.

#### 4.- ARTÍCULOS INTERNACIONALES

Tabla III.3- *Artículos internacionales*

4.1.- Koch, S., et al. (2014). Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes: A meta-analysis. *Arts in Psychotherapy*, 41(1), 46–64.

4.2.- Aujla, I. J., y Redding, E. (2013). Barriers to dance training for young people with disabilities. *British Journal of Special Education*, 40(2), 80–85.

4.3.- Zitomer, M. R., y Reid, G. (2011). To be or not to be - able to dance: integrated dance and children's perceptions of dance ability and disability. *Research in Dance Education*, 12(2), 137–156. <http://dx.doi.org/10.1080/14647893.2011.575224>

**4.1.- TÍTULO: Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes: A meta-analysis.**

*Título en español: Efectos de la terapia de movimiento de danza y baile en los resultados psicológicos relacionados con la salud: Un metaanálisis.*

**AUTOR/RES:** Sabine Koch, Teresa Kunz, Sissy Lykou y Robyn Cruz.

**AÑO:** 2014

**LUGAR DE PUBLICACIÓN:** *Arts in Psychotherapy*, 41(1), 46–64.

**TIPO:** ARTÍCULO

Factor impacto: 0.541

**JUSTIFICACIÓN:** En este metaanálisis, se evaluó la eficacia de la terapia de movimiento de la danza. Este término incluye la práctica de la psicoterapia movimiento de la danza (Reino Unido) y la terapia de la danza / movimiento (EE.UU.). (DMT) y el uso terapéutico de la danza para el tratamiento de problemas psicológicos relacionados con la salud. La investigación en el campo de la DMT es cada vez mayor, y los 17 años han pasado desde el último y único general meta análisis sobre DMT (Ritter y Low, 1996) se llevó a cabo. Este estudio examina el estado actual del conocimiento sobre la eficacia de DMT y danza de 23 ensayos primarios (N = 1078) sobre las variables de calidad de vida, la imagen corporal, el bienestar, y los resultados clínicos, con sub-análisis de la depresión, la ansiedad y la competencia interpersonal.

**OBJETIVOS:** Los objetivos de la investigación fueron: a. El estudio de la intervención (investigando el efecto de terapia de movimiento de baile, el movimiento creativo o el baile) conducido como una prueba controlada que usa un diseño entre grupo y al menos dos evaluaciones (preprueba y la postprueba). b. Enfocar resultados relacionados con la salud psicológica (a diferencia de resultados relacionados con la salud física). c. Presentar los resultados estadísticos necesarios para permitir el cálculo de tamaños de efecto (más contacto con los autores para incluir estadística que falla).

**DISEÑO Y METODOLOGÍA:**

- **CONTEXTO:** Personas con enfermedades psicológicas.

- **MUESTRA:** De todos los metaanálisis en DMT, Ritter y el metaanálisis Low's (1996), se proveen una única descripción general de DMT cuantitativo, incluyendo 23 estudios publicados entre 1973 y 1993. Los autores mostraron que DMT es una intervención eficaz para una amplia gama de síntomas, con resultados en particular buenos en la reducción de ansiedad. Los participantes "en peligro", fueron niños, pacientes adultos psiquiátricos, adultos con hándicaps del desarrollo o físicos, así como en poblaciones ancianas.

- **METODOLOGÍA:** La investigación fue ultimada en abril de 2012. En sus orígenes el foco de la búsqueda estaba sobre estudios que investigan los efectos de DMT. Más tarde, la búsqueda fue ampliada a los efectos del empleo terapéutico de la danza. Se usaron las bases de datos PubMed/Medline, Psyn dex, PsycINFO, ERIC, el Erudito CENTRAL, y Google. Las palabras claves fueron: " baile la psicoterapia de movimiento ", " bailan la terapia de movimiento ", " bailan la terapia ", " el movimiento terapéutico ", "la eficacia de baile", "bailan" "y la terapia de baile" con los términos adicionales de búsqueda " la prueba controlada " "y arbitrario". El diario " el Cuerpo, el Movimiento y el Baile en la Psicoterapia " fue buscado por su primera publicación en marzo de 2006 a marzo de 2012. Además, por la Asociación europea de Terapia de Movimiento de Baile (EADMT), la Asociación de Terapia de Baile americana (ADTA), la Asociación alemana de Terapia de Baile (BTD) y por las listas de distribución del correo electrónico personal, se envió una carta a

terapeutas de movimiento e investigadores, solicitándolos ayuda para la siguiente investigación.

- **INSTRUMENTOS:** Los instrumentos de medida empleados en los estudios primarios (p. ej., los estudios solos incluidos) eran: (a) calidad de vida; (b) imagen de cuerpo; (c) el bienestar, el humor y afecta; y resultados (d) clínicos. Para los resultados clínicos hicimos un análisis principal y tres sub análisis de depresión, ansiedad y la competencia interpersonal.

**CONCLUSIONES:** Los resultados sugieren que la DMT y la danza son eficaces para aumentar la calidad de vida y la disminución de los síntomas clínicos como la depresión y la ansiedad. También se encontraron efectos positivos sobre el aumento del bienestar subjetivo, el estado de ánimo positivo, el afecto y la imagen corporal. Efectos de la competencia interpersonal fueron alentadores, pero debido a la heterogeneidad de los datos se mantuvieron concluyentes. Las deficiencias metodológicas de muchos estudios primarios limitan estos resultados alentadores y, por lo tanto, nuevas investigaciones para fortalecer y ampliar la investigación basada en la evidencia en DMT son necesarios. Se discuten las implicaciones de los hallazgos para el cuidado de la salud, la investigación y la práctica.

**4.2.- TÍTULO: Barriers to dance training for young people with disabilities.**

*Título en español: Barreras para la formación en danza en los jóvenes con discapacidad.*

**AUTOR/RES:** Imogen J. Aujla y Emma Redding

**AÑO:** 2013

**LUGAR DE PUBLICACIÓN:** *British Journal of Special Education*, 40(2), 80–85.

**TIPO:** ARTÍCULO

Factor impacto: 1.359

**JUSTIFICACIÓN:** La danza es una actividad viable y agradable - y una potencial carrera - para los jóvenes con discapacidad, sin embargo, se enfrentan a varios obstáculos como la participación y la formación. El objetivo de este artículo, por Imogen J. Aujla de la Universidad de Bedfordshire y Emma Redding del Trinity Laban Conservatoire de Musique y Dance, es revisar la literatura sobre las barreras al acceso a la formación en danza para los jóvenes con discapacidad y proponer recomendaciones prácticas para superar estos desafíos. Las principales barreras identificadas fueron estéticas, de actitud y de naturaleza logística, con barreras adicionales, relacionadas con el acceso físico y la falta de conocimiento o de la información disponible acerca de las oportunidades relacionadas con la capacitación. Una de las principales recomendaciones para superar estas barreras es la construcción de una red eficaz entre los centros escolares ordinarios y los especiales, estudios de danza, grupos de baile juventud y las empresas integradas de danza profesionales con el fin de fomentar la participación y apoyar a los jóvenes con discapacidad en su trayectoria de danza.

**OBJETIVOS:** Realizar un análisis sobre la bibliografía existente sobre la materia.

**DISEÑO Y METODOLOGÍA:**

- **CONTEXTO:** El desaliento puede venir de padres o trabajadores sociales que carecen del conocimiento y la comprensión de la escena de artes de inhabilidad próspera, y pueden desear proteger a sus niños de la decepción potencial (Delin, 2002; Whatley, 2008).

- **MUESTRA:** Academia Real de Baile (el RAD) y la Sociedad Imperial de Profesores de Baile, permite a bailarines jóvenes con hándicaps de solicitar exámenes con ajustes razonables como el permiso de más tiempo o roturas de resto para candidatos minusválidos. Según el RAD, el número de usos para ajustes razonables regularmente aumenta con el tiempo, como puede ser visto en la Mesa 1, aunque el número total de estudiantes que solicitan ajustes razonables sea todavía relativamente muy pequeño.

- **METODOLOGÍA:** Cualitativa.

**CONCLUSIONES:** La danza puede ser una actividad desafiante y gratificante, y una carrera viable para las personas con discapacidad, pero los jóvenes con discapacidad que deseen acceder a la carrera de baile deben superar varias barreras incluyendo la estética, de actitud, de formación, logística, y las barreras de acceso, así como la falta de conocimiento o la disposición. Uno de los medios más eficaces para superar los obstáculos para bailar es la formación, el establecimiento de redes locales y nacionales en el sector de la danza integrada con el fin de construir vías de promoción, aumentar la visibilidad de danza integrada, orientar a los jóvenes a las actividades y proporcionar oportunidades de enriquecimiento tales como la imitación y la tutoría. Cuanta más información se facilite sobre este tema entre las personas del mundo de la danza (coreógrafos, etc.), mayor es la probabilidad de que los jóvenes con discapacidad se animen a participar en la danza en un rango de niveles ya sea para el disfrute o el desarrollo del talento.

#### 4.3.- TÍTULO: To be or not to be - able to dance: integrated dance and children's perceptions of dance ability and disability.

*Título en español: Ser o no ser - capacidad de bailar: la danza integrada y la percepción de la capacidad de la danza y la discapacidad en niños.*

**AUTOR/RES:** Michelle R. Zitomer y Greg Reid

**AÑO:** 2011

**LUGAR DE PUBLICACIÓN:** *Research in Dance Education*, 12(2), 137–156.

**TIPO:** ARTÍCULO

Factor impacto: 0.47

**JUSTIFICACIÓN:** Este estudio trata de explorar dos cuestiones principales. ¿Cuáles son las percepciones de los niños con capacidad y discapacidad para la danza? ¿Haría la participación en un programa de danza integrada cambiar estas percepciones? Las percepciones se investigaron mediante semi-estructuradas entrevistas en grupos focales al principio y al final de diez semanas de un programa de danza integrada. La información adicional sobre los comportamientos de los niños. Durante el programa se deriva de las notas de campo de observación.

#### **DISEÑO Y METODOLOGÍA:**

Este estudio investigó la percepción de la capacidad de danza y la discapacidad y los cambios en las percepciones después de la participación en un programa de baile integrada con niños. Entrevistas a grupos, notas y observaciones de campo se utilizaron con los niños con discapacidades físicas (n = 5) y sin discapacidad (n = 9) de edades comprendidas entre los seis y nueve antes y después de su participación en un programa de danza integrada. La teoría de contacto y aspectos del enfoque situacional para la construcción del conocimiento sirve como marcos teóricos. Se utilizó un análisis fenomenológico interpretativo (IPA) para analizar los datos. Entrevistas pre-programa revelaron tres temas comunes: una variedad de movimientos, como la capacidad de ballet y danza = inflexión / saltar. Además, tres temas surgieron de las entrevistas con los participantes sin discapacidad: no puede caminar / no se puede bailar, la pasividad y diferentes por qué y entrevistas posteriores al programa. Dos temas comunes: las piezas / nivel emocional / físicos y corporales. Además, dos temas surgieron describir las percepciones de los niños sin discapacidad: no puede caminar / puede bailar y diferente porque-equipo. Uno de los temas surgió posterior al programa que describe las percepciones de los participantes con discapacidad: la competencia. La participación en un programa de baile integrado puede tener un impacto positivo sobre la percepción de la capacidad de baile y un impacto más sutil sobre la percepción de la discapacidad de los niños sin discapacidad de los niños.

#### **CONCLUSIONES:**

El presente estudio demostró que la participación en danza integrada puede cambiar la percepción de la capacidad de la danza de los niños en lo que respecta a la capacidad de los con discapacidad para bailar. Las percepciones de la discapacidad per se de los niños sin discapacidad presentado sólo un cambio sutil.



**SEGUNDA PARTE**  
**Desarrollo de la**  
**investigación**





# **Capítulo IV**

**DISEÑO, PROCEDIMIENTO, METODOLOGÍA  
Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**



## SUMARIO DEL CAPÍTULO IV

### DISEÑO, PROCEDIMIENTO, METODOLOGÍA, Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

<b>1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>189</b>
1.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	189
1.2.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	190
<b>2.- DISEÑO METODOLÓGICO.....</b>	<b>192</b>
2.1.- TIPOLOGIA Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	192
2.2.- CONTEXTO, POBLACIÓN Y MUESTRA.....	195
2.3.- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN	197
.....	197
2.3.1.- Técnica Cualitativa: La Entrevista.....	197
2.3.1.1.- Conceptualizando la entrevista .....	197
2.3.1.2.- Tipo de entrevista planteada en nuestra investigación .....	198
2.3.1.3.- Diseño y proceso seguido en nuestras entrevistas .....	199
2.3.2.- Técnica Cuantitativa: El Cuestionario .....	200
2.3.2.1.- Conceptualizando el cuestionario .....	200
2.3.2.2.- Revisión Bibliográfica.....	202
2.3.2.3.- Confección del cuestionario .....	202
2.3.2.3.1.- Técnica Delphi: Conceptualización y características	202
.....	202
2.3.2.3.2.- Composición del Grupo de expertos participantes en la	203
Delphi.....	203
2.3.2.4.- Organización secuencial para la elaboración del cuestionario	204
.....	204
2.3.2.5.- Pilotaje del Cuestionario .....	207
2.3.2.6.- Validez y fiabilidad del Cuestionario .....	207
2.3.2.6.1.- Validez del Cuestionario .....	207
2.3.2.6.2.- Fiabilidad del Cuestionario .....	208
<b>3.- ANÁLISIS DE LOS DATOS.....</b>	<b>209</b>
3.1.- MÉTODO Y PROCESO DESARROLLADO EN EL ANÁLISIS DE LOS	209
DATOS CUALITATIVOS .....	209

3.2.- MÉTODO Y PROCESO DESARROLLADO EN EL ANÁLISIS DE LOS  
DATOS CUANTITATIVOS ..... 210

*“El signo, esa danza de palabras en el espacio, es mi sensibilidad, mi poesía, mi yo íntimo, mi verdadero estilo”.*

LABORIT (1995).

## **1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Exponemos nuestra hipótesis en los siguientes términos: “el estudio y análisis del currículum y las actitudes de los profesionales (docentes, intérpretes y coreógrafos), favorecerán la implementación de medidas, que mejoren la atención a la diversidad, en las enseñanzas de Danza”.

Actualmente, en los centros públicos artísticos, concretamente el arte de la Danza, denominados los Conservatorios Profesionales y Superiores de Danza, no se cuenta con un equipo profesional especializado de psicopedagogos, especialistas de apoyo y orientadores, que puedan asesorar a todos los componentes de la comunidad educativa, alumnado, familiares y docentes, para atender al alumnado con N.E.A.E.

Los cursos de formación específica, para el profesorado en atención a la diversidad, propia de dichas enseñanzas, son muy escasos y en su caso no siempre se crean en ellos materiales curriculares específicos, como pueden ser las adaptaciones curriculares significativas y no significativas, en la enseñanza de Danza en los Conservatorios. Por otro lado, se permite el acceso al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en las enseñanzas educativas obligatorias, a diferencia de las enseñanzas artísticas, que deben realizar una prueba de acceso selectiva que no facilita el poder mostrar el talento para el movimiento, de las personas con diversidad funcional.

Los Conservatorios no cuentan con el apoyo de docentes específicamente cualificados en atención a la diversidad y con equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Además, los docentes no reciben, en la mayoría de los casos, la formación, ni la información suficiente para poder dar respuesta a las diversas motivaciones, intereses y capacidades del alumnado.

Sin duda, es más que probable que el profesorado se encuentre, con recursos escasos para trabajar con el alumnado con N.E.A.E. Indudablemente, estas circunstancias fomentan que el alumnado con N.E.A.E. acabe desistiendo, si es que ha podido ingresar en un Conservatorio, tras una prueba selectiva, y abandona la Danza, dada la precaria situación que se le plantea en el aula.

¿Pero, donde se forman los futuros bailarines e intérpretes con diversidad funcional, que demandan Compañías Profesionales de Danza como Candoco, Rachid Ouramed, Win Vandekeybus, BGM, entre otros?

Aún debemos trabajar, para que disminuya el número de docentes, que consideran que sólo deben cursar estas enseñanzas, el alumnado con altas capacidades para la danza, como refleja la tipología de la prueba de acceso.

Vivimos en una sociedad que favorece un canon de belleza y una estética determinada y más aún en el mundo de la Danza, en sus varios estilos en general. Este modelo estético, está renovándose, especialmente en Danza Contemporánea.

Es necesario pues, adoptar una serie de actuaciones que fomenten una actitud crítica ante estéticas tradicionales, sustituyendo dicha visión por una visión más realista de todos los tipos de cuerpos existentes, como cuerpos que pueden ofrecer las mismas y otras cualidades de movimientos y energías.

Las motivaciones que nos han llevado a plantear y realizar este trabajo de investigación han sido varias. En primer lugar por la relación con nuestro trabajo como docente en un Conservatorio Profesional de Danza, por otro lado por la inquietud generada como diplomada en Educación Especial, por otro lado, como espectadora de espectáculos de compañías profesionales de Danza mixtas y sobre todo, por nuestra preocupación por colaborar de manera activa a: **conocer** ¿Cuáles son las dificultades de las personas con diversidad funcional, para poder acceder a una formación de calidad pública?; **buscar y diseñar** medidas, metodologías y herramientas para paliar la situación actual; y **concienciar** a todos los actuales y futuros amantes Danza, que todas las personas tienen derecho a poder acceder a una formación.

## 1.2.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de esta investigación pretende conocer y analizar el currículum y las actitudes de los profesionales, de los centros públicos y privados de Danza, frente al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Probablemente, la actitud sea positiva, pero en ocasiones es acentuada por la falta de adquisición y planificación de recursos, dado el modo en el que se ha llevado a cabo la integración de este tipo de alumnado, siendo su puesta en marcha sin orientaciones claras.

A continuación, presentamos los objetivos generales y específicos que perseguimos con esta investigación:

- 1.- Conocer las actitudes del profesorado de los conservatorios de danza ante el alumnado con N.E.A.E.
  - 1.1.- Conocer la formación del profesorado en materia de atención a la diversidad y danza
  - 1.2.- Determinar la visión del profesorado sobre la atención a la diversidad en danza
  - 1.3.- Describir los hábitos metodológicos empleados en el aula para la integración e inclusión
- 2.- Establecer los parámetros en los que se asientan ambas actitudes (reflexión y modificación)
  - 2.1.- Delimitar las necesidades del docente para mejorar su metodología
  - 2.2.- Analizar las medidas ofrecidas por la administración para hacer posible la atención a la diversidad
  - 2.3.- Describir las propuestas de mejora para el cambio

- 3.- Analizar los tipos de intervenciones entre los conservatorios ante la atención a la diversidad
  - 3.1.- Conocer las intervenciones de los distintos conservatorios
  - 3.2.- Comparar los tipos de intervenciones entre los conservatorios
  - 3.3.- Describir los ámbitos educativos empleados por el docente para una sesión de danza
- 4.- Analizar los tipos de intervenciones entre distintos profesionales de la danza (docentes, expertos y/o coreógrafos) de centros públicos y centros privados
  - 4.1.- Conocer las dificultades para la atención a la diversidad en los conservatorios y en los centros privados de danza
  - 4.2.- Describir los tipos de intervenciones de los coreógrafos ante producciones escénicas
  - 4.3.- Comparar los tipos de intervenciones entre los conservatorios y los centros privados de danza
- 5.- Proponer estrategias de mejora para la atención a la diversidad en los Conservatorios de Danza de Andalucía
  - 5.1.- Crear propuestas de mejora para la modificación del currículum
  - 5.2.- Describir medidas de intervención accesibles en colaboración con todos los componentes de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familia y la administración)
    - 5.2.1.- Medidas de intervención facilitadas por el centro educativo
    - 5.2.2.- Medidas de intervención propuestas por el profesorado
    - 5.2.3.- Medidas de intervención en las que participan las familias y el alumnado
  - 5.3.- Adaptar nuevas estrategias organizativas y metodológicas a las necesidades de los conservatorios de danza

*“La investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista hacia el mundo, “por lo tanto, esto significa que estudia las cosas en su escenario natural intentando dar sentido o interpretar los fenómenos a partir del significado que la gente da de ellos”.*

DENZIN Y LINCOLN (2000).

## 2.- DISEÑO METODOLÓGICO

### 2.1.- TIPOLOGIA Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Podemos considerar nuestro estudio como Investigación descriptiva e interpretativa, ya que su objetivo es recoger y analizar información, para interpretar la realidad artística estudiada y complementarla a través de la comprensión de los datos obtenidos cualitativamente y cuantitativamente. Se trata pues de una forma de investigación artística que triangula desde el paradigma positivista, metodología cuantitativa y cualitativa, para poder obtener una visión lo más amplia posible e identificar aquellos aspectos necesarios para dar solución al problema planteado. Latorre et al. (2003) y Collado (2005).

Bajo la denominación de paradigma hemos englobado metodologías compartidas por investigadores y educadores que adoptan una determinada concepción del proceso educativo, como especifica De Miguel (1988). Cada paradigma se caracteriza por una forma común de investigar, presentando sus ventajas e inconvenientes y aunque parten de supuestos diferentes, es posible conjugar las aportaciones desde una perspectiva ecléctica (Latorre et al., 2003).

La investigación cualitativa ha significado cosas distintas según cada momento histórico. Partimos de la definición genérica de investigación cualitativa que aporta Denzin y Lincoln (2000):

*“La investigación cualitativa es una actividad que sitúa al investigador en el mundo, y que consiste en una serie de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible. Estas prácticas interpretativas transforman el mundo, pues lo plasman en una serie de representaciones textuales a partir de datos recogidos en el campo mediante observaciones, entrevistas, conversaciones, fotografías...”*

Las características de los fenómenos educativos y los elementos contextuales constituyen criterios para determinar hasta dónde se puede utilizar una metodología y cuándo otra, de ahí que los paradigmas no sean considerados como determinantes únicos de la metodología a emplear, como señalan Cook y Reichardt (1986), la perspectiva paradigmática del investigador ha de ser flexible y capaz de adaptaciones. Puede concluirse, pues, que las modalidades de investigación son distintas, pero no incompatibles y que el científico, se puede beneficiar de lo mejor de ellas a través de su integración.

Uno de los procedimientos más utilizados en la investigación cualitativa para garantizar la validez de los datos y la fiabilidad de las interpretaciones es la triangulación. Este es un *“procedimiento que pretende aproximarse metodológicamente, desde distintos puntos de vista a un mismo objeto de estudio previamente definido”* (Gillham, 2000).

La premisa sobre la que se fundamenta la triangulación es que la combinación de múltiples métodos y materiales documentales, en nuestro caso, permite que un estudio particular sea mejor comprendido y que tenga mayor rigor, profundidad y riqueza.

En nuestro estudio hemos entendido necesario combinar metodologías, ya que el enfoque cuantitativo, mediante cuestionario cerrado, nos permitirá llegar a una gran población en nuestra investigación, cuantificar los resultados, y en cierta medida poder generalizarlos, y el enfoque cualitativo, mediante grupo de discusión y entrevistas, nos proporcionará profundizar más en la realidad para comprenderla, dándole un enfoque interpretativo. No pretendemos contrastar los datos que obtenemos mediante una metodología de investigación y otra, sino combinarlas en un mismo proyecto de investigación en función de nuestros objetivos y que ambas funcionen de forma complementaria.

La integración metodológica se ha llevado a cabo a través del concepto que Denzin y Lincoln (2000) denominan modelo de triangulación y que en trabajos anteriores a éste han planteado Collado (2005), Fajardo (2002), Figueras (2008), Gámez (2010), Ibáñez (1996), Macarro (2008), Palomares (2003), Posadas (2009), Torres (2008), Vílchez (2007) y vienen a confirmar que podemos estar más seguros de los resultados obtenidos si utilizamos diversas técnicas de recogida de datos, ya que cada una tiene sus propias ventajas y sesgos.

El diseño de la investigación se ha desarrollado teniendo en consideración las siguientes fases:

Tabla IV.1.- Fases de la temporalización de la Investigación

1ª Fase Febrero 2015	<b>CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: Necesidades, problema y demanda.</b>
2ª Fase Junio 2015	Asistencia a las Jornadas Doctorales y presentación del poster de la investigación.
3ª Fase Septiembre 2015	<b>DISEÑO Y PROCEDIMIENTO:</b> Diseño pormenorizado de las Fases de la investigación.
4ª Fase Septiembre 2015	<b>REALIZACIÓN PLAN DE INVESTIGACIÓN:</b> Presentación de dicho Plan.
5ª Fase Octubre 2015	<b>DISEÑO Y REALIZACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA SU VALIDACIÓN Y DE LAS ENTREVISTAS CON EL GRUPO DE EXPERTOS. INICIO ENTREVISTAS A EXPERTOS</b>
6ª Fase Abril 2016	<b>CUESTIONARIO</b> A profesores/as de conservatorios en activo de diferentes provincias andaluzas. <b>TRASCRIPCION ENTREVISTAS A EXPERTOS</b>
7ª Fase Septiembre 2016	<b>TRATAMIENTO, REDUCCIÓN DE LOS DATOS.</b>
8ª Fase Diciembre 2016	<b>ANÁLISIS DE DATOS:</b> Descripción, Interpretación, Comparación y Discusión de los datos obtenidos.
9ª Fase Junio 2017	<b>PROCESO DE VALORACIÓN:</b> Triangulación, juicios positivos y negativos.
10ª Fase Septiembre 2017	<b>CONCLUSIONES-Vías de acción. Perspectivas de futuro.</b>
11ª Fase Oct.-Dic. 2017	<b>PRESENTACIÓN Y LECTURA DE LA TESIS DOCTORAL</b>

*“Una buena muestra debe reproducir las características de interés que existen en la población de manera más cercana posible a nuestra investigación”.*

LOHR (2000).

## 2.2.- CONTEXTO, POBLACIÓN Y MUESTRA

La población objeto de nuestro estudio está compuesta por docentes de Escuelas de Danza y Conservatorios Profesionales de Danza, y docentes, coreógrafos e intérpretes expertos en atención a la diversidad en Danza. Los expertos han sido seleccionados con el siguiente criterio; haber impartido docencia y/o coreografiado con personas con algún tipo de diversidad funcional en una Institución Pública o alguna Compañía de Danza profesional de reconocido prestigio.

El muestreo es el procedimiento mediante el cual seleccionamos situaciones, acontecimientos, personas, lugares, momentos e incluso temas para considerarlos en la investigación. Por tanto, el muestreo depende del tipo de investigación que vayamos a desarrollar (Macarro, 2008). En nuestra investigación, al desarrollar una metodología que usa herramientas cualitativa y cuantitativa, hemos de considerar dos tipos de muestra, una para el estudio cuantitativo, a la que se aplicará el cuestionario y otra para el cualitativo relacionada con el grupo de los expertos entrevistados.

En relación a nuestra muestra de tipo cuantitativa, como indica Lohr (2000), una buena muestra debe reproducir las características de interés que existen en la población de la manera más cercana posible a nuestra investigación. Esta muestra será representativa, en el sentido de que cada unidad muestreada representará las características de una cantidad conocida de unidades en la población.

En cuanto al modo de seleccionar los individuos que componen la muestra, Carrasco y Calderero (2000) clasifican los diferentes tipos de muestreo en dos grandes grupos: métodos de muestreo *probabilísticos* y métodos de muestreo *no probabilísticos*. Los probabilísticos son aquellos en que todos los individuos tienen la misma posibilidad de ser elegidos para la muestra y los no probabilísticos son aquellos métodos que seleccionan a los individuos siguiendo determinados criterios, procurando que la muestra sea lo más representativa posible.

En nuestra investigación hemos utilizado el método de muestreo no probabilístico denominado "*muestreo accidental o casual*". Los criterios que hemos seguido a la hora de seleccionar a los individuos han sido:

- Abarcar con la muestra todas las zonas andaluzas, dotados de Conservatorios Profesionales de Danza (Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Málaga y Sevilla) y Escuelas de Danza las provincias de Cádiz, Córdoba, Granada, Málaga y Sevilla.
- Tener posibilidad de acceder a la muestra.

En cuanto al tamaño de la muestra, para Cohen y Manion (2002), éste dependerá del propósito del estudio, del tratamiento estadístico que se espere dar a los datos, del grado de homogeneidad/heterogeneidad de la población, del sistema del muestreo utilizado, etc. El tamaño de la muestra depende de la precisión que se

quiera conseguir en la estimación que se realice a partir de ella. Para su determinación se requieren técnicas estadísticas superiores, pero resulta sorprendente cómo, con muestras notablemente pequeñas, se pueden conseguir resultados suficientemente precisos.

Para ello, la muestra se ha caracterizado por 83 docentes de centros públicos que han cumplimentado los cuestionarios distribuidos del siguiente modo:

1. Quince docentes del Conservatorio Profesional de Danza *Maribel Gallardo* de Cádiz.
2. Ocho docentes del Conservatorio Profesional de Danza *Luis del Río* de Córdoba.
3. Veinticinco docentes del Conservatorio Profesional de Danza *Reina Sofía* de Granada.
4. Diecisiete docentes del Conservatorio Profesional de Danza *Antonio Ruiz Soler* de Sevilla.
5. Dieciocho docentes de Escuelas de Danza.

El Claustro de profesores y profesoras de los Conservatorios Profesionales de Danza de las provincias de Almería y Málaga, declinó la invitación de participar en la investigación.

En relación con nuestra muestra de tipo cualitativa, según Tójar (2006) el muestreo cualitativo es intencional, esto es, la persona que investiga va adoptando decisiones de selección de los diversos elementos de la realidad social a investigar en función de los propósitos de la investigación y de los rasgos esenciales de esa misma realidad que se va encontrando y construyendo. Se puede decir que el muestreo cualitativo dice Macarro (2008), también busca representatividad, aunque no en sentido estadístico ni con intenciones de generalización. Busca relevancia y "*representación emblemática*" en la profundidad de las situaciones que se observa, busca en cierto modo la ejemplaridad, lo especial de cada contexto y realidad.

Flick (2004) indica que los dos elementos principales que deben guiar la selección de informantes son la "*pertinencia*" y la "*adecuación*". La pertinencia se refiere a la elección de las personas que mejor y más información pueden generar sobre la investigación. La adecuación se refiere a contar con los datos necesarios y suficientes para una comprensión lo más exhaustiva posible del fenómeno.

En relación al tipo de muestreo cualitativo, Tójar (2006), siguiendo a Patton (1990), identifica hasta diez tipos de muestreo diferentes. Para nuestra investigación hemos utilizado el denominado "*muestreo por criterio lógico*" que se basa en reunir todos los casos disponibles que reúnan algún criterio de interés para la investigación. Así, los sujetos participantes en las entrevistas personales han sido expertos docentes, coreógrafos e intérpretes en atención a la diversidad en Danza.

*“No tiene sentido calibrar o evaluar la validez de una metodología cualitativa con los criterios tradicionales de validez utilizados para la parte cuantitativa (validez interna, externa, fiabilidad y objetividad)”.*

MACARRO (2008).

## **2.3.- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN**

La metodología utilizada en nuestra investigación integra técnicas cualitativas (entrevista) y cuantitativas (cuestionario) para recabar información, con la intención de combinar esta estructura metodológica.

En nuestro caso hemos utilizado:

- Cuestionario: A docentes de Conservatorios Profesionales de Danza y Escuelas de Danza.
- Entrevistas a docentes, coreógrafos e intérpretes expertos en atención a la diversidad en Danza.
- El instrumental para el tratamiento de la información es el siguiente:
- El cuestionario validado por la Técnica Delphi, siguiendo el protocolo de Olaf Helmer (1983), actualizado por Varela (1991), Barrientos (2001) y Palomares (2003). Los datos se registraron y analizaron con el software SPSS versión 22.0.
- Para el análisis de datos cualitativos, la Entrevista, hemos utilizado el programa de análisis de contenido sin herramientas informáticas.

### **2.3.1.- Técnica Cualitativa: La Entrevista**

#### **2.3.1.1.- Conceptualizando la entrevista**

El objeto de nuestra investigación se centra en profundizar en los pensamientos, creencias y conocimientos de los docentes, coreógrafos e intérpretes expertos en atención a la diversidad en Danza.

Para obtener dicha información, queremos utilizar como técnica la entrevista. Esta tiene un carácter flexible por ser el resultado de una interacción verbal entre entrevistado y el entrevistador.

La entrevista, es considerada como uno de los instrumentos, más eficaces, para la recogida de datos en una investigación. Se ha constituido como la técnica más utilizada en el ámbito de la investigación social, según Palacios (2000).

La entrevista facilita el descubrimiento del significado que permanece implícito en el pensamiento del profesorado, permitiéndonos comprender sus concepciones de la realidad y el sentido y el significado que da sus acciones. Para comprender las concepciones que otras personas tienen de la realidad lo mejor que podríamos hacer, como señala Jones (1985), es preguntarles de tal manera que ellos puedan hablarnos con un nivel de rotundidad tal que persiga el rico contexto que es la esencia de los significados.

De acuerdo con Visauta (1989), que define la entrevista:

*La entrevista es un método de investigación científica que utiliza un proceso de comunicación verbal para recoger unas informaciones en relación con una determinada finalidad.*

En esta misma línea Rodríguez, et al. (1996) definen la entrevista como:

*Es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal.*

A partir de estas definiciones, siguiendo a Sandin (1985) citado por Visauta (1989), podemos sintetizar las siguientes características generales comunes a toda entrevista:

- Comunicación verbal.
- Cierta grado de estructuración.
- Finalidad específica de toda entrevista (bien sea terapéutica, de diagnóstico, de encuesta, etc.).
- Situación asimétrica entre entrevistador y entrevistado.
- Proceso bidireccional, en el que los dos agentes se influyen mutuamente.
- Adopción de roles específicos por parte del entrevistador y del entrevistado, de este modo el rol del entrevistado dependerá de los fines de la entrevista, mientras el rol del entrevistador estará en función de la información que él desee obtener.

Las características indicadas anteriormente, sirven también en numerosas ocasiones como criterio de clasificación de las entrevistas, dando lugar a una gran diversidad de clasificaciones y tipologías como plantean Taylor y Bogdan (1987); Cohen y Manion (1990) y Aguirre (1995). Este último autor, propone la siguiente clasificación:

- a) Según la forma: estructurada, formal, o con cuestionario; semiestructurada, sin cuestionario; no estructurada.
- b) Según el número de participantes: Individual; en panel; en grupo.
- c) Según la finalidad: clínica; en organizaciones.
- d) Según el método teórico: Conductual. Psicoanalítica. Rogeriana y Sociológica.

### **2.3.1.2.- Tipo de entrevista planteada en nuestra investigación**

Desde el punto de vista de la forma definimos nuestra entrevista como *semiestructurada*, realizada de forma individual, adquiere el carácter de semiestructurada o abierta ya que hay mayor flexibilidad y libertad de exponer las ideas, aunque su contenido, declaración y secuenciación están en manos del entrevistador (Cohen y Manion, 1990) a la vez que establece unos elementos diferenciadores que la alejan del término *entrevistas conversacionales* acuñado por Goetz y LeCompte (1988).

Rodríguez (1994), considera, que las entrevistas semiestructuradas son más adecuadas para aplicarse en una investigación. Respecto a este tipo de entrevistas,

Flick (2004), afirma que “es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario”.

### **2.3.1.3.- Diseño y proceso seguido en nuestras entrevistas**

El proceso seguido para la realización de las entrevistas ha sido el siguiente: en primer lugar, se elaboró un protocolo de entrevista que se sometió al juicio de los expertos del Grupo de Investigación HUM-727 “Diseño, desarrollo e innovación del currículo de Didáctica de la Educación Física”, para posteriormente realizar el protocolo definitivo; seguidamente se procedió a realizar una entrevista piloto, ajustando de nuevo las preguntas.

#### **- Guiones orientativos**

Hemos preparado unos guiones orientativos, con el fin de centrar la información en aquellos temas que revisten un interés especial de cara a la investigación en "la que no existan una completa entrega a la improvisación ni una estrategia de bombardeo rígido de preguntas ordenadas" (Santos Guerra, 1990). Para la confección del guion de la entrevista, se ha seguido la propuesta de Spradley (1979) que diferencia tres tipos generales de cuestiones: descriptivas, estructurales y de contraste. Así, desde las cuestiones descriptivas pretendemos aproximarnos a las vivencias de los sujetos, sus opiniones, creencias y teorías implícitas que sustentan su conocimiento sobre la atención a la diversidad en Danza. Por último, desde el planteamiento de cuestiones inductivas o de contraste pretendemos recabar, información útil con vistas a confrontar las diferentes fuentes de información utilizadas en la investigación. La elaboración del guion de la entrevista ha servido a la entrevistadora de base para el desarrollo de las mismas, pues al ser preguntas abiertas nos han permitido a la entrevistadora ir puntualizándolas y concretándolas en la medida en que el entrevistado ha ido contestando.

El carácter etnográfico de este tipo de entrevistas no pretende que el entrevistado coincida con otros sujetos, lo que se busca es que la descripción que el entrevistado hace coincida con su propio mundo individual, y que este comunique su experiencia personal y el significado de la misma (Santos Guerra, 1990).

#### **- Esquema básico de las entrevistas**

Como esquema básico de la entrevista hemos seguido la propuesta de Aguirre (1995). Este autor señala tres espacios:

- Presentación y toma de contacto: donde se presenta la finalidad de la misma, se explica el guion y se busca un clima distendido.
- Cuerpo de la entrevista: se intenta hacer un planteamiento que va desde cuestiones globales, a cuestiones más específicas.
- Cierre: se repasan aspectos pendientes y los agradecimientos, por la colaboración prestada.

#### **- Elaboración de las preguntas**

Para la elaboración de las preguntas hemos seguido la tipología establecida por Palomares (2003)

- Preguntas sobre formación inicial
- Preguntas sobre aspectos relacionados con la atención a la diversidad en

- centros públicos o privados
- Preguntas sobre aspectos relacionados con su propia experiencia
- Preguntas sobre posibilidades de futuro

#### - Entrevista piloto

Utilizando el guion orientativo y consensuado por el Grupo de Investigación HUM-727, procedimos a llevar a cabo una entrevista piloto, con el objeto de comprobar la adecuación de la misma, así como para perfilar y orientar la actuación de la entrevistadora durante el desarrollo de las entrevistas.

#### - Tácticas de entrevista

Hemos utilizado para la táctica de la entrevista las indicaciones de Valles (1992):

- Reafirmación o repetición: se trata de obtener información adicional mediante la repetición.
- Recapitulación: se trata de comentar de nuevo cuestiones ya expresadas para observar la profundidad.
- Aclaración: se intenta solicitar mayor detalle.
- Cambio de tema de manera improvisada o prevista.

#### - Informe final

Es un elemento de valoración final de la comprensión de la realidad por los sujetos participantes en el contexto estudiado y como señala Mercado (1990):

*Quizás la parte más molesta para la mayoría de los investigadores porque una idea o conclusión puede ser lo suficientemente clara como se tiene en la mente. Pero en el momento de redactarla se pone en evidencia cualquier oscuridad o falta de precisión respecto a la misma...*

Para la redacción del informe se ha tenido en cuenta las indicaciones marcadas para la realización de textos. En la investigación interpretativa tendremos en cuenta las opiniones expresadas por autores con un papel relevante dentro de este campo de estudio tales como, Taylor y Bogdan (1987), Colás y Buendía (1994), Miles y Huberman (1994) y Stake (1998).

Dentro de nuestra investigación se ha realizado un informe como resultado de las ideas más importantes expresadas a través de nuestra investigación cualitativa. Hemos efectuado un análisis conjunto de las entrevistas, tratando cada una de los campos y preguntas de modo transversal.

### **2.3.2.- Técnica Cuantitativa: El Cuestionario**

#### **2.3.2.1.- Conceptualizando el cuestionario**

Comenzamos la investigación mediante la utilización del cuestionario como herramienta de recogida de información al profesorado de Conservatorios Profesionales y Escuela Municipales. Nuestro objetivo en este aspecto es explorar de manera sistemática y ordenada, las ideas, creencias, realidades y perspectivas de futuro sobre la atención a la diversidad en Danza. Podemos considerar que este tipo de instrumentos no son rechazados por el grupo a estudiar y se acerca a la realidad (Rodríguez; Gil y García, 1996).

El cuestionario es uno de los instrumentos más utilizados para la obtención de datos en los estudios sociológicos. Del Rincón, Arnal, Latorre y Sanz (1995); McKernan (1996); Buendía, Colás y Hernández (1997); Díaz de Rada (2005).

Es una técnica de recogida de información que suele asociarse a enfoques y diseños de investigación típicamente cuantitativos. Autores como Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), afirman que esta asociación se debe a que, “los cuestionarios se construyen para contrastar puntos de vista, no para explorarlos, además favorecen el acercamiento a formas de conocimientos nomotético, no ideográficos y su análisis se apoya en el uso de estadísticas”. Sin embargo, para dichos autores el cuestionario como recogida de datos puede prestar un importante servicio en la investigación cualitativa.

Para Schutt (1996), la utilización de esta estrategia de investigación tiene tres características que la hacen de gran aplicación en la investigación social:

- Versatilidad: las encuestas son versátiles porque pueden aplicarse para investigar casi cualquier problema o cuestión.
- Eficiencia: las encuestas determinan niveles de conocimiento y averiguan necesidades, evalúan procesos, etc.
- Generalizables: las encuestas pueden formular finalidades prácticas y globales desde una perspectiva de investigación básica y aplicada.

Seguendo a Spradley (1979), podemos clasificar las preguntas según la contestación que admite el encuestado en:

- Abiertas: no se establece ningún tipo de respuestas y por lo tanto pueden aparecer tantas respuestas como encuestados.
- Cerradas: sólo pueden responderse con una dicotomía de Sí o No.
- Categorizadas: dan opción a elegir entre una serie de categorías, establecidas como posibles respuestas a la pregunta planteada.

El cuestionario empleado en nuestra investigación consta de preguntas cerradas y categorizadas, con lo que intentamos hacer más exhaustivas las respuestas obtenidas y una de ellas abierta, con el fin de obtener a la vez apreciaciones del encuestado referente al tema en cuestión.

Según Buendía (1992) en relación con la naturaleza del contenido, las preguntas las podemos clasificar en:

- Preguntas de identificación
- Preguntas de información
- Preguntas de opinión
- Preguntas de actitud
- Preguntas de motivación

Para la elaboración y validación del cuestionario hemos utilizado la siguiente metodología:

- Revisión Bibliográfica.
- Confección del cuestionario utilizando la Técnica Delphi.
- Pilotaje del mismo.

### **2.3.2.2.- Revisión Bibliográfica**

Para la definición operativa de las categorías principales del cuestionario y conseguir información actualizada sobre el estado de la cuestión a investigar se realizó una revisión de la actualidad científica en consonancia con el tema y con los objetivos diseñados para la evaluación del programa. Así, se pretendía partir de la manera más exhaustiva posible y ofrecer a los expertos que colaboraron en la segunda fase, es decir, en la construcción de un cuestionario a través de la Técnica Delphi, así como para la construcción de un marco teórico.

Para la elaboración del cuestionario a través de la técnica Delphi, hemos seguido las indicaciones expresadas en las investigaciones de Collado (2005), Fajardo (2002), Figueras (2008), Gámez (2010), Ibáñez (1996), Macarro (2008), Palomares (2003), Posadas (2009), Torres (2008), Vélchez (2007).

### **2.3.2.3.- Confección del cuestionario**

#### **2.3.2.3.1.- Técnica Delphi: Conceptualización y características**

La necesidad de elegir un método que se adaptase a los objetivos de nuestra investigación nos ha conducido al desarrollo y al uso de un método de consenso. El objetivo principal de estos métodos es obtener algún tipo de acuerdo entre expertos o personas implicadas en un problema, en el que la incertidumbre es un elemento esencial para el mantenimiento de las discrepancias como especifica Palomares (2003).

Hasta ahora, la investigación científica tradicional ha estudiado el pasado, para entender el presente y arrojar luz sobre el futuro. Sin embargo, se piensa, con cada vez más evidencia, que las imágenes del futuro pueden dar valiosos antecedentes sobre el presente y, por lo tanto, lo afecta. En este sentido el interés por el estudio del futuro radica en la comprensión del ritmo de cambio y de las direcciones de tales cambios, con el objeto de adaptarse cuando no es posible modificarlo, o bien modificarlo cuando existe cierto grado de control sobre el mismo (Martínez et al., 1982).

El grado de predictibilidad del futuro es una relación inversa del grado de intervención del hombre, definido éste como libertad humana. Dicha libertad es ejercida con mayor grado a niveles individuales y de grupos pequeños, ya que al analizarla en grupos grandes la conducta tiende a estabilizarse (Helmer, 1983).

Los juicios en el ámbito individual han demostrado ser ineficientes en términos de resultados que se quieren obtener, especialmente cuando se trata de resolver problemas complejos.

Una forma de atajar este problema ha sido a través de grupos de personas con ciertas características, que emiten juicios sobre un determinado tema. Estas personas pueden ser expertos en el tema, afectados, interesados. Estos aportan ideas y puntos de vista diferentes al problema en cuestión.

Linstone y Turoff (1975) definían esta técnica como:

El Delphi puede ser caracterizado como un método para estructurar el proceso de comunicación grupal, de modo que ésta sea afectiva para permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar con problemas complejos.

Esta técnica pretende extraer y maximizar las ventajas que presentan los métodos basados en grupos de expertos y minimizar sus inconvenientes. Presenta las características siguientes:

- Anonimato: Durante un Delphi ningún experto conoce la identidad de los otros que componen el grupo de debate. Esto tiene una serie de aspectos positivos, como son:
  - Impide la posibilidad de que un miembro del grupo sea influenciado por la reputación de otro. La única influencia posible es la de la congruencia de los argumentos.
  - Permite que un miembro pueda cambiar sus opiniones, sin que eso suponga una pérdida de imagen.
  - El experto puede defender sus argumentos con la tranquilidad que da saber que en caso de que sean erróneos, su equivocación no va a ser conocida por los otros expertos.
  - Interacción y retroalimentación controlada: Con la presentación continua del cuestionario, se van presentando los resultados obtenidos con los cuestionarios anteriores, se consigue que los expertos vayan conociendo, los distintos puntos de vista y puedan ir modificando su opinión si los argumentos presentados les parecen más apropiados que los suyos, según Releer (1998).
  - Respuesta del grupo en forma estadística: se presentan todas las opiniones indicando el grado de acuerdo que se ha obtenido. El consenso se obtiene por procedimiento matemático de agregación simple de juicios individuales y eliminación de las posiciones extremas. Según Adelson (1985), en Barrientos (2001).
  - La superación de las dificultades de la investigación a través de la entrevista de grupo en profundidad, evitando el sesgo introducido por las personas dominantes del grupo, el ruido semántico dependiendo de los intereses individuales, la presión grupal a la conformidad y el etiquetaje.
  - La posibilidad de obtener una respuesta a un cuestionario de un grupo de expertos que, dadas sus características personales y profesionales, nos sería inviable reunir en torno a una mesa de discusión con los recursos de nuestra investigación según Armas (1995).

#### **2.3.2.3.2.- Composición del Grupo de expertos participantes en la Delphi**

El panel de un ejercicio Delphi lo constituyen individuos elegidos con algún criterio de selección. Este grupo proporciona la información que requiere el grupo monitor para su estudio, la que es obtenida a partir de un sistema de comunicación estructurado en base a cuestionarios, los cuales se elaboran en sucesivas vueltas e incluyen un sistema de retroalimentación. Para efectuar la selección del panel que participará en un ejercicio, es preciso definir un universo de participantes posibles. La definición del universo está íntimamente relacionada con el objetivo del ejercicio y con el tema en estudio.

Los panelistas pueden ser de diversos tipos:

- Expertos: son aquellos que poseen un alto grado de conocimiento sobre el tema de estudio.

- Afectados: son todos los panelistas que están involucrados directamente o indirectamente con el tema en estudio.
- Representantes de las instancias decisionales: son todos los panelistas que en el ámbito de su actividad social y económica tiene capacidad de tomar decisiones e influir en el curso de acción de determinada variable.
- Facilitadores: son aquellas personas que tienen una gran habilidad para organizar, clarificar, y estimular las ideas del trabajo de grupo. Además, ofrecen en muchos casos, puntos de vista generales alternativos sobre la sociedad y la cultura.
- Colaboradores: son aquellas personas que, si bien no forman parte del panel como tal, reúnen las características de los panelistas y participan en el ejercicio contestando los cuestionarios a modo de prueba. Linstone y Turoff (1975).

A la hora de elegir a un panelista como experto, tenemos que seguir unos criterios de “experticidad”:

Según el criterio externo de evaluación: Estos son determinados por el grupo monitor y pueden estar basados en:

- Experiencia: se refiere al tiempo que el panelista ha dedicado al tema ya sea como investigador, docente, o en funciones públicas.
- Exactitud en otras proyecciones.
- Publicaciones referentes al tema.
- Participación en seminarios y encuentros a escala nacional, internacional, que tengan relación con el tema investigado.

Los propios panelistas son los que evalúan su grado de “experticidad”.

Seleccionamos un grupo de 10 expertos que, por su condición profesional, investigaciones y publicaciones, consideramos que poseen un conocimiento relevante del tema de investigación: Profesores Universitarios (4 Universidad de Granada; 3 Universidad de Huelva; 1 Universidad de Córdoba y 2 Universidad de Cádiz) con experiencia en validación de cuestionarios.

#### **2.3.2.4.- Organización secuencial para la elaboración del cuestionario**

La secuencia de elaboración del cuestionario ha sido la siguiente:

- Envío del primer cuestionario con propuesta de los campos a estudiar.
- Análisis del primer cuestionario.
- Envío del segundo cuestionario con los campos y subcampos, indicando el grado de acuerdo-desacuerdo con cada tema y preguntas correspondientes a cada uno de ellos.
- Análisis del segundo cuestionario.
- Envío del Tercer cuestionario ya jerarquizado en campos y con una reordenación de los subcampos y de las preguntas pertenecientes a cada uno de ellos. Incluyendo los grados de acuerdo-desacuerdo con cada tema.
- Análisis del tercer cuestionario y su elevación a definitivo.
- Diseño y pilotaje del Cuestionario final. Desarrollo y Seguimiento del proceso:

## 1. Primer cuestionario:

- Envío del Primer Cuestionario: La composición de este primer cuestionario incluye los campos que hemos diseñado para recoger la información.

La redacción del primer cuestionario presenta los cinco campos inicialmente propuestos.

- Campo 1: Datos Sociodemográficos
- Campo 2: Tratamiento de la experiencia docente.
- Campo 3: Influencia de la dimensión contextual.
- Campo 4: Dimensión práctica docente (contenidos, metodología y evaluación).
- Campo 5: Organización, desarrollo y evaluación de las sesiones de Danza.

Todos los cuestionarios fueron remitidos el 4 de octubre de 2015, a través de correo electrónico con una carta de presentación del trabajo realizada por parte del Tutor del Período de Investigación Tutelada y por una exposición y aclaración de motivos realizada por la Doctorando.

- Análisis de los resultados del primer cuestionario:

ELEMENTOS DE ACUERDO: Contestan los 10 expertos. Todos ellos (10) están de acuerdo en los Campos propuestos.

DISCREPANCIAS: Ninguna expresada de manera manifiesta, solo aspectos formales.

APORTACIONES: Se menciona la posibilidad de especificar un campo de atención a la diversidad. Se hacen aportaciones para incluir nuevas preguntas dentro de los campos que se habían propuesto.

DECISIONES QUE SE TOMAN: Se decide incluir las aportaciones de los expertos, implica añadir nuevos sub campos y nuevas preguntas, y reformular el título de los campos.

## 2. Segundo Cuestionario:

Se procede a incorporar todos aquellos aspectos que los expertos habían considerado relevantes y se les envía el segundo cuestionario el día 21 de octubre de 2015.

- Análisis de los resultados del segundo cuestionario: Se reciben respuestas de 7 de los 10 expertos participantes.

Está estructurado siguiendo el análisis de los siguientes aspectos:

- Puntos de acuerdo entre la mayoría de los expertos.
- Discrepancias.
- Aportaciones de carácter general.
- Aportaciones de carácter específico.
- Decisiones que se toman.
- De carácter general y específico.

La información recogida se puede sintetizar de la siguiente manera:

#### ELEMENTOS DE ACUERDO:

- Todos los expertos están de acuerdo en la incorporación de los nuevos subcampos y las nuevas preguntas aportadas anteriormente.

#### DISCREPANCIAS:

- Un experto aconseja especificar el tipo de metodología empleada en el desarrollo de las clases.

#### APORTACIONES DE CARÁCTER GENERAL:

Los expertos aportan las siguientes consideraciones respecto a:

- Aspectos formales:
  - Incluir la escala cualitativa para la valoración de los ítems.
  - Delimitar los diferentes campos agrupando las preguntas correspondientes a cada uno de ellos.

#### APORTACIONES DE CARÁCTER ESPECÍFICO:

Los expertos opinan sobre los diferentes campos y subcampos del cuestionario:

##### A) En relación a los campos y sub campos

- Incluir algunos campos como sub campos, dentro de otros campos más genéricos.
- Incluir algún campo que haga referencia a la valoración del cuestionario.

#### DECISIONES QUE SE TOMAN:

De carácter general en lo referido al aspecto formal:

- Se incorporan la información e instrucciones de realización del cuestionario.
- Se incluye la escala valorativa de carácter cualitativo de 6 opciones de respuesta, desde 1 (nunca) hasta el 6 (siempre).
- Se enumeran y diferencian los campos dándoles nombre a cada uno de ellos.
- Se dividen las preguntas de cada uno de los sub campos en tablas diferenciadas.

De carácter específico: En este apartado dividimos las decisiones en dos apartados según las aportaciones de los expertos, el primero hace referencia a las decisiones tomadas en relación a los campos y subcampos (denominación, agrupamiento, reordenación, inclusión de sub campos y campos), y el segundo va referido a las aportaciones que hicieron los expertos sobre los ítems concretos de cada uno de los subcampos.

##### 1. Decisiones sobre los campos y subcampos:

Denominación de los campos:

Y se cambia la denominación de algunos campos y pasan a ser los siguientes:

- El campo 1: se divide para generar otro campo.
- El campo 2: se genera del primer campo.
- El campo 3, 4 y 5: mantienen su denominación anterior.

- Hacer preguntas referidas sólo a un aspecto, eliminando la acción menos importante o añadiendo dos preguntas donde nos encontremos dos aspectos diferentes en la misma pregunta.
- Poner todas las preguntas en positivo.
- Eliminar preguntas que se repiten.
- Descartar palabras que puedan ser clave para romper la expectativa de respuesta del profesorado.

### 3. Tercer Cuestionario:

Una vez incluidas todas las sugerencias que han sido adoptadas por consenso mayoritario de los expertos se procede al envío del tercer cuestionario el día 23 de noviembre de 2015.

#### ELEMENTOS DE ACUERDO:

Prácticamente todos los expertos manifiestan su conformidad con el cuestionario no realizando ninguna modificación sustancial en los aspectos esenciales del cuestionario, limitándose a aspectos más concretos sobre la redacción, inclusión o eliminación de ítems.

#### DISCREPANCIAS:

No se recogen ninguna.

### **2.3.2.5.- Pilotaje del Cuestionario**

Para completar la validación del cuestionario realizamos un pilotaje con 5 docentes del Conservatorio Profesional de Danza de Granada, con el único objetivo de valorar la comprensión del mismo. Se facilitaron unas breves explicaciones para la realización del cuestionario y no se produjeron incidencias en la comprensión y realización del mismo.

### **2.3.2.6.- Validez y fiabilidad del Cuestionario**

#### **2.3.2.6.1.- Validez del Cuestionario**

La validez es el grado en que los resultados coinciden realmente con la realidad estudiada según Bell (2002). Siguiendo a esta misma autora, hemos considerado oportuno asegurar tanto la validez interna como la externa. Entendemos por validez interna al cuestionario el grado de coincidencia entre el significado atribuido a las categorías conceptuales que hemos asignado y el significado atribuido a esas mismas categorías por los participantes, mientras que la validez externa es el grado de coincidencia de los resultados con otros estudios similares y en el que los marcos teóricos, definiciones y técnicas de investigación utilizadas resulten comprensibles para otros investigadores.

En nuestro caso, hemos asegurado la validez externa del cuestionario apoyándonos en una fuerte revisión teórica y documental de los cuestionarios que se han utilizado previamente con un objeto de estudio similar al nuestro, mientras que la interna la hemos garantizado apoyándonos en dos procedimientos: la técnica Delphi y la prueba piloto o pretest del cuestionario.

Los expertos que han participado en la técnica Delphi han interpretado el significado de los ítems y han valorado su claridad, pertinencia y coherencia. Cada

uno de los expertos tiene su propio estilo, definición y perspectiva del objeto de estudio, y esto se refleja en los datos resultantes, lo que nos puede llevar a datos más válidos.

La prueba piloto, además de mirar los primeros índices de fiabilidad de los ítems y consistencia del cuestionario, también aportó indicadores sobre el grado de comprensión y de acuerdo de los participantes en esta fase previa con los significados e ítems que se proponían.

Según Cea D´Ancona (2001), para la prueba piloto del cuestionario, se escoge una pequeña muestra de individuos de iguales características que la población estudio. El objetivo esencial de esta fórmula de validación es evaluar la adecuación del cuestionario, la formulación de las preguntas y su disposición conjunta. En concreto, con esta prueba pretendimos comprobar que:

- Las preguntas tienen sentido, se comprenden y provocan las respuestas esperadas.
- La disposición conjunta del cuestionario (su secuencia lógica) sea adecuada. y que su duración no fatigue al cuestionado.
- Las instrucciones que figuran en el cuestionario se entiendan.

#### **2.3.2.6.2.- Fiabilidad del Cuestionario**

La fiabilidad para Del Villar (1994), hace referencia a las condiciones de los instrumentos de medida, así como a las coincidencias entre los experimentadores al manejar los instrumentos de medición (objetividad). Se habla de que un instrumento es fiable cuando mide siempre lo mismo, en cualquier momento. Quiere esto decir que los resultados logrados en mediciones repetidas (del mismo concepto), han de ser iguales para que la medición se estime fiable. Bell (2002); McMillan y Schumacher (2005), entienden que “un instrumento es fiable, cuando es estable, equivalente o muestra consistencia interna”. Una forma común de comprobar la fiabilidad consiste en aplicar el mismo procedimiento de medición en diferentes momentos para, posteriormente, observar si se obtienen resultados similares en las distintas mediciones del concepto. Pero existen además otros métodos de comprobar la fiabilidad.

*“En todo análisis, la tarea principal consiste en dar sentido a los datos, reducir las habitualmente profusas y redundantes descripciones, explicaciones, justificaciones, notas de campo..., que convierten los datos textuales del investigador en una especie de descripción sistemática del significado de esos datos”.*

GARCÍA (1991).

### **3.- ANÁLISIS DE LOS DATOS**

#### **3.1.- MÉTODO Y PROCESO DESARROLLADO EN EL ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS**

El análisis de los datos cualitativos constituye un aspecto clave y esencial en el proceso de investigación. El carácter abierto y flexible del análisis cualitativo permite no sólo acometer una realidad y extraer el máximo de datos, sino analizar de una manera sistemática, objetiva y relacional el significado que exhibe el objeto de estudio. Northcutt y Mc Coy (2004). Como expresan Rodríguez, Gil y García (1996), trabajaremos con datos y éstos encierran un contenido informativo acerca de la realidad interna o externa de los sujetos estudiados. Son, por tanto, una elaboración de la situación, ya que se entienden como interacciones, situaciones, fenómenos u objetos de la realidad estudiada.

El análisis del discurso es la búsqueda de un sentido. Un discurso no tiene único sentido. Tiene varios. El que busca el investigador concreto vendrá dado por los objetivos concretos de la investigación, según Callejo (2001). Para que la información adquiriera un significado y resulte de interés para la investigación, tendrá que ser sometida a un análisis.

Para dicho análisis, las fases por las que ha pasado la información han sido las siguientes:

1. Transcripción
2. Clasificación en campos y categorías relevantes
3. Descripción
4. Interpretación
5. Discusión

El primer paso seguido con la información recogida mediante la grabación en cintas de audio fue el de la transcripción de toda la conversación a lenguaje escrito. La transcripción es fundamental debido a que gracias a ella se puede profundizar en la información y no dejar nada en el recuerdo. *“El análisis profundo es prácticamente imposible sin transcripción, pues es la base material para aplicar la obsesión del método analítico, por estandarizado o personalizado que sea éste, aun cuando el excedente de obsesión analítica siempre es personal”* (Callejo, 2001).

Una vez transcrita la información está siendo tratada para su inclusión de modo manual.

### 3.2.- MÉTODO Y PROCESO DESARROLLADO EN EL ANÁLISIS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS

Una vez obtenidos los datos del cuestionario, estos fueron almacenados mediante la hoja de cálculo del programa estadístico Statistickal Package for Social Sciences (S.P.S.S. versión 20.0 para Windows) como archivos de extensión sav., para poder ser tratados estadísticamente desde dicho programa y realizar los cálculos oportunos.

Al ser las variables del estudio categóricas, los procedimientos estadísticos empleados han sido los siguientes:

- *Análisis Descriptivo de los datos.* Se ha empleado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, dentro del modelo de Estadísticos Descriptivos. Se ha utilizado para su presentación una tabla con las variables organizadas en sentido vertical ascendente (desde *no, nunca*, hasta *sí, siempre*).

- *Análisis Comparativo.* El procedimiento empleado ha sido el de tablas de contingencia. (de las cuales sólo hemos incluido las de aquellos ítems que presentaban significatividad estadística). Este procedimiento nos permite conocer con los resultados de las frecuencias obtenidas en el cruce de variables estudiadas. Si podemos concluir que son independientes o si están asociadas y en qué grado. A través del test de Chi-cuadrado obtenemos la significatividad tanto unilateral como bilateral que se produce en el cruce de variables. Hemos tomado como regla de decisión de existencia de significación, la universalmente aceptada en estadística, que el nivel de significación sea  $p < .05$ . En la representación de los resultados sólo hemos incluido las tablas de aquellos ítems que presentaban significatividad estadística.

- *Análisis de Correspondencia.* Hemos aplicado esta técnica estadística que analiza las tablas de contingencia y construye un diagrama cartesiano basado en la asociación entre las variables analizadas. En dicho gráfico se representan conjuntamente las distintas modalidades de la tabla de contingencia, de forma que la proximidad entre los puntos representados está relacionada con el nivel de asociación entre dichas modalidades







## **Capítulo V**

**EVIDENCIAS CUANTITATIVAS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN  
DEL CUESTIONARIO PASADO A LOS DOCENTES DE  
CENTROS DE DANZA DE ANDALUCÍA**



## SUMARIO DEL CAPÍTULO V

<b>ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO PASADO A LOS DOCENTES DE CENTROS DE DANZA DE ANDALUCÍA</b>
---

---

---

<b>1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO I: DIMENSIÓN IDENTIFICACIÓN ....</b>	<b>216</b>
1.1.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	216
1.2.- ANÁLISIS COMPARATIVO Y DISCUSIÓN .....	220
<b>2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO II: DIMENSIÓN: EXPERIENCIA DOCENTE.....</b>	<b>227</b>
2.1.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	227
2.2.- ANALISIS COMPARATIVO Y DISCUSIÓN .....	230
<b>3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO III: DIMENSIÓN CONTEXTUAL.....</b>	<b>235</b>
3.1.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	235
3.2.- ANALISIS COMPARATIVO Y DISCUSIÓN .....	245
<b>4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO IV: DIMENSIÓN PRÁCTICA DOCENTE (CONTENIDOS, METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN).....</b>	<b>252</b>
4.1.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	252
4.2.- ANÁLISIS COMPARATIVO Y DISCUSIÓN .....	307



*“Transmitid la cultura a todo el mundo, sin distinción de razas ni de categorías”.*

CONFUCIO

Sirvan estas líneas como aclaraciones para la lectura de este capítulo, en el que hemos realizado el análisis de los datos recogidos en el cuestionario pasado a docentes de centros públicos de danza de Andalucía.

El análisis descriptivo y la posterior comparación y discusión de los datos del cuestionario se ha dividido en cuatro campos, tal y como se detalla en el índice de la página anterior.

Los datos han sido almacenados mediante la hoja de cálculo del programa estadístico SPSS versión 20.0 para Windows como archivos de extensión .sav, para poder ser tratados estadísticamente desde dicho programa.

Dado que las variables del estudio son categóricas, los procedimientos estadísticos empleados han sido los siguientes:

- ❖ *Análisis Descriptivo de los datos.* Se ha empleado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, dentro del modelo de Estadísticos Descriptivos. Se ha utilizado para su presentación una tabla con las variables organizadas en sentido vertical, y dividiéndose el grupo en cinco subgrupos que corresponden a los Conservatorios Profesionales de Danza de las provincias andaluzas; Cádiz, Córdoba, Granada y Sevilla, y Escuelas de Danza de la provincia de Granada. Se ha de marcar con **X** el número correspondiente en una escala (Ejemplo: 1 2 3 4 5 6), teniendo en cuenta que 1 es siempre la respuesta más baja y 6 la más alta, tal y como se expresa en la siguiente tabla:

	ESCALA
1	Nunca
2	Casi nunca
3	Algunas veces
4	Habitualmente
5	Casi siempre
6	Siempre

- ❖ Para el *Análisis Comparativo*, el procedimiento empleado ha sido el de tablas de contingencia, que nos permite conocer con los resultados de las frecuencias obtenidas en el cruce de variables estudiadas, si podemos concluir que son independientes o si están asociadas, y en qué grado. A través del test de Chi-cuadrado obtenemos la significatividad unilateral como bilateral que se produce. Este análisis se ha realizado en función de la provincia, del género y tipo de centro. En el cruce de variables hemos tomado como regla de decisión de existencia significación, la universalmente aceptada en estadística, que el nivel de significación sea  $p < .05$ .

Para facilitar la lectura del análisis de los ítems, consideraremos como apreciación “negativa” elegir “nunca” (1), “casi nunca” (2), o “algunas veces” (3), y como valoración “positiva” cuando se elige “habitualmente” (4), “casi siempre” (5), o “siempre” (6).

## 1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO I: DIMENSIÓN IDENTIFICACIÓN

### 1.1.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO

#### 1.1.1.- Género y Centro de trabajo de la muestra

Tabla del ítem 1.1.1.- Género y Centro de trabajo de la muestra

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Hombres</b>	1	1,2	2	2,4	,0	,0	7	8,4	2	2,4	12	14,5
<b>Mujeres</b>	16	19,3	13	15,7	8	9,6	18	21,7	16	19,3	71	85,5
<b>Total</b>	17	20,5	15	18,1	8	9,6	25	30,1	18	21,7	83	100,0

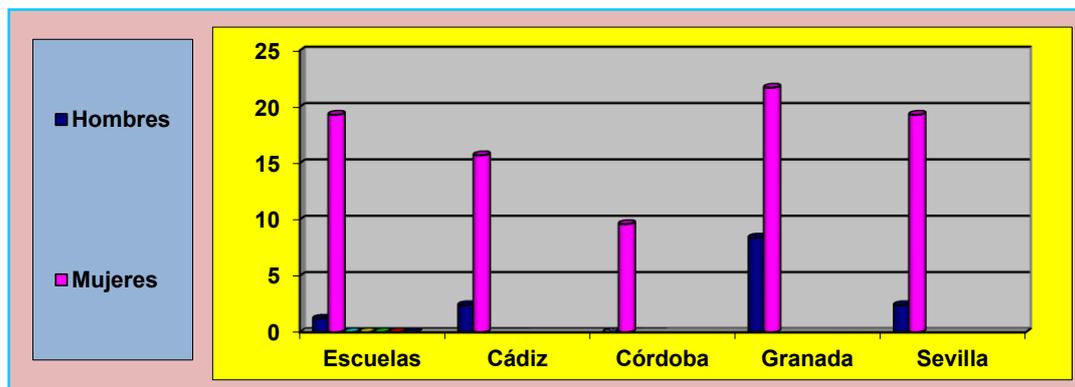


Gráfico del ítem 1.1.1.- Género y Centro de trabajo de la muestra

La población total para el presente estudio la componen docentes de cuatro provincias andaluzas, Cádiz, Córdoba, Granada y Sevilla. De ellos, han sido 83 las personas que han respondido al cuestionario, lo que supone una muestra del 90,22%.

Por provincias, la participación masculina ha oscilado entre el 0% de Córdoba y el 7,6% de Granada, teniendo en cuenta el elevado número de presencia femenina debido a la singularidad de estas enseñanzas artísticas. La participación tan elevada de la provincia de Granada se debe a la participación del Conservatorio Profesional de Danza “Reina Sofía” junto con las Escuelas de Danza. Esta circunstancia hace que la participación del Conservatorio Profesional de Danza de Cádiz “Maribel Gallardo” sea del 16%, en relación al estudio, pero del 83% en relación a su participación, mientras que la participación del Conservatorio Profesional de Danza de Granada “Reina Sofía” sea del 27%.

### I.1.2.- Edad de la muestra

Tabla del ítem I.1.2.- Edad de la muestra

Años de edad	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Menos de 30	9	10,8	0	,0	0	,0	0	,0	3	3,6	12	14,5
De 31 – 35	5	6,0	2	2,4	0	,0	3	3,6	3	3,6	13	15,7
De 36 – 40	2	2,4	7	8,4	1	1,2	11	13,3	6	7,2	27	32,5
De 41 – 45	1	1,2	6	7,2	2	2,4	6	7,2	3	3,6	18	21,7
De 46 – 50	0	,0	0	,0	1	1,2	2	2,4	3	3,6	6	7,2
Más de 51	0	,0	0	,0	4	4,8	3	3,6	0	,0	7	8,4
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

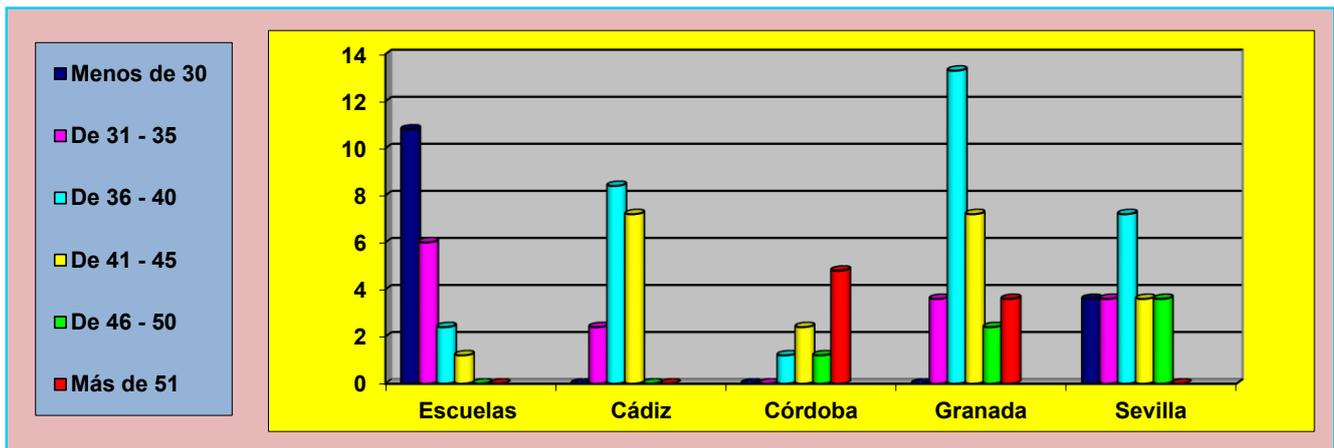


Gráfico del ítem I.1.2.- Edad de la muestra

La edad de la muestra abarca un rango de 26 a 57 años, siendo de los 36 a los 40 años la edad predominante y de 51 a 65 años la que menos docentes de danza tiene. En torno a la muestra, de 36 a 51 años, se sitúan los valores más frecuentes, ya que entre los 36 y los 40 años se halla el 32,53% de la muestra.

Por provincias, destaca el tramo de edad de los docentes de los 36 a 40 años en los Conservatorios de Cádiz, Granada y Sevilla, el de más de 51 en Córdoba y Granada. El tramo que comprende a los menores de 30 años es únicamente mayoritario en las Escuelas de Danza, debido a que suelen ser estos centros, la primera oportunidad laboral del profesorado novel.

### I.1.3.- Titulaciones académicas que posee además de la de Danza

Tabla del ítem I.1.3.- Titulaciones académicas que posee además de la de Danza

Años de edad	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Doctorado	0	,0	2	2,4	1	1,2	0	,0	3	3,6	6	7,2
Licenciatura o Grado	6	7,2	6	7,2	6	7,2	15	18,1	13	15,7	46	55,4
Diplomatura	7	8,4	5	6,0	1	1,2	9	10,8	2	2,4	24	28,9
Técnico Superior Formación Profesional	4	4,8	1	1,2	0	,0	1	1,2	0	,0	6	7,2
Técnico Medio Formación Profesional	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2
<b>Totales</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

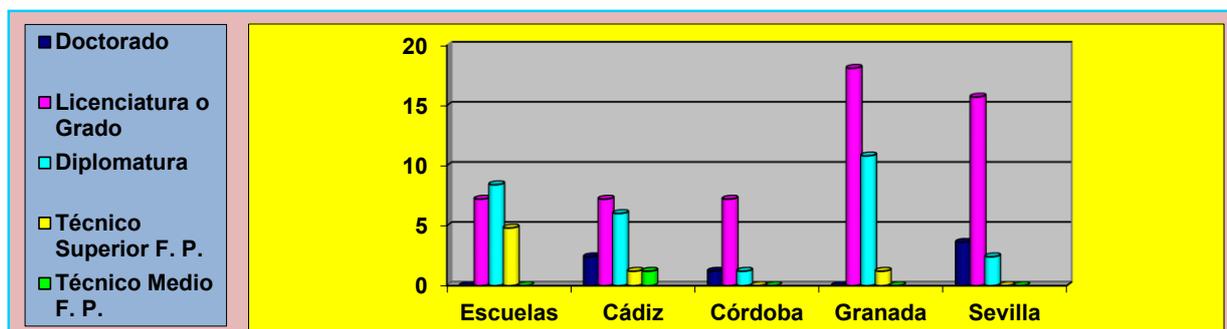


Gráfico del ítem I.1.3.- Titulaciones académicas que posee además de la de Danza

Como podemos observar en la tabla y gráfico I.1.3., en estas enseñanzas de régimen especial, predominan los docentes con una licenciatura, al representar éstos el 55% de la muestra. En las Escuelas de Danza y en los Conservatorios de Granada y Cádiz, podemos observar un significativo porcentaje de docentes que han llegado a ocupar dichos puestos de trabajo con la titulación de diplomado (28,9%).

Casualmente podemos apreciar cómo existe un mismo porcentaje de docentes con una titulación de máxima cualificación, como son los doctores y los técnicos de formación profesional superior, aunque el 50% de esta última cualificación, pertenece a los docentes de las Escuelas de Danza con un 4,8%.

### I.1.4.- Situación profesional actual

Tabla del ítem I.1.4.- Situación profesional actual

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Interino en sustitución	12	14,5	5	6,0	0	,0	4	4,8	3	3,6	24	28,9
Interino en vacante	5	6,0	5	6,0	1	1,2	7	8,4	8	9,6	26	31,3
Funcionario con destino provisional o en comisión de servicios	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2
Funcionario con destino definitivo	0	,0	4	4,8	7	8,4	14	16,9	7	8,4	32	38,6
<b>Totales</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

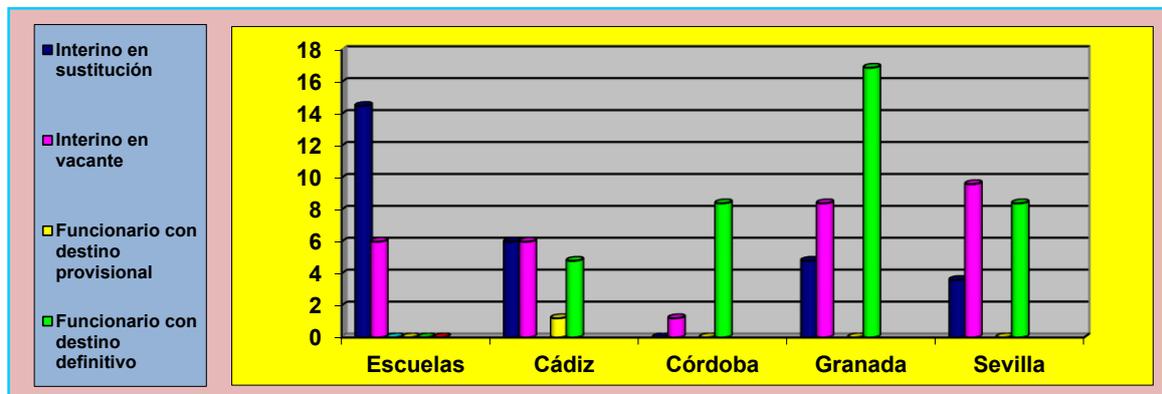


Gráfico del ítem I.1.4.- Situación profesional actual

Se puede constatar en la tabla y gráfico I.1.4. que obtenemos respuestas variadas. A nivel global, se comprueba que el grupo de docentes funcionarios con destino definitivo es el más numeroso con un 38,6%, seguido de un 31,3% de interinos con vacante. En el Conservatorio de Cádiz podemos observar que existe un mayor número de docentes funcionarios con destino provisional 1,2%.

Es interesante reseñar que el Conservatorio que dispone de una plantilla más estable, es el Conservatorio de Córdoba, dado que presenta un mayor porcentaje de funcionarios con destino definitivo en dicho centro, concretamente, el 87,5% del total.

## 1.2.- ANÁLISIS COMPARATIVO Y DISCUSIÓN

### 1.2.1.- Dimensión: Identificación

#### 1.2.1.1.- Edad

##### 1.2.1.1.1.- Edad-Situación profesional

La edad de la muestra abarca un rango de 26 a 57 años, siendo de los 36 a los 40 años la edad predominante y de 51 a 65 años la que menos docentes tiene de danza. En torno a la muestra, de 36 a 51 años, se sitúan los valores más frecuentes, ya que entre los 36 y los 40 años se halla el 32,53% de la muestra.

Tablas 1.2.1.1.1.- Edad-Situación profesional

	EDAD													
	Menos de 30		31-35		36-40		41-45		46-50		Más de 51		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Interino en sustitución	10	12,0	7	8,4	6	7,2	1	1,2	0	,0	0	,0	24	28,9
Interino en vacante	2	2,4	6	7,2	10	12,0	7	8,4	0	,0	1	1,2	26	31,3
Funcionario con destino provisional o en comisión de servicios	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	1	1,2
Funcionario con destino definitivo	0	,0	0	,0	11	13,3	9	10,8	6	7,2	6	7,2	32	38,6
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>14,5</b>	<b>13</b>	<b>15,7</b>	<b>27</b>	<b>32,5</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>6</b>	<b>7,2</b>	<b>7</b>	<b>8,4</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

Pruebas de Chi-cuadrado			
Edad-Situación profesional	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	51,340(a)	15	,000
Razón de verosimilitudes	60,324	15	,000
Asociación lineal por lineal	35,196	1	,000
N de casos válidos	83		

En nuestro estudio, respecto a la situación laboral de los docentes de Danza en los Conservatorios Profesionales y las Escuelas de Danza, destaca el grupo de los “funcionarios con destino definitivo”, con un 38,6%. En segundo lugar, los “interinos en vacante con un 31,3%”. Respecto al grupo “interino en sustitución” representan un 28,9%, y los “funcionarios con destino provisional o en comisión de servicio” con un 1,2%. Al comparar los datos de edad-situación profesional con el test de Chi-cuadrado, encontramos diferencias significativas, con un valor de  $p=0,000$ .

### I.2.1.1.2.- Edad-Niveles en que imparte docencia

En nuestra investigación hemos observado que de los 83 docentes encuestados que componen la muestra, 18 docentes imparten docencia exclusivamente en el nivel de las Enseñanzas Básicas de Danza siendo 9 menores de 30 años, 5 en el rango de los 31 a los 35 años y 4 en el rango de los 36 a 45 años. En la mayoría de los entrevistados, 50 docentes de los 83 imparten clases en los 2 niveles (enseñanzas básicas y enseñanzas profesionales). Solo 15 docentes de los 83 imparten docencia en el nivel de enseñanzas profesionales de danza, en las provincias donde existen las cuatro especialidades, Sevilla y Granada. Al comparar por el test de Chi-cuadrado las variables de edad-niveles que imparte docencia, encontramos diferencias significativas, con un valor de  $p=0,000$ .

Tablas I.2.1.1.2.- Edad-Niveles en que imparte docencia

	EDAD													
	Menos de 30		31-35		36-40		41-45		46-50		Más de 51		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Enseñanzas básicas (EEBB)	9	10,8	5	6,0	2	2,4	2	2,4	0	,0	0	,0	18	21,7
Enseñanzas profesionales (EEPP)	1	1,2	1	1,2	4	4,8	4	4,8	1	1,2	4	4,8	15	18,1
EEBB y EEPP	2	2,4	7	8,4	21	25,3	12	14,5	5	6,0	3	3,6	50	60,2
Total	12	14,5	13	15,7	27	32,5	18	21,7	6	7,2	7	8,4	83	100,0

Pruebas de Chi-cuadrado			
Edad-Niveles	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	37,609(a)	10	,000
Razón de verosimilitudes	34,601	10	,000
Asociación lineal por lineal	11,411	1	,001
N de casos válidos	83		

### I.2.1.1.3.- Edad-Especialidad que imparte

Podemos apreciar cómo los docentes más jóvenes pertenecen a la especialidad de Danza Española, teniendo en cuenta que corresponden a los docentes que imparten clases en las Escuelas de Danza y en ellas, el currículo de estas enseñanzas y nivel representa en su mayoría materias de dicha especialidad. La población de las especialidades con más años de experiencia corresponde a las 3 de las 4 materias troncales de las dos especialidades que se implantaron desde el Plan de Estudios del 66 (Danza clásica y Danza Española como especialidades y Baile Flamenco como materia troncal).

Tablas I.2.1.1.3.- Edad-Especialidad que imparte

	EDAD													
	Menos de 30		31-35		36-40		41-45		46-50		Más de 51		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Danza Clásica	5	6,0	3	3,6	11	13,3	10	12,0	3	3,6	2	2,4	34	41,0
Danza Española	7	8,4	5	6,0	3	3,6	1	1,2	3	3,6	2	2,4	21	25,3
Baile Flamenco	0	,0	3	3,6	6	7,2	2	2,4	0	,0	2	2,4	13	15,7
Danza contemporánea	0	,0	2	2,4	7	8,4	5	6,0	0	,0	1	1,2	15	18,1
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>14,5</b>	<b>13</b>	<b>15,7</b>	<b>27</b>	<b>32,5</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>6</b>	<b>7,2</b>	<b>7</b>	<b>8,4</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

Pruebas de Chi-cuadrado			
Edad-Especialidad	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	37,609(a)	10	,000
Razón de verosimilitudes	34,601	10	,000
Asociación lineal por lineal	11,411	1	,001
N de casos válidos	83		

Existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado al realizar la comparación entre la edad de los participantes y la especialidad que imparten, con un valor de  $p=0,000$ . La reciente especialidad de Danza Contemporánea, no se implantaría en Andalucía en el Conservatorio Profesional de Danza de Granada hasta el curso escolar 2005-2006.

### I.2.1.1.4.- Edad-Años de experiencia

Se observa en la presente investigación cómo el profesorado se ha incorporado en estas enseñanzas a una edad temprana, en contra de lo que se pudiera interpretar teniendo en cuenta las características de las enseñanzas artísticas. Se podría haber esperado que los docentes hubieran comenzado su trayectoria docente a una edad posterior de los 40 años, tras una trayectoria como intérpretes, pero no es el caso. Por ello, se deduce que pocos docentes han tenido previamente una trayectoria artística, o si la han tenido ha sido breve, al haber comenzado antes de los 30 años en su inmensa mayoría. De los 83 docentes, 12 tienen menos de 30 años y no superan los 7 años de experiencia profesional como docentes. El número mayor de docentes (14), tienen entre 36 y 40 años de edad y no superan los 14 años de vida profesional. Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de  $p=0,000$ .

Tablas I.2.1.1.4.- Edad-Años de experiencia

Años	EDAD													
	Menos de 30		31-35		36-40		41-45		46-50		Más de 51		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1-7	12	14,5	9	10,8	10	12,0	1	1,2	0	,0	1	1,2	33	39,8
8-14	0	,0	3	3,6	14	16,9	3	3,6	0	,0	0	,0	20	24,1
15-21	0	,0	1	1,2	3	3,6	13	15,7	5	6,0	2	2,4	24	28,9
22-28	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	1	1,2	1	1,2	3	3,6
29-35	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	2	2,4	2	2,4
+35	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	1	1,2
<b>Total</b>	12	14,5	13	15,7	27	32,5	18	21,7	6	7,2	7	8,4	83	100,0

Pruebas de Chi-cuadrado			
Edad-Experiencia	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	103,688(a)	25	,000
Razón de verosimilitudes	91,155	25	,000
Asociación lineal por lineal	46,821	1	,000
N de casos válidos	83		

### I.2.1.1.5.- Edad-Centro dónde desarrolla su trabajo

De los profesionales entrevistados, el Centro que presenta al profesorado más longevo pertenece al Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba, seguido del de Granada. A su vez cabe destacar que los Conservatorios con más antigüedad son los de Sevilla, Córdoba, Málaga, Granada y Cádiz.

Percibimos cómo de manera mayoritaria el profesorado más joven es el que imparte sus enseñanzas en las Escuelas de Danza y el profesorado con más edad se encuentra impartiendo sus enseñanzas en los conservatorios de Sevilla y Granada. Estas diferencias de edad son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de  $p=0,000$ .

Tablas I.2.1.1.5.- Edad-centro dónde desarrolla su trabajo

Edad	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio o Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Menos de 30	9	10,8	0	,0	0	,0	0	,0	3	3,6	12	14,5
31-35	5	6,0	2	2,4	0	,0	3	3,6	3	3,6	13	15,7
36-40	2	2,4	7	8,4	1	1,2	11	13,3	6	7,2	27	32,5
41-45	1	1,2	6	7,2	2	2,4	6	7,2	3	3,6	18	21,7
46-50	0	,0	0	,0	1	1,2	2	2,4	3	3,6	6	7,2
Más de 51	0	,0	0	,0	4	4,8	3	3,6	0	,0	7	8,4
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

Pruebas de Chi-cuadrado			
Centro-Edad	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	63,604(a)	20	,000
Razón de verosimilitudes	62,465	20	,000
Asociación lineal por lineal	8,190	1	,004
N de casos válidos	83		

### I.2.1.2.- Género

#### I.2.1.2.1.- Género-Especialidad que imparte

Como es sabido en las enseñanzas artísticas, el sector femenino supera al sector masculino, tanto a nivel interpretativo, docente y académico. De los 83 docentes entrevistados en la presente investigación, el 85,5% pertenecen al género femenino. De la muestra, 12 son hombres y 71 mujeres, lo que representa el 14,5% de hombres, frente al 85,5% de mujeres. Por provincias, el balance más equilibrado lo presenta Granada con 7 hombres y 18 mujeres, mientras que en la provincia de Córdoba no aparece ningún hombre entre los docentes que han realizado la encuesta. Provincias como Cádiz y Sevilla presentan tan solo 2 varones de entre los encuestados. Estas diferencias por género y especialidad que imparten son significativas al realizar la comparación en el test de Chi-cuadrado, con un valor de  $p=0,002$ .

Como dato objetivo señalamos cómo el 22% de los profesionales indexados en el directorio de los profesionales de la danza de la APDC son hombres (consultado el 25 de enero 2016). Un dato similar es el que se podría observar a nivel profesional y estudiantil. Principalmente existen más varones en las especialidades de Baile Flamenco y Danza Contemporánea, siendo estas dos especialidades las últimas en incorporarse al currículo de estas enseñanzas.

Tablas I.2.1.2.1.- Género-Especialidad que imparte

Género/Especialidad	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Danza Clásica	2	2,4	32	38,6	34	41,0
Danza Española	1	1,2	20	24,1	21	25,3
Baile Flamenco	6	7,2	7	8,4	13	15,7
Danza contemporánea	3	3,6	12	14,5	15	18,1
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>14,5</b>	<b>71</b>	<b>85,5</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

Pruebas de Chi-cuadrado			
Género-especialidad	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,551(a)	3	,002
Razón de verosimilitudes	12,379	3	,006
Asociación lineal por lineal	5,701	1	,017
N de casos válidos	83		

### I.2.1.3.- Titulación académica

#### I.2.1.3.1.- Titulación académica-Enseñanzas que imparte

La propia naturaleza de la Danza hace que estas enseñanzas se hayan transmitido mayoritariamente a través del cuerpo y de boca en boca, hasta que posteriormente lo pudieran lograr a través de elementos como el video. Sin embargo, gracias a la regularización de estas enseñanzas, la formación de los docentes está siendo cada vez más completa. Por ello podemos observar en dicha investigación cómo 46 de los 83 docentes son licenciados en estas u otras enseñanzas. Sin embargo, se puede observar cómo pocos han continuado su formación en el ámbito de la investigación, siendo solo 6 de 83 encuestados. Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de  $p=0,035$ .

Tablas I.2.1.3.1.- Titulación académica-Enseñanzas que imparte

	TITULACION ACADÉMICA MÁXIMA QUE POSEE ADEMÁS DE LA DE DANZA:											
	Doctorado		Licenciatura o Grado		Diplomatura		Técnico Superior F.P.		Técnico Medio F.P.		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Enseñanzas básicas (EEBB)	0	,0	6	7,2	8	9,6	4	4,8	0	,0	18	21,7
Enseñanzas profesionales (EPPP)	0	,0	10	12,0	5	6,0	0	,0	0	,0	15	18,1
EEBB y EPPP	6	7,2	30	36,1	11	13,3	2	2,4	1	1,2	50	60,2
Total	6	7,2	46	55,4	24	28,9	6	7,2	1	1,2	83	100,0

Pruebas de Chi-cuadrado			
Titulación-Enseñanzas que imparte	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,568(a)	8	,035
Razón de verosimilitudes	18,354	8	,019
Asociación lineal por lineal	8,259	1	,004
N de casos válidos	83		

## 2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO II: DIMENSIÓN: EXPERIENCIA DOCENTE

### 2.1.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO

#### II.1.1.- Niveles en los que imparte docencia

Tabla del ítem II.1.1.- Niveles en los que imparte docencia

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Enseñanzas básicas (EEBB)	17	20,5	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	18	21,7
Enseñanzas profesionales (EEPP)	0	,0	1	1,2	3	3,6	5	6,0	6	7,2	15	18,1
EEBB y EEPP	0	,0	14	16,9	4	4,8	20	24,1	12	14,5	50	60,2
<b>Totales</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

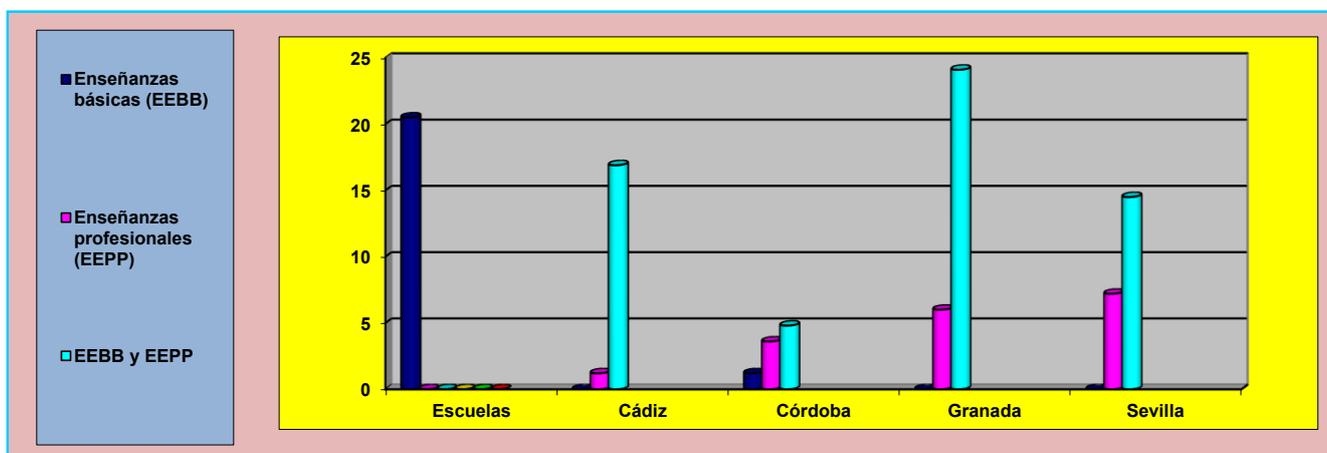


Gráfico del ítem II.1.1.- Niveles en los que imparte docencia

Observamos en los datos de la tabla y gráfico que la mayoría de los docentes de los Conservatorios de Cádiz, Córdoba, Granada y Sevilla imparte docencia en las Enseñanzas Básicas y Enseñanzas Profesionales simultáneamente representando el 60,2% de la muestra.

Es interesante reseñar que, en la actualidad, las Escuelas de Danza solo ofrecen una formación en las Enseñanzas Elementales y por tanto Básicas debido a la normativa, Decreto 233/1997 de 7 de octubre, por el que se regulan las Escuelas de Música y Danza (BOJA de 11-10-97).

## II.1.2.- Especialidad que imparte

Tabla del ítem II.1.2.- Especialidad que imparte

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Danza Clásica	6	7,2	6	7,2	5	6,0	12	14,5	5	6,0	34	41,0
Danza Española	9	10,8	1	1,2	2	2,4	4	4,8	5	6,0	21	25,3
Baile Flamenco	0	,0	7	8,4	1	1,2	2	2,4	3	3,6	13	15,7
Danza contemporánea	2	2,4	1	1,2	0	,0	7	8,4	5	6,0	15	18,1
<b>Totales</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

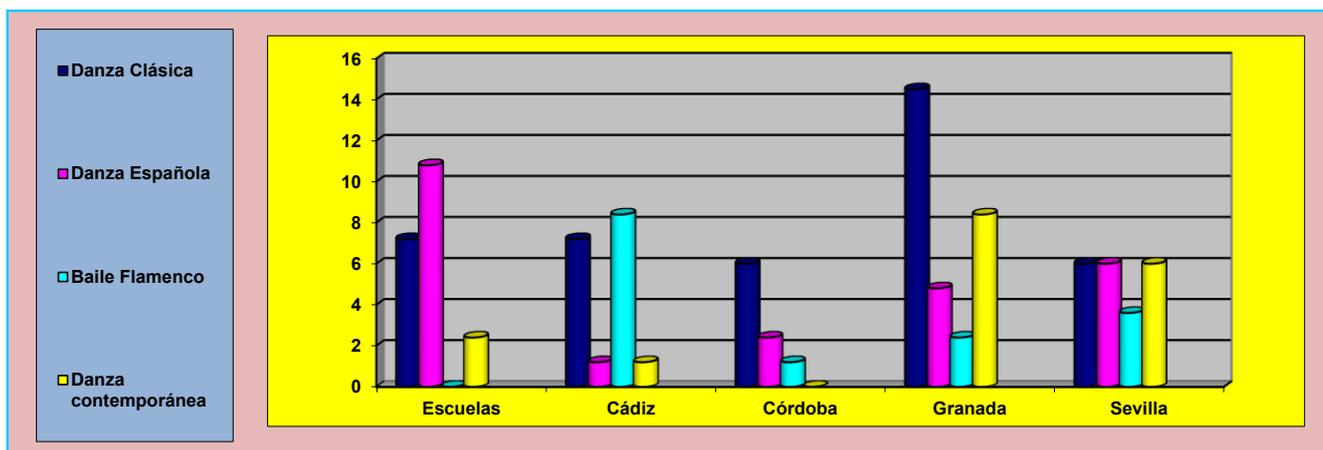


Gráfico del ítem II.1.2.- Especialidad que imparte

Cuando realizamos el análisis de la tabla y gráfico, comprobamos que la gran mayoría de los docentes que participan en el estudio, independientemente de la provincia, imparten docencia en la especialidad de Danza Clásica con el 41 % de participación. Este hecho es debido a que, en el currículo de las enseñanzas artísticas, la asignatura de Danza Clásica se imparte no solo en la especialidad de Danza Clásica, sino también en el resto de las especialidades, siendo una asignatura común a todas.

Así mismo, queremos reseñar que la especialidad de Danza Contemporánea solo está implantada en la actualidad en los Conservatorios de Granada y Sevilla, se ahí el alto porcentaje de participación en relación con otras provincias que participan en dicho estudio, 12,4% del 18,1% del total de la muestra.

### II.1.3.- Años de docencia al finalizar el curso 2015-2016

Tabla del ítem II.1.3.- Años de docencia al finalizar el curso 2015-2016

Años de docencia	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
De 1 a 7	10	12,0	5	6,0	0	,0	8	9,6	10	12,0	33	39,8
De 8 a 14	5	6,0	5	6,0	0	,0	7	8,4	3	3,6	20	24,1
De 15 a 21	2	2,4	5	6,0	4	4,8	9	10,8	4	4,8	24	28,9
De 22 a 28	0	,0	0	,0	1	1,2	1	1,2	1	1,2	3	3,6
De 29 a 35	0	,0	0	,0	2	2,4	0	,0	0	,0	2	2,4
Más de 35	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	1	1,2
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

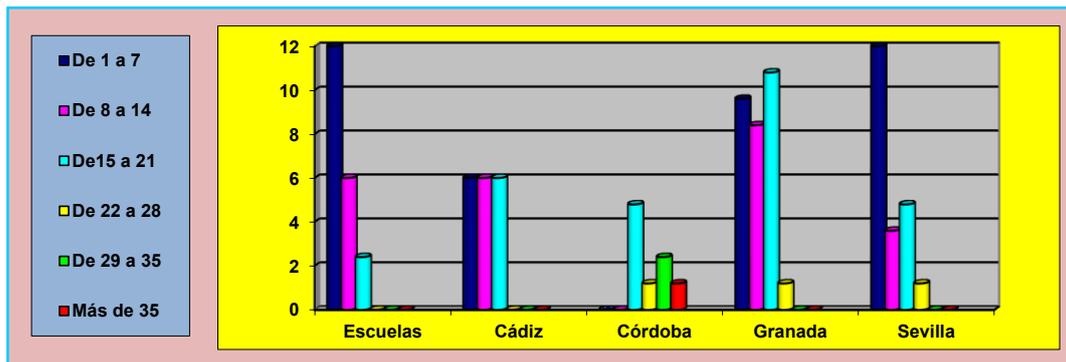


Gráfico del ítem II.1.3.- Años de docencia al finalizar el curso 2015-2016

Cuando se pregunta al profesorado por los años de docencia, podemos observar en la tabla y gráfico cómo obtenemos respuestas variadas. A nivel global, se comprueba que el grupo de docentes de “*menos de entre 1 a 7 años*” de experiencia acumulada, es el más numeroso en las Escuelas de Danza y los Conservatorios de Cádiz, Granada y Sevilla con un 39,8%. En sentido contrario, encontramos en el Conservatorio de Córdoba a docentes con “*más de 35 años*” de experiencia con un 1,2%, siendo el total de los docentes encuestados. Cabe destacar que la opción menos elegida, ha sido aquella que indican que los encuestados tienen más de 35 años de experiencia, por lo que se concluye, que dicho dato está relacionado con que la mayoría de los docentes pertenecen a una población adulta de menos de 40 años, como se ha especificado en el apartado 1.2.

## 2.2.- ANALISIS COMPARATIVO Y DISCUSIÓN

### 2.2.1- Dimensión: Experiencia docente

#### II.2.1.1- Años de experiencia

##### II.2.1.1.1- Años de experiencia-Situación profesional

Como podemos apreciar el 60,20% de los docentes son interinos en sustitución o con vacante y no superan los 7 años de experiencia laboral, mientras que los funcionarios con destino definitivo no superan los 21 años de docencia. Las primeras oposiciones en estas enseñanzas se convocaron hace más de 30 años sufriendo un vacío de más de 20 años, ya que la siguiente convocatoria fue en el año 2004.

Al realizar la comparación entre los años de experiencia y la situación profesional por el test de Chi-cuadrado, encontramos diferencias significativas con un valor de  $p=0,000$ .

Tablas II.2.1.1.1.- Años de experiencia-Situación profesional

	EXPERIENCIA DOCENTE													
	De 1 a 7		8 a 14		15 a 21		22 a 28		29 a 35		Más de 35		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Interino en sustitución	19	22,9	5	6,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	24	28,9
Interino en vacante	12	14,5	9	10,8	5	6,0	0	,0	0	,0	0	,0	26	31,3
Funcionario con destino provisional o en comisión de servicios	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2
Funcionario con destino definitivo	2	2,4	6	7,2	18	21,7	3	3,6	2	2,4	1	1,2	32	38,6
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>39,8</b>	<b>20</b>	<b>24,1</b>	<b>24</b>	<b>28,9</b>	<b>3</b>	<b>3,6</b>	<b>2</b>	<b>2,4</b>	<b>1</b>	<b>1,2</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

Pruebas de Chi-cuadrado			
Años de experiencia-Situación profesional	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	48,359(a)	15	,000
Razón de verosimilitudes	58,200	15	,000
Asociación lineal por lineal	39,287	1	,000
N de casos válidos	83		

## II.2.2.1.- Centros dónde desarrolla su labor docente

### II.2.2.1.1.- Centros dónde desarrolla su labor docente-Situación-administrativa

Como anteriormente hemos hecho referencia, el Conservatorio Profesional con docentes funcionarios más longevos y con más tiempo de años de servicio, pertenecen al Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba Luis del Río. De los 8 entrevistados, 7 son funcionarios con destino definitivo en el Centro. Los docentes con menos tiempo de servicio pertenecen a las Escuelas Municipales, siendo centros de reciente regulación (Decreto 233/1997, de 7 de octubre, por el que se regulan las Escuelas de Danza de Música y Danza, estudios no oficiales. BOJA de 11-10-97). Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de  $p=0,000$ .

Tablas II.2.2.1.1.- Centros dónde desarrolla su labor docente-Situación-administrativa

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio o Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Interino en sustitución	12	14,5	5	6,0	0	,0	4	4,8	3	3,6	24	28,9
Interino en vacante	5	6,0	5	6,0	1	1,2	7	8,4	8	9,6	26	31,3
Funcionario con destino provisional o en comisión de servicios	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2
Funcionario con destino definitivo	0	,0	4	4,8	7	8,4	14	16,9	7	8,4	32	38,6
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

Pruebas de Chi-cuadrado			
Centro-Situación administrativa	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	35,604(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	39,500	12	,000
Asociación lineal por lineal	11,280	1	,001
N de casos válidos	83		

### II.2.2.1.2.- Centros dónde desarrolla su labor docente-Niveles que imparte

Como reflejan los resultados de la investigación, el 21,7% de los entrevistados solo desarrollan su labor docente en las Enseñanzas Básicas en las Escuelas de Danza. Sin embargo, a diferencia de las Escuelas de Danza, todos los Conservatorios Profesionales desarrollan sus enseñanzas en los niveles de Enseñanzas Básicas y Profesionales, aunque no todo el profesorado desarrolla su labor como docentes en ambos niveles. Como se puede observar, solo en los Conservatorios Profesionales de Danza de Granada y Sevilla el 13,2% del 18,1% solo desarrollan su labor como docente en las Enseñanzas Profesionales al disponer en sus centros las 4 especialidades existentes en el currículo a diferencia de los Conservatorios Profesionales de Danza de Cádiz y Córdoba al impartir solo 3 de las 4 especialidades. Estas diferencias entre los niveles que imparte el profesorado y los centros donde desarrollan su labor son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de  $p=0,000$ .

Tablas II.2.2.1.2.- Centros dónde desarrolla su labor docente-Niveles que imparte

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Enseñanzas básicas (EEBB)	17	20,5	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	18	21,7
Enseñanzas profesionales (EEPP)	0	,0	1	1,2	3	3,6	5	6,0	6	7,2	15	18,1
EEBB y EEPP	0	,0	14	16,9	4	4,8	20	24,1	12	14,5	50	60,2
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

Pruebas de Chi-cuadrado			
Centro-Niveles que imparte	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	84,010(a)	8	,000
Razón de verosimilitudes	86,159	8	,000
Asociación lineal por lineal	29,132	1	,000
N de casos válidos	83		

### II.2.2.1.3.- Centros dónde desarrolla su labor docente-Especialidad que imparte

Como se aprecia en los resultados de la investigación, la mayoría de los docentes entrevistados pertenecen a la especialidad de Danza Clásica, un hecho frecuente en dicha especialidad, al ser el grupo más representativo del Claustro por tratarse de una asignatura común a todas las especialidades. Por ello representan el 41% de los entrevistados docentes, siendo el colectivo mayoritario en todos los Centros. Este dato será interpretado posteriormente junto al análisis final de las actitudes del profesorado ante la atención a la diversidad, siendo la Danza Clásica el estilo dancístico más longevo con unos cánones de belleza establecidos y con difícil modificación. Al igual que ocurría en la comparativa anterior relativa a los niveles que se impartían en comparación con los centros donde se lleva a cabo la labor docente, también en este caso al comparar los centros con la especialidad, también las diferencias son significativas con un valor de  $p=0,005$ .

Tablas II.2.2.1.3.- Centros dónde desarrolla su labor docente-Especialidad que imparte

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Danza Clásica	6	7,2	6	7,2	5	6,0	12	14,5	5	6,0	34	41,0
Danza Española	9	10,8	1	1,2	2	2,4	4	4,8	5	6,0	21	25,3
Baile Flamenco	0	,0	7	8,4	1	1,2	2	2,4	3	3,6	13	15,7
Danza contemporánea	2	2,4	1	1,2	0	,0	7	8,4	5	6,0	15	18,1
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

Pruebas de Chi-cuadrado			
Centro-especialidad	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,269(a)	12	,005
Razón de verosimilitudes	29,149	12	,004
Asociación lineal por lineal	1,684	1	,194
N de casos válidos	83		

### II.2.2.1.4.- Centro donde desarrolla su trabajo-Años de experiencia

De los participantes en dicha investigación, los docentes con mayor tiempo de servicio pertenecen a los Conservatorios Profesionales de Danza de Córdoba, con dos docentes de más de 29 y 35 años de docencia respectivamente. Los docentes con menos tiempo de servicio pertenecen a las Escuelas de Danza. Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de  $p=0,0001$ .

Tablas II.2.2.1.4.- Centro dónde desarrolla su trabajo-Años de experiencia

Años experiencia	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio o Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1-7	10	12,0	5	6,0	0	,0	8	9,6	10	12,0	33	39,8
8-14	5	6,0	5	6,0	0	,0	7	8,4	3	3,6	20	24,1
25-21	2	2,4	5	6,0	4	4,8	9	10,8	4	4,8	24	28,9
22-28	0	,0	0	,0	1	1,2	1	1,2	1	1,2	3	3,6
29-35	0	,0	0	,0	2	2,4	0	,0	0	,0	2	2,4
Más de 35	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	1	1,2
Total	17	20,5	15	18,1	8	9,6	25	30,1	18	21,7	83	100,0

Pruebas de Chi-cuadrado			
Centro-Años de experiencia	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
deChi-cuadrado de Pearson	44,628(a)	20	,001
Razón de verosimilitudes	36,041	20	,015
Asociación lineal por lineal	,448	1	,503
N de casos válidos	83		

### 3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO III: DIMENSIÓN CONTEXTUAL

#### 3.1.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO

##### III.1.- He recibido una formación básica, en relación a la atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas, concretamente en Danza

Tabla del ítem III.1.- He recibido una formación básica, en relación con la atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas, concretamente en Danza

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	5	6,0	7	8,4	2	2,4	8	9,6	7	8,4	29	34,9
Casi nunca	6	7,2	2	2,4	1	1,2	8	9,6	3	3,6	20	24,1
Algunas veces	4	4,8	3	3,6	3	3,6	9	10,8	8	9,6	27	32,5
Habitualmente	1	1,2	2	2,4	0	,0	0	,0	0	,0	3	3,6
Casi siempre	0	,0	1	1,2	1	1,2	0	,0	0	,0	2	2,4
Siempre	1	1,2	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	2	2,4
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

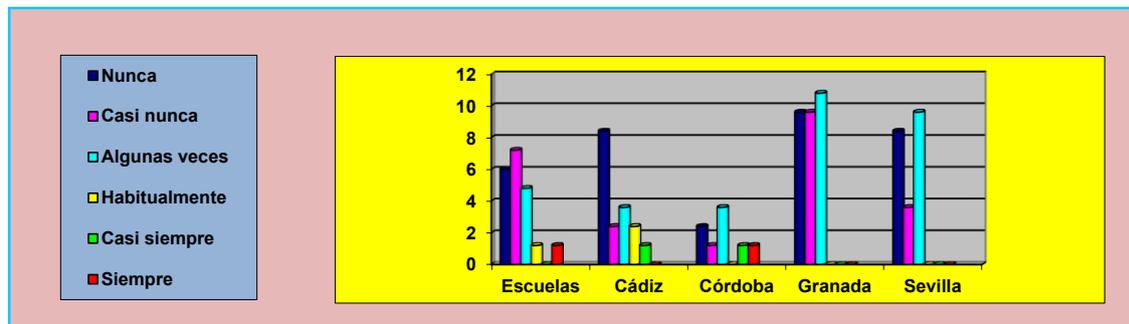


Gráfico del ítem III.1.- He recibido una formación básica en relación a la atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas, concretamente en Danza

Del análisis de los datos del presente ítem, el gráfico y la tabla muestran los valores y no dejan lugar a la duda, el 59% de los docentes nunca (34,9%) o casi nunca (24,1%) han recibido una formación específica, siendo Granada y Sevilla las provincias con un mayor porcentaje, 30,2%.

En el análisis por provincias, destaca el Conservatorio de Córdoba el cual refleja en sus parámetros opuestos una mayor cercanía, mientras que el Conservatorio de Cádiz muestra una mayor disparidad, entre la formación en la materia de los docentes.

### III.2.- He recibido una formación específica en relación a la atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas, concretamente en Danza

Tabla del ítem III.2.- He recibido una formación específica en relación a la atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas, concretamente en Danza

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	3	3,6	7	8,4	3	3,6	8	9,6	7	8,4	28	33,7
Casi nunca	10	12,0	4	4,8	1	1,2	11	13,3	6	7,2	32	38,6
Algunas veces	3	3,6	2	2,4	2	2,4	5	6,0	5	6,0	17	20,5
Habitualmente	0	,0	2	2,4	1	1,2	1	1,2	0	,0	4	4,8
Casi siempre	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Siempre	1	1,2	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	2	2,4
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

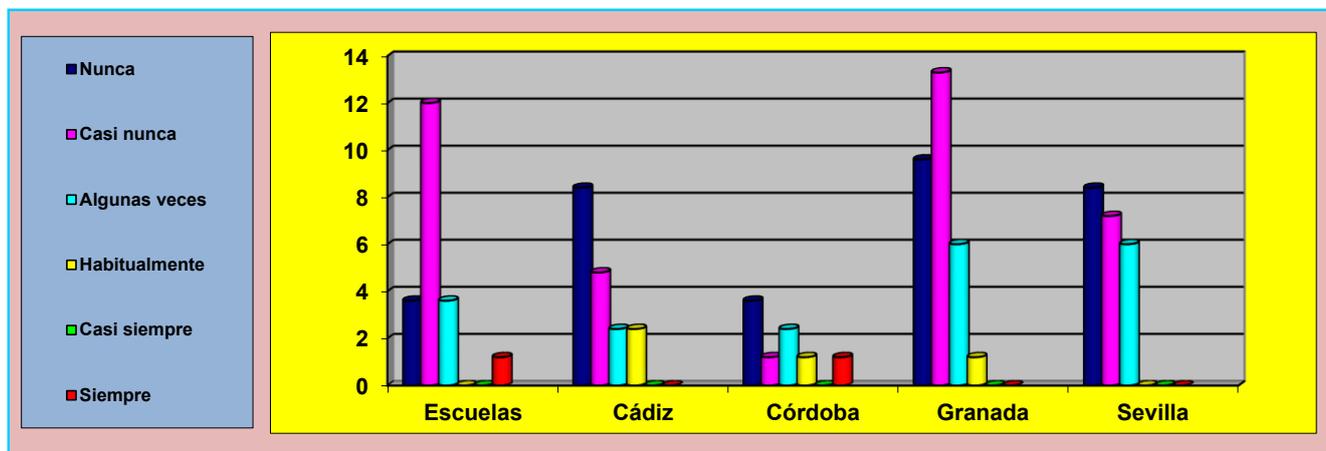


Gráfico del ítem III.2.- He recibido una formación específica, en relación a la atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas, concretamente en Danza

Cabe destacar en el análisis de los datos de la tabla y gráfico, como confirmamos que los valores no dejan lugar a la duda, el 72,3% de los docentes nunca (33,7%) o casi nunca (38,6%) han recibido una formación específica de Danza para la atención a la diversidad, siendo Cádiz, Granada y Sevilla las provincias con un mayor porcentaje, 41,7% del total de la muestra.

En el análisis por provincias, destaca nuevamente el Conservatorio de Córdoba el cual refleja en sus parámetros opuestos una mayor cercanía, mientras que los Conservatorios de Cádiz y Granada muestran una mayor disparidad entre los docentes, en su formación específica en la materia.

### III.3.- La Administración Educativa facilita las herramientas necesarias para que mi conocimiento se amplíe, a través de Cursos, Jornadas, Seminarios, etc.

Tabla del ítem III.3.- La Administración Educativa facilita las herramientas necesarias para que mi conocimiento se amplíe, a través de Cursos, Jornadas, Seminarios, etc.

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	3	3,6	4	4,8	0	,0	9	10,8	3	3,6	19	22,9
Casi nunca	6	7,2	7	8,4	2	2,4	9	10,8	12	14,5	36	43,4
Algunas veces	7	8,4	4	4,8	4	4,8	7	8,4	3	3,6	25	30,1
Habitualmente	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	1	1,2
Casi siempre	1	1,2	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	2	2,4
Siempre	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

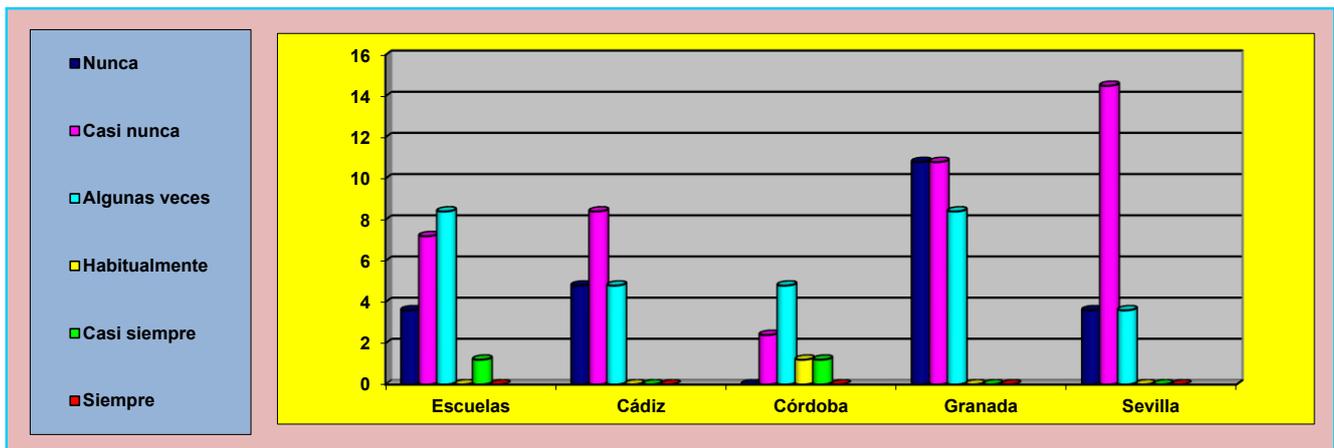


Gráfico del ítem III.3.- La Administración Educativa facilita las herramientas necesarias para que mi conocimiento se amplíe, a través de Cursos, Jornadas, Seminarios, etc.

Al observar los datos que muestran el gráfico y la tabla, los valores no dejan lugar a la duda, el 66,3% de los docentes consideran que la Administración nunca (22,9%) o casi nunca (43,4%), facilita las herramientas necesarias, para ampliar la formación en dicha materia, siendo Granada y Sevilla las provincias con un mayor porcentaje, 18,1%.

En el análisis por provincias, destacan los docentes del Conservatorio de Córdoba, el cual refleja en sus parámetros una mayor amplitud de variedad en sus aportaciones.

### III.4.- El currículum de Danza contempla la atención a la diversidad para mejorar la integración e inclusión

Tabla del ítem III.4.- El currículum de Danza contempla la atención a la diversidad para mejorar la integración e inclusión

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	4	4,8	1	1,2	1	1,2	8	9,6	5	6,0	19	22,9
Casi nunca	9	10,8	7	8,4	3	3,6	10	12,0	4	4,8	33	39,8
Algunas veces	1	1,2	4	4,8	1	1,2	6	7,2	6	7,2	18	21,7
Habitualmente	2	2,4	1	1,2	2	2,4	0	,0	1	1,2	6	7,2
Casi siempre	0	,0	1	1,2	1	1,2	1	1,2	2	2,4	5	6,0
Siempre	1	1,2	1	1,2	0	,0	0	,0	0	,0	2	2,4
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

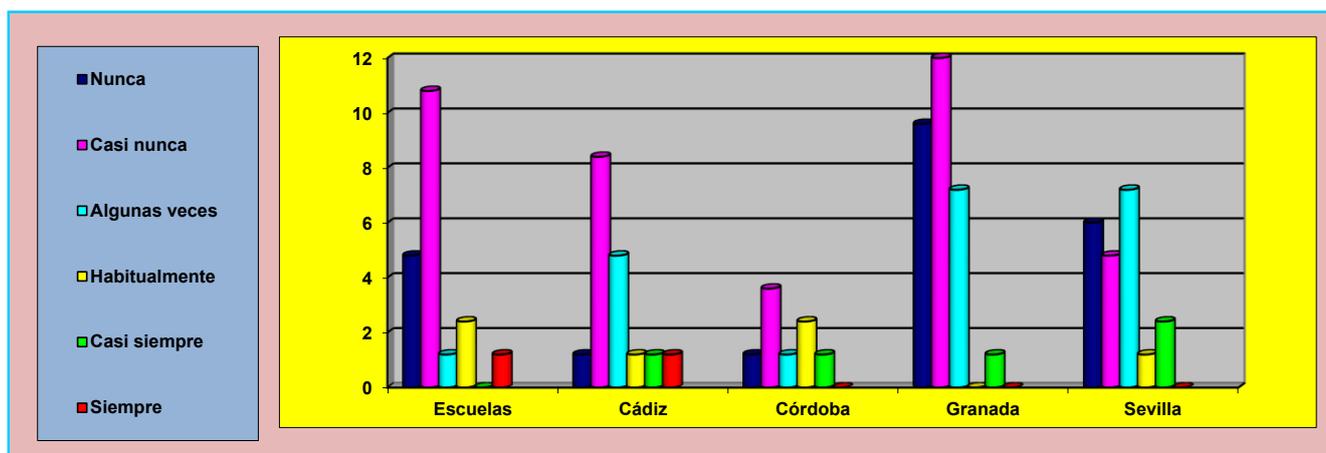


Gráfico del ítem III.4.- El currículum de Danza contempla la atención a la diversidad para mejorar la integración e inclusión

En el análisis por provincias, destacan los docentes del Conservatorio de Cádiz y las Escuelas de Danza, en las cuales se observa una mayor valoración positiva hacia el currículum de Danza.

Analizando los resultados obtenidos, los datos que muestran el gráfico y la tabla, los valores destacan como el 62,7% de los docentes nunca (22,9%) o casi nunca (39,8%), consideran que el currículum de Danza contempla la atención a la diversidad para mejorar la integración e inclusión.

### III.5.- La normativa para las pruebas de aptitud y acceso permiten integrar justamente el alumnado con N.E.A.E. (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo)

Tabla del ítem III.5.- La normativa para las pruebas de aptitud y acceso permiten integrar justamente el alumnado con N.E.A.E. (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo)

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	7	8,4	3	3,6	2	2,4	15	18,1	9	10,8	36	43,4
Casi nunca	6	7,2	6	7,2	5	6,0	3	3,6	7	8,4	27	32,5
Algunas veces	3	3,6	5	6,0	1	1,2	6	7,2	2	2,4	17	20,5
Habitualmente	0	,0	1	1,2	0	,0	1	1,2	0	,0	2	2,4
Casi siempre	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Siempre	1	1,2	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

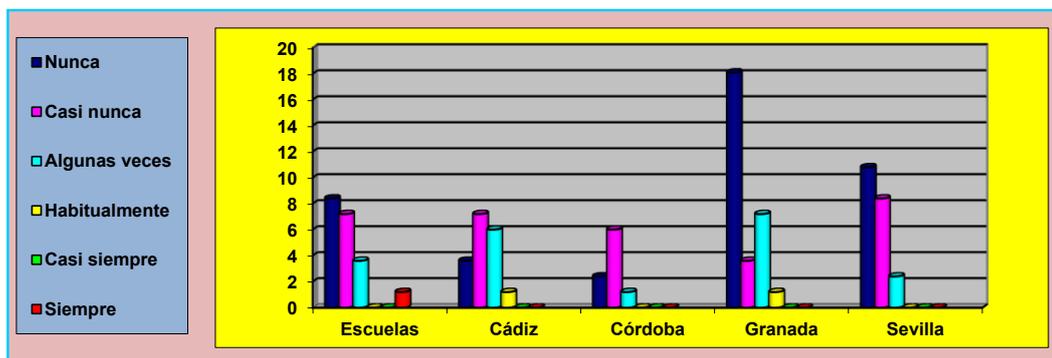


Gráfico del ítem III.5.- La normativa para las pruebas de aptitud y acceso permiten integrar justamente el alumnado con N.E.A.E. (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo)

De los datos de la tabla y gráfico III.1.5. cotejamos cómo los valores no dejan lugar a la duda, el 75,9% de los docentes nunca (43,4%) o casi nunca (32,5%), consideran que el tipo de prueba de aptitud y de acceso es justa para integrar al alumnado con N.E.A.E., al ser una prueba selectiva debido al escaso número de plazas.

Destaca el Conservatorio de Granada el cual refleja en sus parámetros una mayor valoración negativa, mientras que, en las Escuelas de Danza, al no realizarse pruebas de aptitud selectiva, se puede ofrecer una mayor atención a la diversidad al alumnado con N.E.A.E.

### III.6.- El Centro donde desempeño mi labor docente reúne las necesidades materiales y de espacios con sus respectivos accesos, para atender al alumnado con N.E.A.E y su integración

Tabla del ítem III.6.- El Centro donde desempeño mi labor docente reúne las necesidades materiales y de espacios con sus respectivos accesos, para atender al alumnado con N.E.A.E y su integración

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	7	8,4	1	1,2	4	4,8	12	14,5	11	13,3	35	42,2
Casi nunca	7	8,4	8	9,6	3	3,6	11	13,3	6	7,2	35	42,2
Algunas veces	2	2,4	2	2,4	0	,0	1	1,2	1	1,2	6	7,2
Habitualmente	1	1,2	3	3,6	1	1,2	1	1,2	0	,0	6	7,2
Casi siempre	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2
Siempre	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

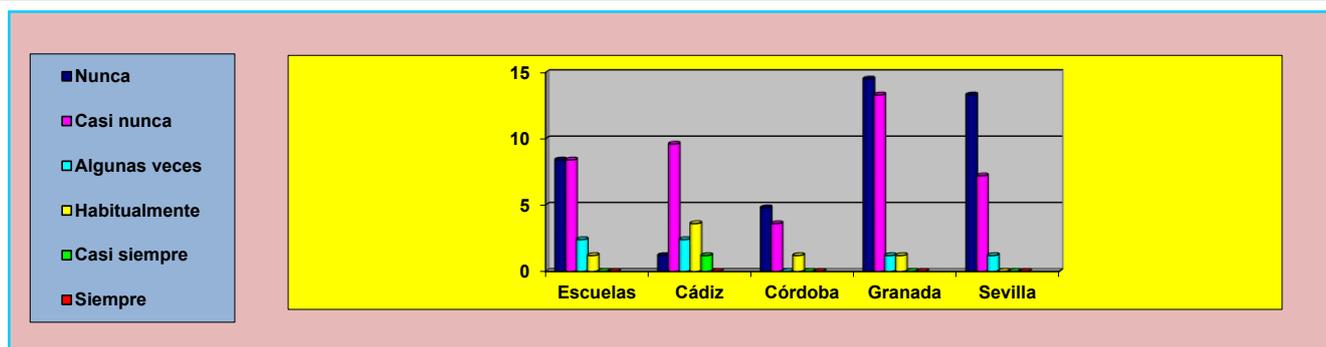


Gráfico del ítem III.6.- El Centro donde desempeño mi labor docente reúne las necesidades materiales y de espacios con sus respectivos accesos, para atender al alumnado con N.E.A.E y su integración

Cuando realizamos el análisis de la tabla y gráfico III.1.6. obtenemos respuestas variadas. A nivel global, se comprueba que el grupo de docentes de los Conservatorios de Granada y Sevilla, donde casualmente se imparten las 4 especialidades, consideran que dichos centros no reúnen las necesidades materiales con un 48,3%. En sentido contrario, encontramos en el Conservatorio de Cádiz, a docentes más satisfechos con las instalaciones del centro donde desempeñan su labor, con un 3,6% del total de los docentes encuestados.

Es interesante reseñar, que el Conservatorio de Danza de Cádiz es el centro que cuenta con unas instalaciones de nueva construcción.

### III.7.- En el P.E.C., P.C.C. y Programaciones Didácticas se contempla la atención a la diversidad y se facilitan instrucciones y herramientas metodológicas para su intervención

Tabla del ítem III.7.- En el P.E.C., P.C.C. y Programaciones Didácticas se contempla la atención a la diversidad y se facilitan instrucciones y herramientas metodológicas para su intervención

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	9	10,8	3	3,6	3	3,6	12	14,5	5	6,0	32	38,6
Casi nunca	6	7,2	7	8,4	4	4,8	9	10,8	5	6,0	31	37,3
Algunas veces	2	2,4	2	2,4	0	,0	3	3,6	7	8,4	14	16,9
Habitualmente	0	,0	2	2,4	1	1,2	0	,0	1	1,2	4	4,8
Casi siempre	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	1	1,2
Siempre	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

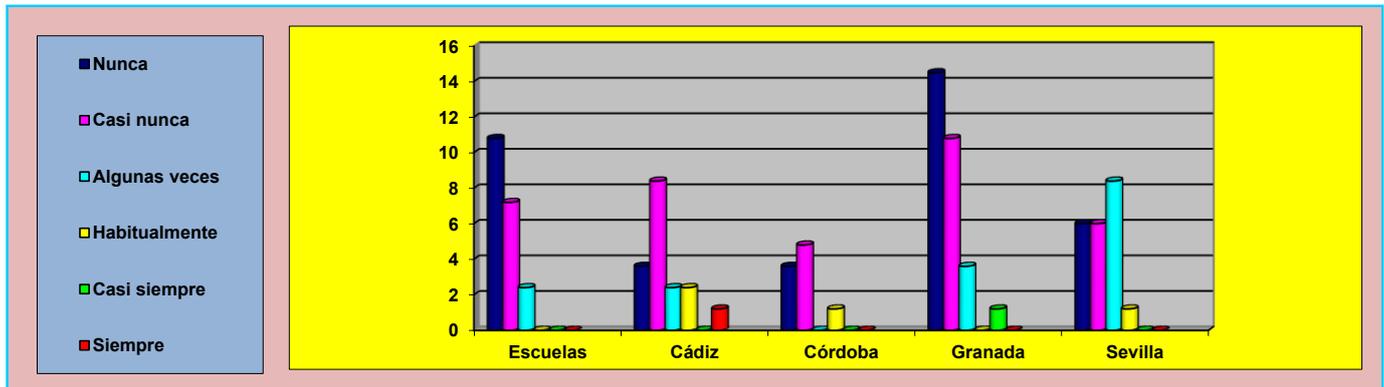


Gráfico del ítem III.7.- En el P.E.C., P.C.C. y Programaciones Didácticas se contempla la atención a la diversidad y se facilitan instrucciones y herramientas metodológicas para su intervención

De los datos de la tabla y gráfico constatamos que obtenemos respuestas negativas. A nivel global, se comprueba que en todos los centros nunca (38,6%) o casi nunca (37,3%) se contempla la atención a la diversidad en sus materiales didácticos con un 75,9% del total de los docentes encuestados.

Es interesante destacar, que solo los docentes de los Conservatorios de Cádiz y Granada muestran una valoración positiva con un 2,4%. Dicha información en su globalidad está relacionada con el apartado anterior III.1.6.

### III.8.- Las familias participan activamente en la integración del alumnado con N.E.A.E.

Tabla del ítem III.8.- Las familias participan activamente en la integración del alumnado con N.E.A.E.

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	8	9,6	3	3,6	5	6,0	9	10,8	3	3,6	28	33,7
Casi nunca	3	3,6	8	9,6	2	2,4	8	9,6	4	4,8	25	30,1
Algunas veces	4	4,8	3	3,6	1	1,2	8	9,6	5	6,0	21	25,3
Habitualmente	2	2,4	1	1,2	0	,0	0	,0	5	6,0	8	9,6
Casi siempre	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	1	1,2
Siempre	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

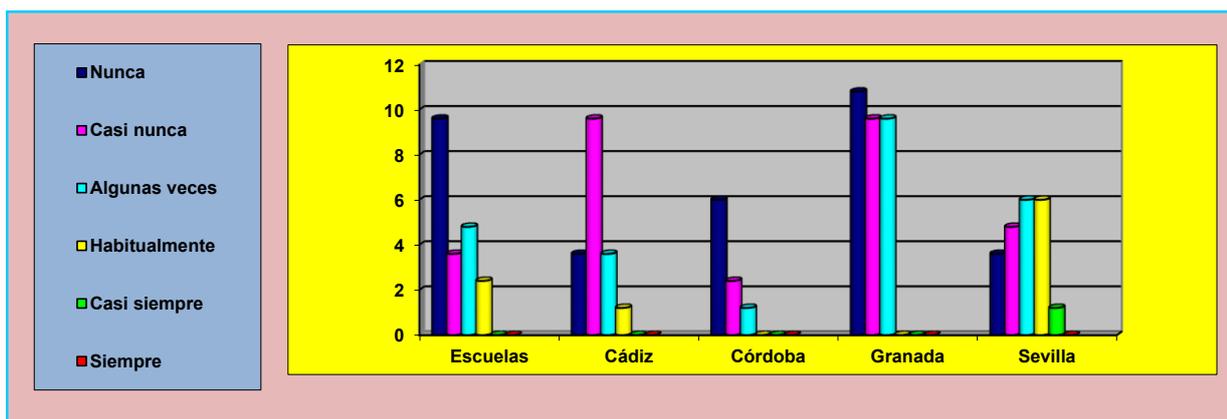


Gráfico del ítem III.8.- Las familias participan activamente en la integración del alumnado con N.E.A.E.

Aunque los docentes destacan que las familias participan activamente, algunas veces, en la integración del alumnado con N.E.A.E. con un 25,3%, se puede constatar en la tabla y gráfico cómo obtenemos respuestas una vez más, en su mayoría negativas.

Es interesante resaltar, que en los Conservatorios Cádiz y Sevilla y en las Escuelas de Danza, la participación de las familias es habitual con un 9,6%. Solo el Conservatorio de Sevilla muestra casi siempre una participación positiva de las familias, con un 1,2%.

### III.9.- El alumnado participa activamente en la inclusión del alumnado con N.E.A.E. desde roles colaborativos rotativos en mis clases

Tabla del ítem III.9.- El alumnado participa activamente en la inclusión del alumnado con N.E.A.E. desde roles colaborativos rotativos en mis clases

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	9	10,8	4	4,8	2	2,4	8	9,6	5	6,0	28	33,7
Casi nunca	3	3,6	6	7,2	1	1,2	6	7,2	5	6,0	21	25,3
Algunas veces	4	4,8	3	3,6	3	3,6	8	9,6	7	8,4	25	30,1
Habitualmente	0	,0	2	2,4	1	1,2	3	3,6	1	1,2	7	8,4
Casi siempre	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	1	1,2
Siempre	1	1,2	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

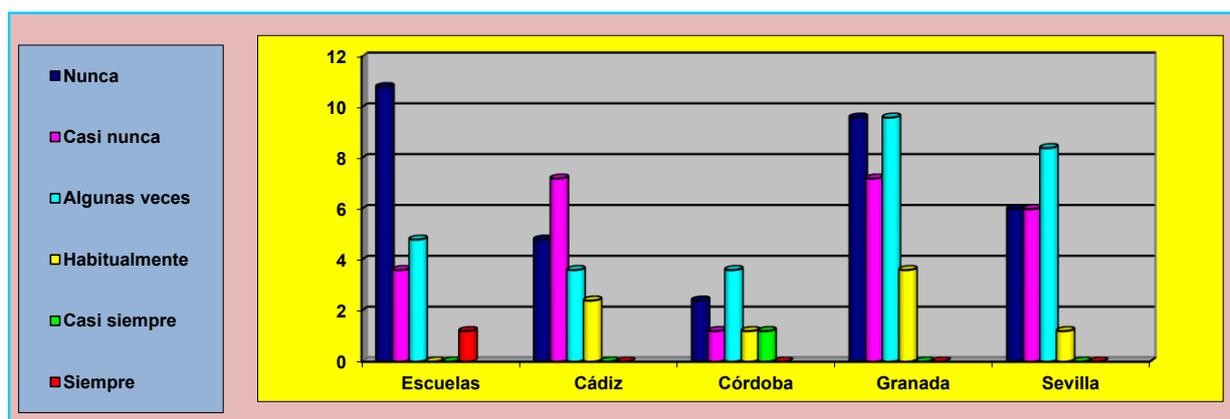


Gráfico del ítem III.9.- El alumnado participa activamente en la inclusión del alumnado con N.E.A.E. desde roles colaborativos rotativos en mis clases

Analizando los resultados obtenidos de los datos de la tabla y gráfico III.1.9., comprobamos que los valores no dejan lugar a la duda, el 59% de los docentes, nunca (33,7%) o casi nunca (25,3%), promueven la participación activa del alumnado, para la inclusión del alumnado con N.E.A.E.

En el análisis por provincias, destaca el Conservatorio de Córdoba el cual refleja entre los docentes y por tanto en sus parámetros, una mayor variedad de opiniones, mientras que, en las Escuelas de Danza, se muestra una mayor oposición en sus respuestas, mostrando el mayor porcentaje de realización de dicha participación del alumnado con un 1,2%.

### III.10.- El centro educativo donde trabajo cuenta con un profesional especializado (orientador/a) en el trabajo con alumnado de N.E.A.E.

Tabla del ítem III.10.- El centro educativo donde trabajo cuenta con un profesional especializado (orientador/a) en el trabajo con alumnado de N.E.A.E.

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	14	16,9	14	16,9	7	8,4	24	28,9	13	15,7	72	86,7
Casi nunca	3	3,6	1	1,2	0	,0	1	1,2	3	3,6	8	9,6
Algunas veces	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Habitualmente	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	2	2,4	3	3,6
Casi siempre	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Siempre	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

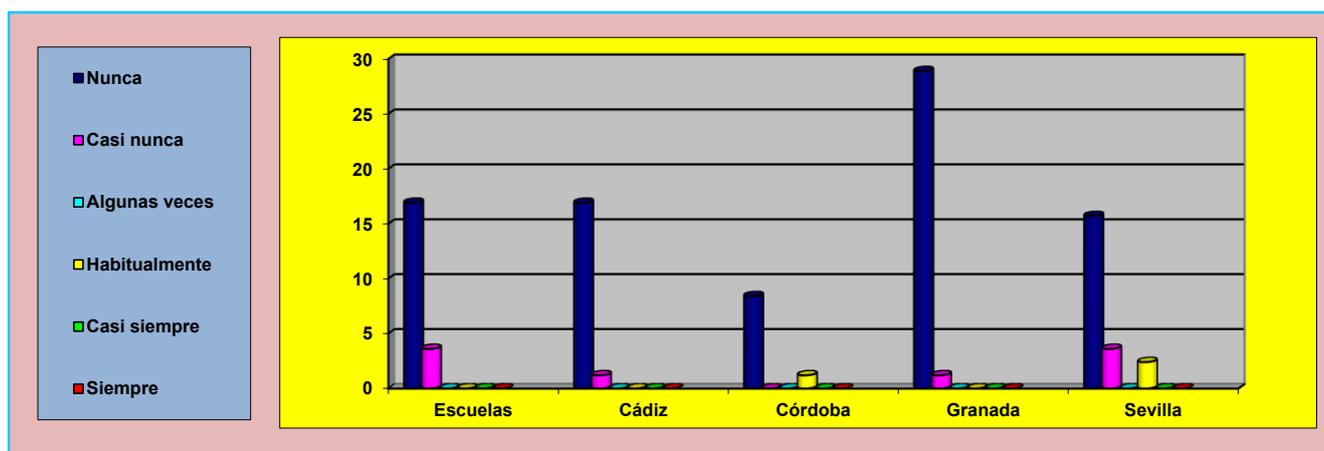


Gráfico del ítem III.10.- El centro educativo donde trabajo cuenta con un profesional especializado (orientador/a) en el trabajo con alumnado de N.E.A.E.

En el análisis por provincias, destacan los docentes del Conservatorio de Granada, el cual refleja en sus parámetros, una mayor valoración negativa, mientras que entre los docentes de los Conservatorios de Córdoba y Sevilla se muestra una habitual valoración positiva, alcanzando un 3,6%.

En el caso del ítem que nos ocupa, observamos cómo los datos que muestran el gráfico y la tabla, los valores no dejan lugar a la duda. Cotejamos en este apartado, cómo el 96,3% de los docentes nunca (86,7%) o casi nunca (9,6%) cuentan con un orientador en sus centros.

### 3.2.- ANALISIS COMPARATIVO Y DISCUSIÓN

#### III.2.- Dimensión Contextual

##### III.2.1.- Género

##### III.2.1.1.- Género-El Centro donde desempeño mi labor docente reúne las necesidades materiales y de espacios con sus respectivos accesos, para atender al alumnado con N.E.A.E y su integración

Como hemos podido analizar anteriormente, la inmensa mayoría de los docentes son mujeres en esta profesión. Sin embargo, no hay diferencias significativas en relación con la cuestión investigada. El 84,4% de los entrevistados consideran que el centro reúne nunca o casi nunca las necesidades materiales y de espacios con sus respectivos accesos para atender al alumnado con N.E.A.E y su integración. Estas diferencias son ligeramente significativas, con un valor de  $p=0,040$ , en el test de Chi-cuadrado. Al tratarse de unas enseñanzas no obligatorias, como se puede observar, los docentes consideran que la Administración no dota a dichos centros con los materiales necesarios (aulas espaciosas ventiladas y aclimatadas, suelos dotados de la amortiguación necesaria, aulas de refuerzo, equipos de sonidos adaptados, etc.).

Tablas III.2.1.1.- Género-El Centro donde desempeño mi labor docente reúne las necesidades materiales y de espacios con sus respectivos accesos, para atender al alumnado con N.E.A.E y su integración

Género	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	2	2,4	33	39,8	35	42,2
Casi nunca	6	7,2	29	34,9	35	42,2
Algunas veces	1	1,2	5	6,0	6	7,2
Habitualmente	2	2,4	4	4,8	6	7,2
Casi siempre	1	1,2	0	,0	1	1,2
Siempre	0	,0	0	,0	0	,0
Total	12	14,5	71	85,5	83	100,0

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por género	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,036(a)	4	,040
Razón de verosimilitudes	8,142	4	,087
Asociación lineal por lineal	7,180	1	,007
N de casos válidos	83		

### III.2.1.2.- Titulación.

#### III.2.1.2.1.- Titulación-El Centro donde desempeño mi labor docente reúne las necesidades materiales y de espacios con sus respectivos accesos, para atender al alumnado con N.E.A.E y su integración

Tal y como ha quedado patente tras el análisis del ítem anterior por *género*, las necesidades materiales no parecen diferir al cruzarlas con la variable *titulación*, ya que la mayoría de los docentes, independientemente de su formación, consideran, con un 84,4%, que el centro reúne nunca o casi nunca las necesidades materiales y de espacios con sus respectivos accesos para atender al alumnado con N.E.A.E y su integración, estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de  $p=0,000$ . Bien es cierto que podemos observar cómo la valoración más positiva pertenece a la persona entrevistada con menor titulación académica.

Tablas III.2.1.2.1.- Titulación-El Centro donde desempeño mi labor docente reúne las necesidades materiales y de espacios con sus respectivos accesos, para atender al alumnado con N.E.A.E y su integración

	TITULACION ACADÉMICA MÁXIMA QUE POSEE ADEMÁS DE LA DE DANZA:											
	Doctorado		Licenciatura o Grado		Diplomatura		Técnico Superior F.P.		Técnico Medio F.P.		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	3	3,6	21	25,3	8	9,6	3	3,6	0	,0	35	42,2
Casi nunca	3	3,6	18	21,7	14	16,9	0	,0	0	,0	35	42,2
Algunas veces	0	,0	5	6,0	0	,0	1	1,2	0	,0	6	7,2
Habitualmente	0	,0	2	2,4	2	2,4	2	2,4	0	,0	6	7,2
Casi siempre	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	1	1,2
Siempre	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>7,2</b>	<b>46</b>	<b>55,4</b>	<b>24</b>	<b>28,9</b>	<b>6</b>	<b>7,2</b>	<b>1</b>	<b>1,2</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por Titulación	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	98,354(a)	16	,000
Razón de verosimilitudes	28,268	16	,029
Asociación lineal por lineal	7,081	1	,008
N de casos válidos	83		

### III.2.1.2.2.- Titulación-He recibido una formación básica en relación a la atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas, concretamente en Danza

Si contemplamos los datos que muestran la tablas, podemos comprobar cómo los docentes con mayor formación son los que han realizado actividades de formación voluntaria, solo algunas veces y habitualmente con un 36,1%. Los valores no dejan lugar a la duda, el 59% de los docentes encuestados manifiesta que nunca o casi nunca han realizado actividades formativas con relación a la atención a la diversidad. Solo realizan siempre o casi siempre alguna actividad formativa el 4,8% de los docentes. Constatamos en el test de Chi-cuadrado que estas diferencias son significativas con un valor de  $p=0,03$ , debido a que son los licenciados/graduados los que más formación básica han recibido sobre el tema que nos ocupa.

Tablas III.2.1.2.2.- Titulación-He recibido una formación básica en relación a la atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas, concretamente en Danza

	TITULACION ACADÉMICA MÁXIMA QUE POSEE ADEMÁS DE LA DE DANZA:											
	Doctorado		Licenciatura o Grado		Diplomatura		Técnico Superior F.P.		Técnico Medio F.P.		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	3	3,6	15	18,1	11	13,3	0	,0	0	,0	29	34,9
Casi nunca	1	1,2	11	13,3	6	7,2	2	2,4	0	,0	20	24,1
Algunas veces	2	2,4	16	19,3	7	8,4	2	2,4	0	,0	27	32,5
Habitualmente	0	,0	1	1,2	0	,0	1	1,2	1	1,2	3	3,6
Casi siempre	0	,0	1	1,2	0	,0	1	1,2	0	,0	2	2,4
Siempre	0	,0	2	2,4	0	,0	0	,0	0	,0	2	2,4
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>7,2</b>	<b>46</b>	<b>55,4</b>	<b>24</b>	<b>28,9</b>	<b>6</b>	<b>7,2</b>	<b>1</b>	<b>1,2</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por Titulación	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	42,111(a)	20	,003
Razón de verosimilitudes	22,397	20	,319
Asociación lineal por lineal	1,396	1	,237
N de casos válidos	83		

La inclusividad, supone una educación participativa. Por ello, se debe mejorar la formación del profesorado, a nivel organizativo, didáctico y metodológico, basándose en un cambio de actitud y de pensamiento tanto de los docentes como de las familias, y, en última instancia, del alumnado (Sánchez-Sáinz, 2010).

### III.2.1.2.3.- Titulación-He recibido una formación específica, en relación a la atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas, concretamente en Danza

El análisis de los datos arroja resultados contundentes, y es que el 72,3% de los docentes encuestados manifiesta que nunca o casi nunca han realizado actividades formativas específicas en relación a la atención a la diversidad en Danza, mientras que quienes han realizado actividades de formación voluntaria algunas veces y habitualmente representan el 25,3%. De forma testimonial, aparecen quienes realizan siempre o casi siempre alguna actividad formativa de manera específica, que son el 2,4% de los docentes licenciados. Estas diferencias, al igual que en la comparativa anterior, son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de  $p=0,003$ .

Tablas III.2.1.2.3.- Titulación-He recibido una formación específica en relación a la atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas, concretamente en Danza

	TITULACION ACADÉMICA MÁXIMA QUE POSEE ADEMÁS DE LA DE DANZA:											
	Doctorado		Licenciatura o Grado		Diplomatura		Técnico Superior F.P.		Técnico Medio F.P.		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nunca</b>	3	3,6	16	19,3	9	10,8	0	,0	0	,0	28	33,7
<b>Casi nunca</b>	3	3,6	16	19,3	10	12,0	3	3,6	0	,0	32	38,6
<b>Algunas veces</b>	0	,0	10	12,0	5	6,0	2	2,4	0	,0	17	20,5
<b>Habitualmente</b>	0	,0	2	2,4	0	,0	1	1,2	1	1,2	4	4,8
<b>Casi siempre</b>	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
<b>Siempre</b>	0	,0	2	2,4	0	,0	0	,0	0	,0	2	2,4
<b>Total</b>	6	7,2	46	55,4	24	28,9	6	7,2	1	1,2	83	100,0

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por Titulación	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	42,111(a)	20	,003
Razón de verosimilitudes	22,397	20	,319
Asociación lineal por lineal	1,396	1	,237
N de casos válidos	83		

### III.2.1.3- Años de experiencia docente

#### III.2.1.3.1.- Años de experiencia docente-He recibido una formación básica en relación a la atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas, concretamente en Danza

De los datos de la tabla comparativa destacamos, a menos años de experiencia profesional, menor formación básica sobre atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas. A partir de los 15 años de docencia, siempre se realiza este tipo de formación con un 2,4%. Los profesionales con menos de 15 años de docencia casi nunca o nunca han realizado este tipo de formación en un 59% de los casos. Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de  $p=0,000$ .

Tablas III.2.1.3.1.- Años de experiencia docente-He recibido una formación básica en relación a la atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas, concretamente en Danza

	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE													
	De 1 a 7		8 a 14		15 a 21		22 a 28		29 a 35		Más de 35		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nunca</b>	13	15,7	5	6,0	9	10,8	2	2,4	0	,0	0	,0	29	34,9
<b>Casi nunca</b>	8	9,6	6	7,2	6	7,2	0	,0	0	,0	0	,0	20	24,1
<b>Algunas veces</b>	9	10,8	8	9,6	8	9,6	1	1,2	1	1,2	0	,0	27	32,5
<b>Habitualmente</b>	2	2,4	1	1,2	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	3	3,6
<b>Casi siempre</b>	1	1,2	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	2	2,4
<b>Siempre</b>	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	1	1,2	0	,0	2	2,4
<b>Total</b>	33	39,8	20	24,1	24	28,9	3	3,6	2	2,4	1	1,2	83	100,0

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por años de experiencia	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	68,569(a)	25	,000
Razón de verosimilitudes	26,017	25	,407
Asociación lineal por lineal	3,870	1	,049
N de casos válidos	83		

### III.2.1.3.2.- Años de experiencia docente-He recibido una formación específica en relación a la atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas, concretamente en Danza

Analizando los datos obtenidos, confirmamos cómo mientras menos años de experiencia profesional se declara, menor es la formación específica sobre atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas. A partir de los 15 años de docencia, siempre se realiza este tipo de formación con un 2,4%. Los profesionales con menos de 28 años de docencia casi nunca o nunca han realizado este tipo de formación en un 59%. Solo algunas veces los docentes realizan este tipo de cursos en un 20,5% no superando los 35 años de formación profesional. Estos datos pueden ser fruto de la falta de formación ofertada por parte de los organismos competentes, al representar un colectivo minoritario, siendo estas diferencias significativas con un valor de  $p=0,000$ , en el test de Chi-cuadrado.

Tablas III.2.1.3.2.- Años de experiencia docente-He recibido una formación específica en relación a la atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas, concretamente en Danza

	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE													
	De 1 a 7		8 a 14		15 a 21		22 a 28		29 a 35		Más de 35		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	8	9,6	7	8,4	11	13,3	2	2,4	0	,0	0	,0	28	33,7
Casi nunca	16	19,3	9	10,8	6	7,2	1	1,2	0	,0	0	,0	32	38,6
Algunas veces	8	9,6	3	3,6	5	6,0	0	,0	1	1,2	0	,0	17	20,5
Habitualmente	1	1,2	1	1,2	1	1,2	0	,0	0	,0	1	1,2	4	4,8
Siempre	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	1	1,2	0	,0	2	2,4
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>39,8</b>	<b>20</b>	<b>24,1</b>	<b>24</b>	<b>28,9</b>	<b>3</b>	<b>3,6</b>	<b>2</b>	<b>2,4</b>	<b>1</b>	<b>1,2</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por años de experiencia	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	49,243(a)	20	,000
Razón de verosimilitudes	24,186	20	,234
Asociación lineal por lineal	2,374	1	,123
N de casos válidos	83		

### III.2.1.3.3.- Años de experiencia docente-El alumnado participa activamente en la inclusión del alumnado con N.E.A.E. desde roles colaborativos rotativos en mis clases

En el caso de la comparación que nos ocupa, nos percatamos cómo la escasa participación del alumnado para fomentar roles colaborativos entre el alumnado con o sin N.E.A.E es promovida por docentes que tienen más de 15 años de docencia y solo en un 2,4%. Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de  $p=0,000$ . Estos datos nos llevan a manifestar que, a menos años de experiencia profesional, se promueven también este tipo de metodologías proactivas y participativas entre el alumnado, en menor medida.

Tablas III.2.1.3.3.- Años de experiencia docente-El alumnado participa activamente en la inclusión del alumnado con N.E.A.E. desde roles colaborativos rotativos en mis clases

	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE													
	De 1 a 7		8 a 14		15 a 21		22 a 28		29 a 35		Más de 35		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	14	16,9	9	10,8	5	6,0	0	,0	0	,0	0	,0	28	33,7
Casi nunca	7	8,4	5	6,0	9	10,8	0	,0	0	,0	0	,0	21	25,3
Algunas veces	7	8,4	6	7,2	9	10,8	2	2,4	1	1,2	0	,0	25	30,1
Habitualmente	5	6,0	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	1	1,2	7	8,4
Casi siempre	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	1	1,2
Siempre	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2
Total	33	39,8	20	24,1	24	28,9	3	3,6	2	2,4	1	1,2	83	100,0

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por años de experiencia	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	71,796(a)	25	,000
Razón de verosimilitudes	37,944	25	,047
Asociación lineal por lineal	7,773	1	,005
N de casos válidos	83		

#### 4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO IV: DIMENSIÓN PRÁCTICA DOCENTE (CONTENIDOS, METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN)

##### 4.1.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO

##### A) ORGANIZACIÓN

**IV.1.- Realizo las adaptaciones curriculares en base a la programación de mi actividad educativa, teniendo como referencia el P.C.C. y, en su caso, la programación del departamento adaptándome a cada especialidad**

Tabla del ítem IV.1.- Realizo las adaptaciones curriculares en base a la programación de mi actividad educativa, teniendo como referencia el P.C.C. y, la programación del departamento adaptándome a cada especialidad

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nunca</b>	4	4,8	2	2,4	0	,0	5	6,0	0	,0	11	13,3
<b>Casi nunca</b>	8	9,6	6	7,2	2	2,4	6	7,2	5	6,0	27	32,5
<b>Algunas veces</b>	3	3,6	2	2,4	0	,0	5	6,0	7	8,4	17	20,5
<b>Habitualmente</b>	1	1,2	2	2,4	4	4,8	6	7,2	4	4,8	17	20,5
<b>Casi siempre</b>	0	,0	1	1,2	1	1,2	3	3,6	1	1,2	6	7,2
<b>Siempre</b>	1	1,2	2	2,4	1	1,2	0	,0	1	1,2	5	6,0
<b>Total</b>	17	20,5	15	18,1	8	9,6	25	30,1	18	21,7	83	100,0

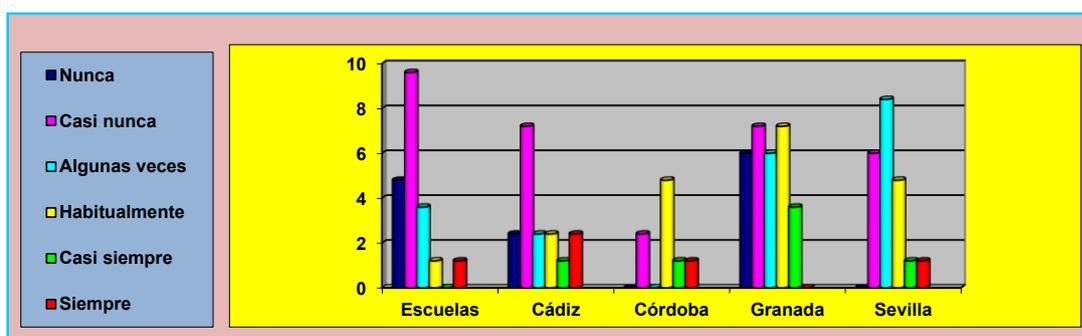


Gráfico del ítem IV.1.- Realizo las adaptaciones curriculares en base a la programación de mi actividad educativa, teniendo como referencia el P.C.C. y, en su caso, la programación del departamento adaptándome a cada especialidad

De los datos de la tabla y gráfico obtenemos respuestas en su mayoría positivas. A nivel global, se comprueba que en todos los centros algunas veces, habitualmente (20,5%), casi siempre (7,2%) y siempre (6%), se realizan las adaptaciones curriculares sumando un total de 27,6%. Dicha información en su globalidad está relacionada con el apartado anterior III.7.

**IV.2.- Planteo los objetivos didácticos de forma clara, para expresar las competencias que el alumnado debe conseguir**

Tabla del ítem IV.2.- Planteo los objetivos didácticos de forma clara, para expresar las competencias que el alumnado debe conseguir

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	1	1,2	2	2,4	1	1,2	2	2,4	1	1,2	7	8,4
Algunas veces	4	4,8	1	1,2	0	,0	2	2,4	3	3,6	10	12,0
Habitualmente	6	7,2	5	6,0	2	2,4	6	7,2	9	10,8	28	33,7
Casi siempre	4	4,8	5	6,0	3	3,6	7	8,4	4	4,8	23	27,7
Siempre	2	2,4	2	2,4	2	2,4	8	9,6	1	1,2	15	18,1
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

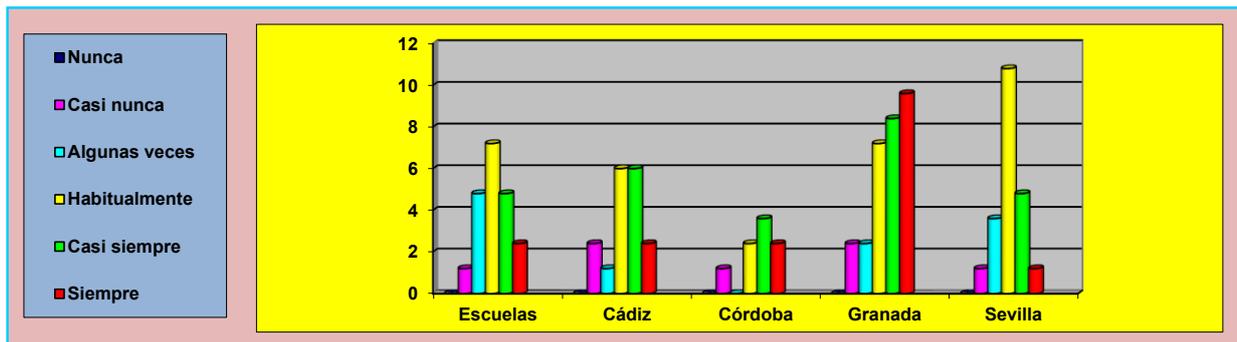


Gráfico del ítem IV.2.- Planteo los objetivos didácticos de forma clara, para expresar las competencias que el alumnado debe conseguir

Se puede constatar en la tabla y gráfico cómo obtenemos respuestas en su mayoría positivas. A nivel global, habitualmente (33,7%) o casi siempre (27,7%), los docentes plantean con claridad los objetivos a alcanzar al alumnado alcanzando un 61,4%.

Interpretamos del análisis de los datos que el Conservatorio de Granada se sitúa, como el primer centro que da una mayor importancia a plantear los objetivos didácticos con un 9,6%, a diferencia del Conservatorio de Sevilla con un 1,2%. Casi nunca los docentes de los Conservatorios de Cádiz y Granada, plantean de forma clara los objetivos al alumnado, por lo que podemos interpretar que si se plantean los objetivos a alcanzar a la hora de planificar la sesión, aunque no lo comunican al alumnado.

### IV.3.- Selecciono y secuencio los contenidos, con una distribución y una progresión adecuada a las características de cada alumno o alumna

Tabla del ítem IV.3.- Selecciono y secuencio los contenidos, con una distribución y una progresión adecuada a las características de cada alumno o alumna

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	2	2,4	3	3,6	0	,0	0	,0	2	2,4	7	8,4
Algunas veces	4	4,8	2	2,4	0	,0	2	2,4	6	7,2	14	16,9
Habitualmente	6	7,2	2	2,4	3	3,6	7	8,4	6	7,2	24	28,9
Casi siempre	3	3,6	7	8,4	4	4,8	10	12,0	3	3,6	27	32,5
Siempre	2	2,4	1	1,2	1	1,2	6	7,2	1	1,2	11	13,3
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

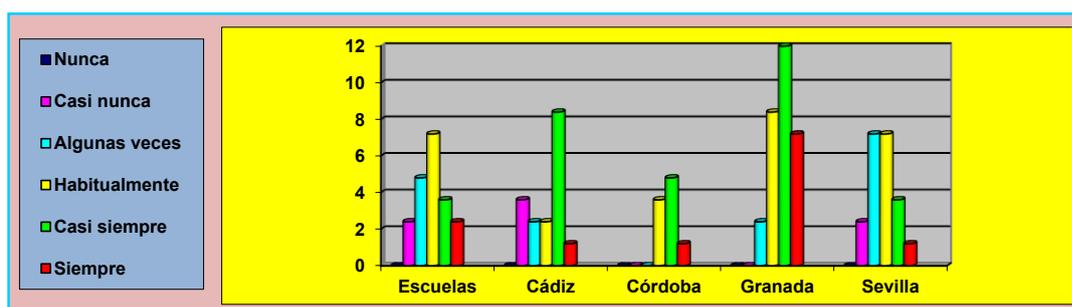


Gráfico del ítem IV.3.- Selecciono y secuencio los contenidos, con una distribución y una progresión adecuada a las características de cada alumno o alumna

Analizando los resultados obtenidos de la tabla y gráfico, obtenemos respuestas mayoritariamente afirmativas, ya que de forma habitual (28,9%), casi siempre (32,5%) y siempre (13,3%), los docentes seleccionan y secuencian los contenidos con una distribución y una progresión adecuada a las características individuales del alumnado alcanzando un 74,7%. Casi nunca, los docentes de los Conservatorios de Cádiz y Sevilla, junto con las Escuelas de Danza, seleccionan y secuencian los contenidos con una distribución y una progresión adecuada, a las características individuales del alumnado con un 8,4%.

Interpretamos del análisis de los datos que el Conservatorio de Granada se sitúa, como el primer centro con una mayor planificación metodológica. Las Escuelas de Danza muestran una curva más simétrica en sus respuestas.

#### IV.4.- Adopto estrategias y programo actividades en función de los objetivos, de los distintos tipos de contenidos y de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado para su integración

Tabla del ítem IV.4.- *Adopto estrategias y programo actividades en función de los objetivos, de los distintos tipos de contenidos y de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado para su integración*

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	2	2,4	2	2,4	0	,0	0	,0	2	2,4	6	7,2
Algunas veces	5	6,0	6	7,2	2	2,4	8	9,6	3	3,6	24	28,9
Habitualmente	4	4,8	1	1,2	2	2,4	6	7,2	7	8,4	20	24,1
Casi siempre	5	6,0	4	4,8	2	2,4	6	7,2	3	3,6	20	24,1
Siempre	1	1,2	2	2,4	2	2,4	5	6,0	3	3,6	13	15,7
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

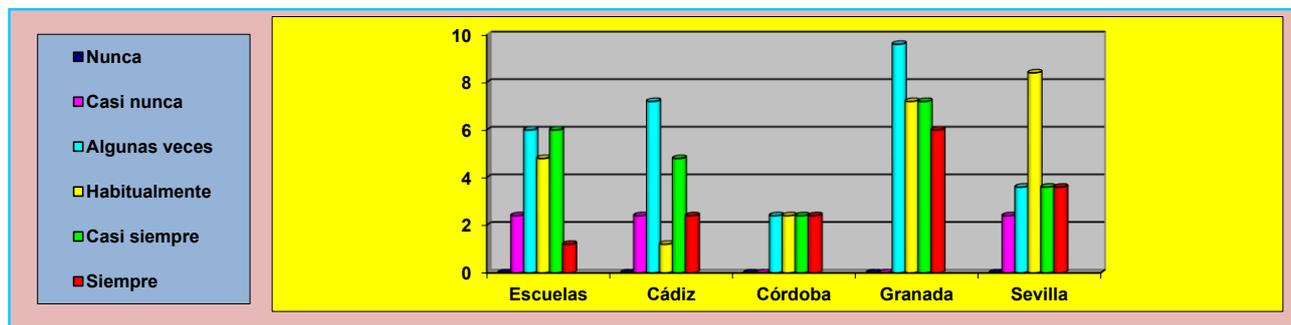


Gráfico del ítem IV.4.- *Adopto estrategias y programo actividades en función de los objetivos, de los distintos tipos de contenidos y de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado para su integración*

En el análisis por provincias, destacan los docentes del Conservatorio de Córdoba, el cual refleja en sus parámetros, una menor variedad de opiniones, mientras que los docentes de los Conservatorios de Cádiz y Sevilla, junto con las Escuelas de Danza, muestran una menor adaptabilidad.

En el caso del ítem que nos ocupa, observamos cómo los datos que muestran el gráfico y la tabla, los valores no dejan lugar a la duda, el 59,9% de los docentes habitualmente (24,1%), casi siempre (24,1%) y siempre (15,7%) realizan adaptaciones de las actividades programadas para la integración del alumnado con N.E.A.E.

**IV.5.- Planifico las clases de danza de modo flexible, preparando secuencias de movimiento y los recursos, ajustados lo más posible a las necesidades e intereses del alumnado**

Tabla del ítem IV.5.- Planifico las clases de danza de modo flexible, preparando secuencias de movimiento y los recursos, ajustados lo más posible a las necesidades e intereses del alumnado

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2
Algunas veces	1	1,2	1	1,2	0	,0	2	2,4	0	,0	4	4,8
Habitualmente	3	3,6	5	6,0	3	3,6	8	9,6	8	9,6	27	32,5
Casi siempre	7	8,4	4	4,8	2	2,4	8	9,6	5	6,0	26	31,3
Siempre	6	7,2	4	4,8	3	3,6	7	8,4	5	6,0	25	30,1
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

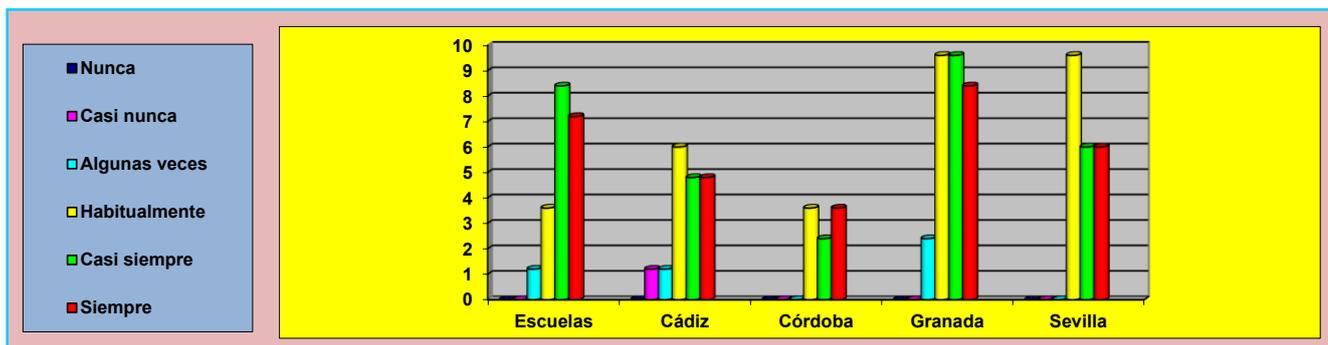


Gráfico del ítem IV.5.- Planifico las clases de danza de modo flexible, preparando secuencias de movimiento y los recursos, ajustados lo más posible a las necesidades e intereses del alumnado

La información que arrojan el gráfico y la tabla son inequívocos, ya que el 93,9% de los docentes habitualmente (32,5%), casi siempre (31,3%) y siempre (30,1%), planifican las clases de danza de modo flexible, preparando secuencias de movimientos y los recursos, ajustados lo más posible a las necesidades e intereses del alumnado.

En el análisis por provincias, destacan los docentes del Conservatorio de Cádiz, los cuales reflejan en sus parámetros, una menor planificación de las clases con un 2,4%. Los docentes del Conservatorio de Granada, son los que muestran una mayor planificación de las clases.

#### IV.6.- Establezco e informo al alumnado de los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación.

Tabla del ítem IV.6.- Establezco e informo al alumnado de los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nunca</b>	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
<b>Casi nunca</b>	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	1	1,2
<b>Algunas veces</b>	4	4,8	6	7,2	1	1,2	2	2,4	1	1,2	14	16,9
<b>Habitualmente</b>	5	6,0	4	4,8	0	,0	4	4,8	2	2,4	15	18,1
<b>Casi siempre</b>	5	6,0	2	2,4	4	4,8	10	12,0	7	8,4	28	33,7
<b>Siempre</b>	3	3,6	3	3,6	2	2,4	9	10,8	8	9,6	25	30,1
<b>Total</b>	17	20,5	15	18,1	8	9,6	25	30,1	18	21,7	83	100,0

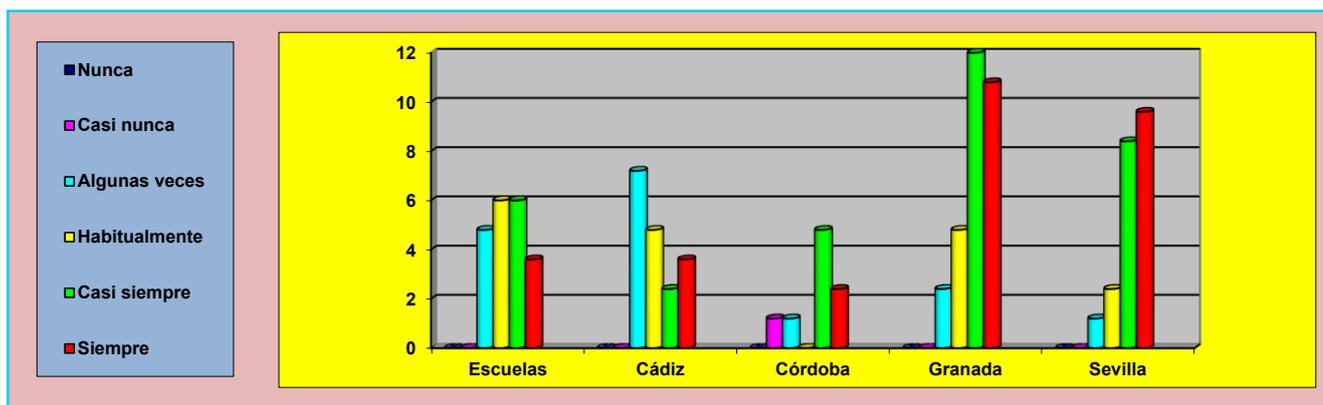


Gráfico del ítem IV.6.- Establezco e informo al alumnado de los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación

Cabe destacar en el análisis de los datos del gráfico y la tabla, en relación a las tablas y gráficos IV.2 y IV.5, que los docentes establecen e informan al alumnado de los criterios, procedimiento e instrumentos de evaluación y autoevaluación, “algunas veces” con un 16,9%, por lo que se refleja el aumento de la falta de comunicación con el alumnado.

En el análisis por provincias, destacan los docentes del Conservatorio de Córdoba, los cuales reflejan en sus parámetros, una mayor variedad de opiniones, mientras que los docentes de los Conservatorios de Granada y Sevilla, muestran una mayor comunicación con el alumnado.

#### IV.7.- Planifico mis clases de danza de forma coordinada con el resto de los docentes del equipo educativo

Tabla del ítem IV.7.- Planifico mis clases de danza de forma coordinada con el resto de los docentes del equipo educativo

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	5	6,0	2	2,4	3	3,6	4	4,8	1	1,2	15	18,1
Algunas veces	6	7,2	7	8,4	1	1,2	8	9,6	5	6,0	27	32,5
Habitualmente	5	6,0	3	3,6	2	2,4	8	9,6	8	9,6	26	31,3
Casi siempre	0	,0	3	3,6	1	1,2	3	3,6	3	3,6	10	12,0
Siempre	1	1,2	0	,0	1	1,2	2	2,4	1	1,2	5	6,0
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

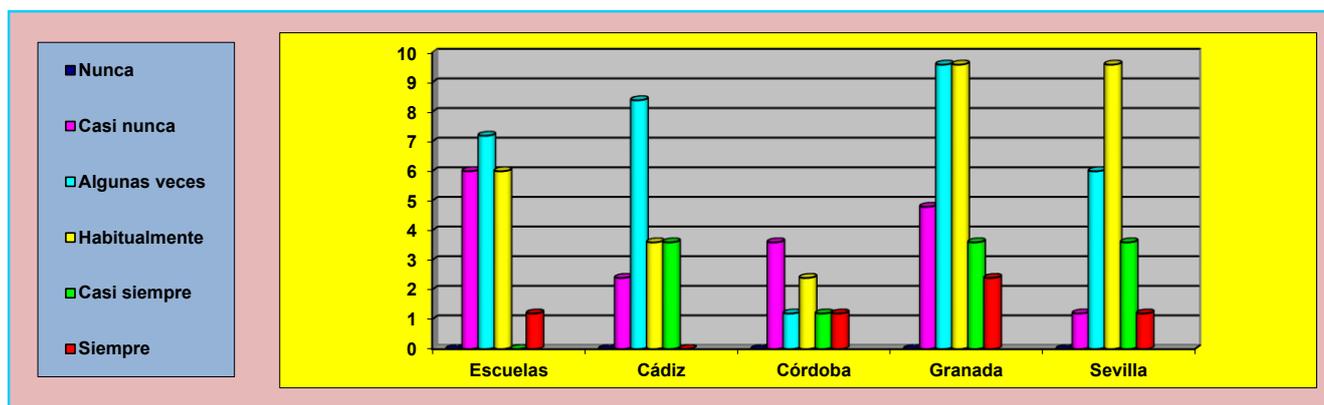


Gráfico del ítem IV.7.- Planifico mis clases de danza de forma coordinada con el resto de los docentes del equipo educativo

Cuando se pregunta al profesorado, los valores no dejan lugar a la duda, el 50,6% de los docentes casi nunca (18,1%) y algunas veces (32,5%), planifican sus clases de danza en coordinación con el resto de docentes del equipo educativo.

En el análisis por provincias, destaca la falta de coordinación entre los docentes de las Escuelas de Danza, dato que puede ser interpretado debido a la falta de reuniones de coordinación de los Departamentos, ETCP y Claustros. Solo los docentes de los Conservatorios de Granada y Sevilla muestran una mayor coordinación entre sus componentes.

## b) DESARROLLO

## IV.8.- Presento y propongo al alumnado un plan de trabajo, explicando su finalidad, antes de cada unidad

Tabla del ítem IV.8.- Presento y propongo al alumnado un plan de trabajo, explicando su finalidad, antes de cada unidad

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	1	1,2
Algunas veces	0	,0	3	3,6	2	2,4	4	4,8	6	7,2	15	18,1
Habitualmente	5	6,0	7	8,4	1	1,2	11	13,3	6	7,2	30	36,1
Casi siempre	9	10,8	5	6,0	3	3,6	5	6,0	3	3,6	25	30,1
Siempre	3	3,6	0	,0	2	2,4	4	4,8	3	3,6	12	14,5
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

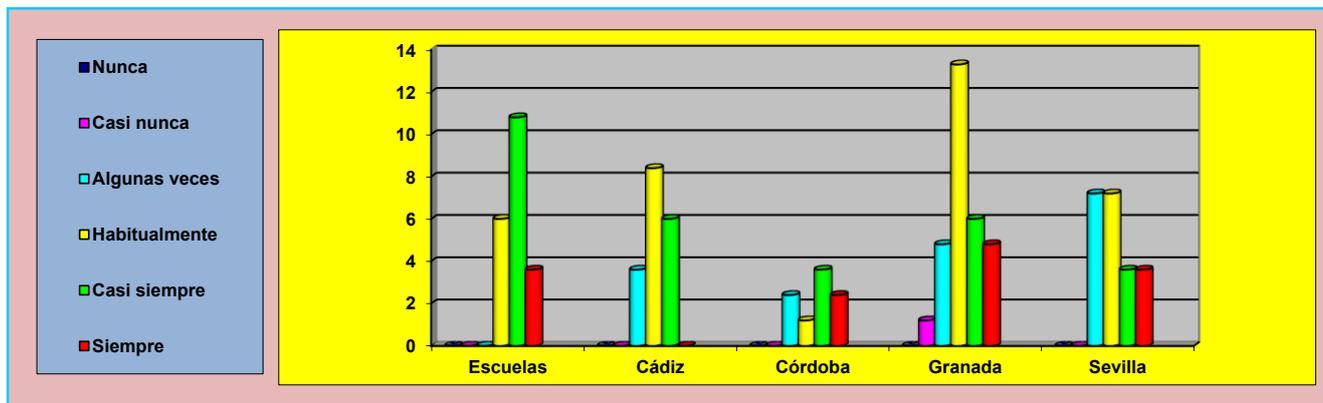


Gráfico del ítem IV.8.- Presento y propongo al alumnado un plan de trabajo, explicando su finalidad, antes de cada unidad

Habitualmente se realiza esta práctica en un 36,1% de los docentes frente a los docentes que la realizan siempre con un 14,5%. Destacan que casi siempre, las Escuelas de Danza, muestran un mayor dialogo con el alumnado, quizás al tener una programación más flexible.

Si observamos los datos que muestran el gráfico y la tabla, en relación a las tablas y gráficos IV.2, IV.5 y IV.6, una vez más se refleja una falta de comunicación entre los docentes y el alumnado a la hora de presentar y proponer un plan de trabajo, explicando su finalidad antes de cada unidad con un 18,1%.

#### IV.9.- Planteo en clase situaciones introductorias previas al contenido, que se va a tratar para su correcta ejecución técnica e interpretativa

Tabla del ítem IV.9.- Planteo en clase situaciones introductorias previas al contenido, que se va a tratar para su correcta ejecución técnica e interpretativa

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	2	2,4	1	1,2	0	,0	3	3,6	3	3,6	9	10,8
Algunas veces	3	3,6	0	,0	0	,0	5	6,0	2	2,4	10	12,0
Habitualmente	5	6,0	8	9,6	3	3,6	7	8,4	5	6,0	28	33,7
Casi siempre	4	4,8	4	4,8	3	3,6	6	7,2	4	4,8	21	25,3
Siempre	3	3,6	2	2,4	2	2,4	4	4,8	4	4,8	15	18,1
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

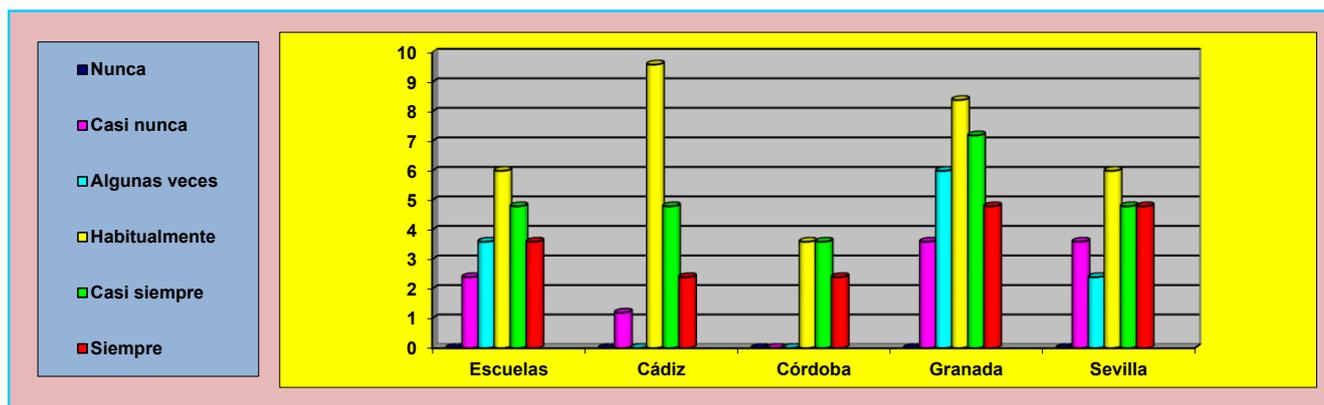


Gráfico del ítem IV.9.- Planteo en clase situaciones introductorias previas al contenido, que se va a tratar para su correcta ejecución técnica e interpretativa

Si contemplamos los datos que muestran el gráfico y la tabla, en este caso los docentes plantean en sus clases, situaciones introductorias previas al contenido, para su correcta ejecución técnica e interpretativa, habitualmente (33,7%), casi siempre (25,3%) y siempre (18,1%) alcanzando un 77,1% del total de las respuestas.

En el análisis por provincias, se asemejan en el desarrollo de la motivación inicial del alumnado el Conservatorio de Granada y las Escuelas de Danza. El Conservatorio de Córdoba destaca por ser el Conservatorio que más plantea actividades introductorias.

#### IV.10.- Incentivo al alumnado para que se sienta orgulloso de sí mismo, ante el desarrollo de su creatividad y en la ejecución de las secuencias de movimiento

Tabla del ítem IV.10.- Incentivo al alumnado para que se sienta orgulloso de sí mismo, ante el desarrollo de su creatividad y en la ejecución de las secuencias de movimiento

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Algunas veces	1	1,2	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2
Habitualmente	5	6,0	3	3,6	3	3,6	5	6,0	4	4,8	20	24,1
Casi siempre	6	7,2	9	10,8	3	3,6	12	14,5	7	8,4	37	44,6
Siempre	5	6,0	3	3,6	2	2,4	8	9,6	7	8,4	25	30,1
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

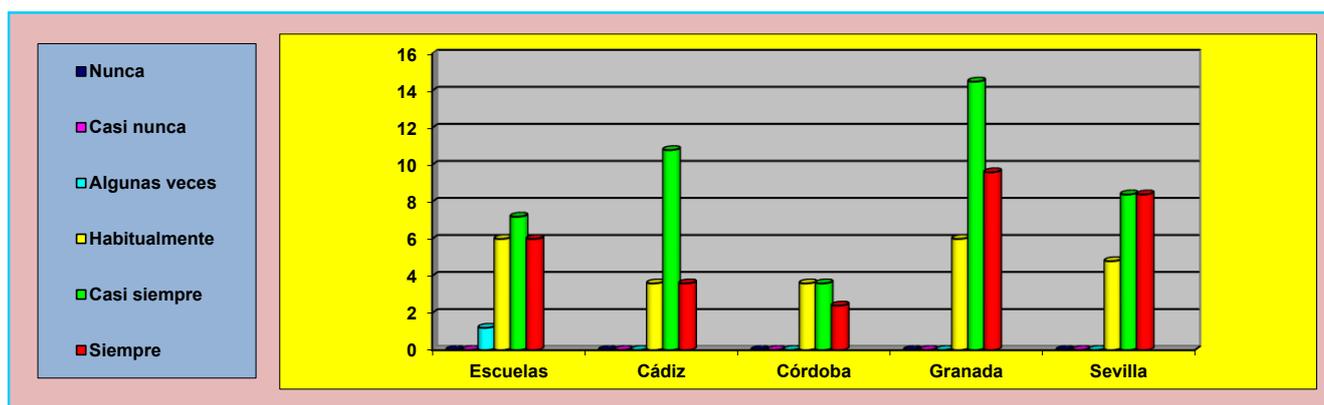


Gráfico del ítem IV.10.- Incentivo al alumnado para que se sienta orgulloso de sí mismo, ante el desarrollo de su creatividad y en la ejecución de las secuencias de movimiento

Analizando los resultados obtenidos de los datos que muestran el gráfico y la tabla, se evidencia que los docentes incentivan al alumnado para que se sientan orgullosos de sí mismos ante el desarrollo de su creatividad en la ejecución de las secuencias de movimiento en un 98,8%.

En el análisis por provincias, ningún centro incentiva siempre al alumnado por encima de cualquier parámetro. Las Escuelas de Danza son las únicas en incentivar algunas veces (1,2%).

#### IV.11.- Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado

Tabla del ítem IV.11.- Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Algunas veces	0	,0	0	,0	1	1,2	1	1,2	0	,0	2	2,4
Habitualmente	6	7,2	3	3,6	3	3,6	12	14,5	8	9,6	32	38,6
Casi siempre	9	10,8	8	9,6	3	3,6	7	8,4	8	9,6	35	42,2
Siempre	2	2,4	4	4,8	1	1,2	5	6,0	2	2,4	14	16,9
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

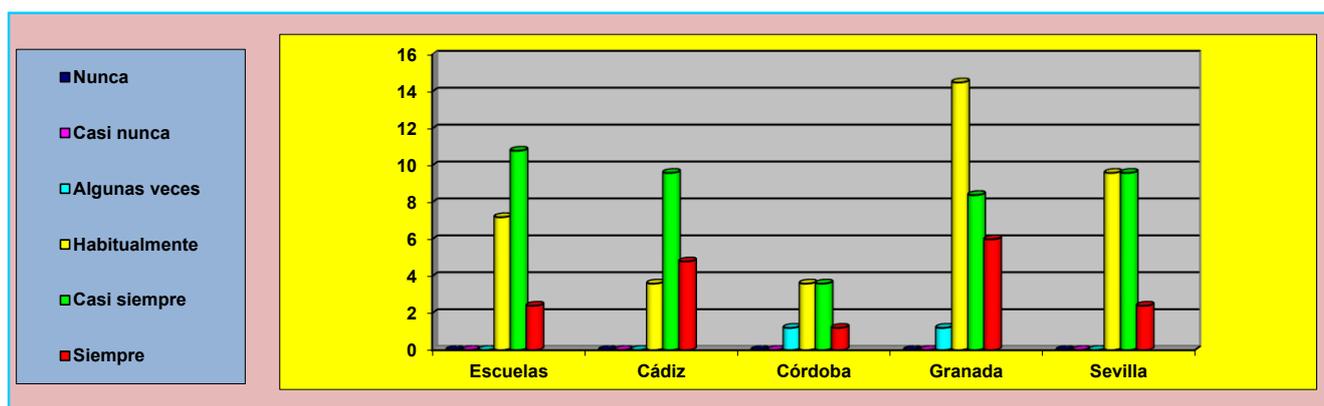


Gráfico del ítem IV.11.- Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado

Cuando se pregunta al profesorado, los datos que muestran el gráfico y la tabla reflejan que solo los Conservatorios de Córdoba y Granada, mantienen algunas veces, el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado, con un 2,4%. El resto de Centros, mantienen el interés del alumnado habitualmente (38,6%), casi siempre (42,2%) o siempre (16,9%) alcanzando un 59,7%.

En el análisis por provincias, destaca este acercamiento de los docentes hacia el alumnado incentivando la comunicación en todas las provincias.

#### IV.12.- Comunico la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad, aplicación real para la ejecución técnica y expresiva del movimiento

Tabla del ítem IV.12.- Comunico la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad, aplicación real para la ejecución técnica y expresiva del movimiento

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Algunas veces	1	1,2	0	,0	1	1,2	3	3,6	0	,0	5	6,0
Habitualmente	3	3,6	4	4,8	1	1,2	10	12,0	4	4,8	22	26,5
Casi siempre	9	10,8	6	7,2	3	3,6	4	4,8	8	9,6	30	36,1
Siempre	4	4,8	5	6,0	3	3,6	8	9,6	6	7,2	26	31,3
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

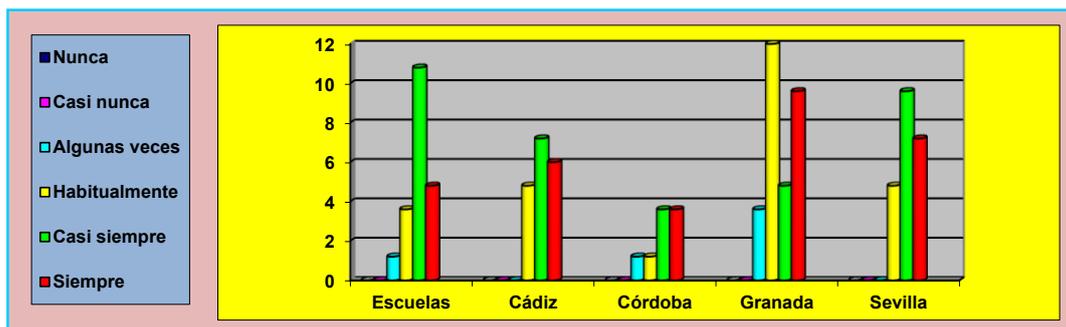


Gráfico del ítem IV.12.- Comunico la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad, aplicación real para la ejecución técnica y expresiva del movimiento

Como se puede constatar los datos que muestran el gráfico y la tabla, los docentes comunican la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad, aplicación real para la ejecución técnica y expresiva del movimiento casi siempre con un 36,1%, por lo que se refleja el aumento de comunicación con el alumnado para mantener la motivación durante el proceso.

En el análisis por provincias, destaca la similitud entre los docentes de los Conservatorios de Cádiz y Sevilla. Mientras, los docentes de los Conservatorios de Córdoba y Granada y las Escuelas de Danza, mantienen un nivel de comunicación con el alumnado para ofrecer información sobre su proceso de aprendizaje, algunas veces (6%), habitualmente (26,5%), casi siempre (36,1%) y siempre (31,3%).

### IV.13.- Doy información de los progresos conseguidos para que el alumnado se sienta orgulloso de su trabajo, así como de las dificultades encontradas

Tabla del ítem IV.13.- Doy información de los progresos conseguidos para que el alumnado se sienta orgulloso de su trabajo, así como de las dificultades encontradas

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nunca</b>	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
<b>Casi nunca</b>	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
<b>Algunas veces</b>	1	1,2	1	1,2	0	,0	6	7,2	0	,0	8	9,6
<b>Habitualmente</b>	6	7,2	5	6,0	4	4,8	9	10,8	4	4,8	28	33,7
<b>Casi siempre</b>	7	8,4	3	3,6	2	2,4	2	2,4	9	10,8	23	27,7
<b>Siempre</b>	3	3,6	6	7,2	2	2,4	8	9,6	5	6,0	24	28,9
<b>Total</b>	17	20,5	15	18,1	8	9,6	25	30,1	18	21,7	83	100,0

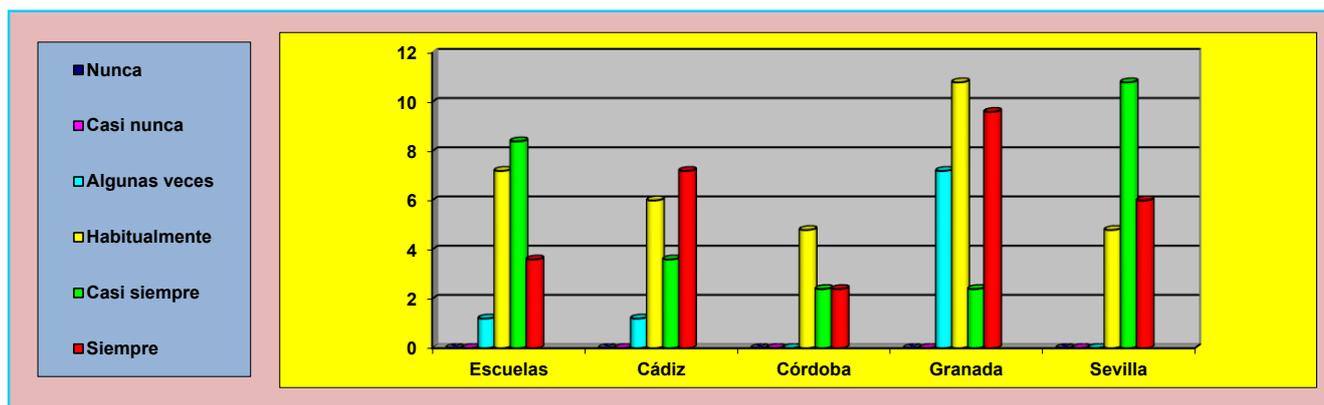


Gráfico del ítem IV.13.- Doy información de los progresos conseguidos para que el alumnado se sienta orgulloso de su trabajo, así como de las dificultades encontradas

Cabe destacar en el análisis de los datos de la tabla y el gráfico de este ítem, cómo los docentes que algunas veces dan información de los progresos conseguidos para que el alumnado se sienta orgulloso de su trabajo, así como de las dificultades encontradas, son docentes de los Conservatorios de Cádiz, Granada y las Escuelas de Danza con un 9,6%, por lo que se refleja el aumento de la falta de comunicación con el alumnado.

Destaca la similitud entre los docentes de los Conservatorios de Córdoba y Sevilla, los cuales son los únicos que solo dan información habitualmente, siempre y/o casi siempre.

#### IV.14.- Creo agrupaciones para fomentar la colaboración e integración entre el alumnado

Tabla del ítem IV.14.- *Creo agrupaciones para fomentar la colaboración e integración entre el alumnado*

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nunca</b>	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
<b>Casi nunca</b>	0	,0	0	,0	1	1,2	1	1,2	1	1,2	3	3,6
<b>Algunas veces</b>	5	6,0	4	4,8	0	,0	4	4,8	3	3,6	16	19,3
<b>Habitualmente</b>	7	8,4	3	3,6	3	3,6	9	10,8	4	4,8	26	31,3
<b>Casi siempre</b>	4	4,8	3	3,6	2	2,4	7	8,4	7	8,4	23	27,7
<b>Siempre</b>	1	1,2	5	6,0	2	2,4	4	4,8	3	3,6	15	18,1
<b>Total</b>	17	20,5	15	18,1	8	9,6	25	30,1	18	21,7	83	100,0

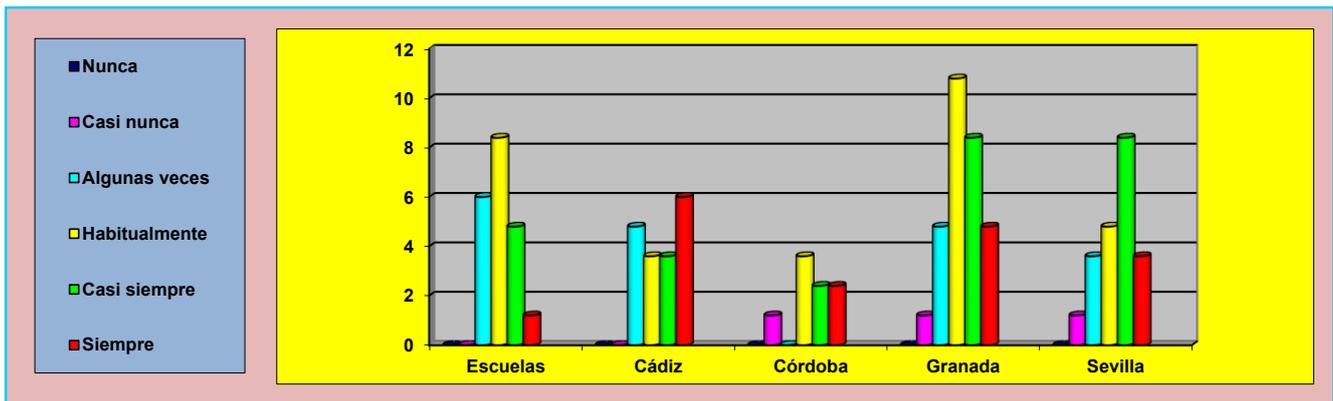


Gráfico del ítem IV.14.- *Creo agrupaciones para fomentar la colaboración e integración entre el alumnado*

En el análisis por provincias, destacan los docentes de los Conservatorios de Granada y de Sevilla, los cuales reflejan en sus parámetros, una mayor amplitud de variedad en sus aportaciones. Los docentes de los Conservatorios que muestran una mayor creación de agrupaciones, son los del Conservatorio de Cádiz.

Al observar los datos que muestran el gráfico y la tabla, los valores reflejan como el 31,3% de los docentes de los Conservatorios de Cádiz, Granada, Sevilla y las Escuelas de Danza crean, habitualmente, agrupaciones para fomentar la colaboración e integración entre el alumnado a excepción del Conservatorio de Córdoba.

#### IV.15.- Creo las secuencias de movimientos con los conocimientos previos del alumnado

Tabla del ítem IV.15.- Creo las secuencias de movimientos con los conocimientos previos del alumnado

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nunca</b>	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
<b>Casi nunca</b>	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
<b>Algunas veces</b>	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	1	1,2	2	2,4
<b>Habitualmente</b>	1	1,2	1	1,2	1	1,2	4	4,8	3	3,6	10	12,0
<b>Casi siempre</b>	11	13,3	6	7,2	4	4,8	12	14,5	10	12,0	43	51,8
<b>Siempre</b>	5	6,0	8	9,6	3	3,6	8	9,6	4	4,8	28	33,7
<b>Total</b>	17	20,5	15	18,1	8	9,6	25	30,1	18	21,7	83	100,0

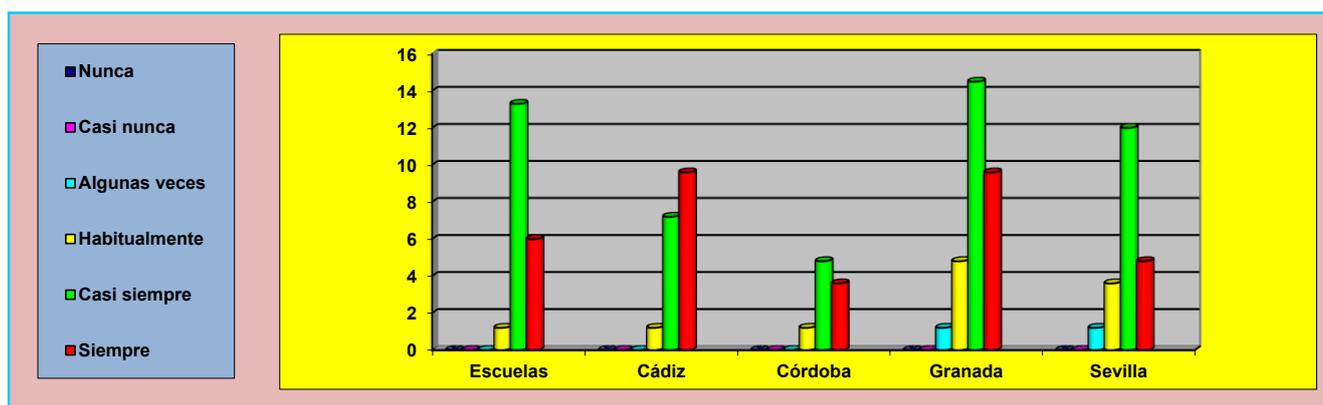


Gráfico del ítem IV.15.- Creo las secuencias de movimientos con los conocimientos previos del alumnado

Destacamos en el análisis de los datos de la tabla y el gráfico de este ítem, unos valores claros, ya que el 85,5% de los docentes crean casi siempre (51,8%) o siempre (33,7%), las secuencias de movimientos con los conocimientos previos del alumnado, siendo los Conservatorios de Granada y Sevilla junto con las Escuelas de Danza los que representan un mayor porcentaje.

Los encuestados, de manera mayoritaria en el análisis por provincias, destacan los docentes de los Conservatorios de Granada y Sevilla, los cuales reflejan en sus parámetros, una mayor amplitud de variedad en sus aportaciones.

#### IV.16.- Relaciono los contenidos con los objetivos

Tabla del ítem IV.16.- Relaciono los contenidos con los objetivos

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nunca</b>	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
<b>Casi nunca</b>	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
<b>Algunas veces</b>	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
<b>Habitualmente</b>	0	,0	2	2,4	3	3,6	6	7,2	3	3,6	14	16,9
<b>Casi siempre</b>	12	14,5	6	7,2	2	2,4	8	9,6	8	9,6	36	43,4
<b>Siempre</b>	5	6,0	7	8,4	3	3,6	11	13,3	7	8,4	33	39,8
<b>Total</b>	17	20,5	15	18,1	8	9,6	25	30,1	18	21,7	83	100,0

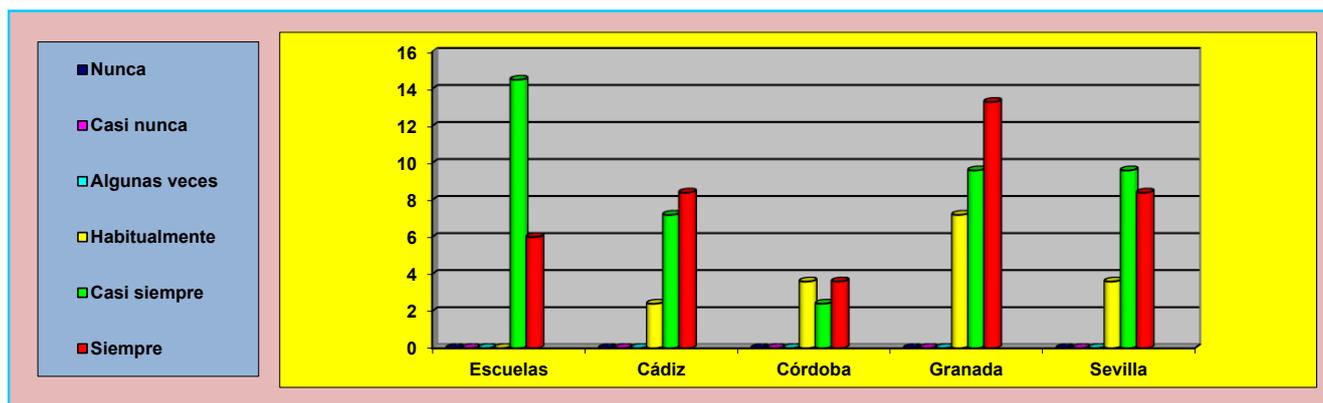


Gráfico del ítem IV.16.- Relaciono los contenidos con los objetivos

Al observar los datos que muestran el gráfico y la tabla, los valores no dejan lugar a la duda, el 83,2% de los docentes relacionan casi siempre (43,9%) o siempre (39,8), los contenidos con los objetivos, siendo los Conservatorios de Cádiz, Córdoba y Granada los que realizan siempre esta práctica docente, representando un mayor porcentaje.

Podemos deducir, de manera mayoritaria, en el análisis por provincias, cómo destacan los docentes del Conservatorio de Sevilla y las Escuelas de Danza, los cuales reflejan en sus parámetros, que realizan esta práctica casi siempre. Aun así, los valores sobre esta cuestión de todos los Centros son siempre positivos.

#### IV.17.- Estructuro y organizo los contenidos de forma progresiva dentro de cada clase

Tabla del ítem IV.17.- Estructuro y organizo los contenidos de forma progresiva dentro de cada clase

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nunca</b>	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
<b>Casi nunca</b>	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
<b>Algunas veces</b>	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
<b>Habitualmente</b>	2	2,4	2	2,4	2	2,4	5	6,0	1	1,2	12	14,5
<b>Casi siempre</b>	11	13,3	6	7,2	3	3,6	9	10,8	9	10,8	38	45,8
<b>Siempre</b>	4	4,8	7	8,4	3	3,6	11	13,3	8	9,6	33	39,8
<b>Total</b>	17	20,5	15	18,1	8	9,6	25	30,1	18	21,7	83	100,0

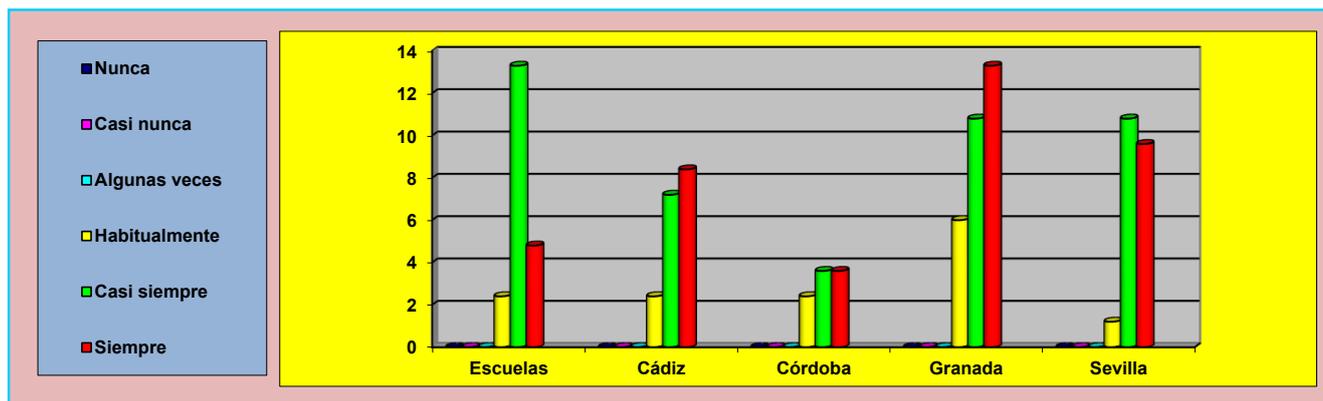


Gráfico del ítem IV.17.- Estructuro y organizo los contenidos de forma progresiva dentro de cada clase

En el presente ítem, los datos son evidentes y reflejan que el 85,6%, de los docentes estructuran y organizan casi siempre (45,8%) o siempre (39,8%), los contenidos de forma progresiva dentro de cada clase siendo los Conservatorios de Cádiz, Córdoba y Granada los que realizan siempre esta práctica docente, representando un mayor porcentaje.

Los encuestados, de manera mayoritaria, en el análisis por provincias, destacan como en el apartado anterior, los docentes del Conservatorio de Sevilla y las Escuelas de Danza, los cuales son los que reflejan en sus parámetros, que realizan esta práctica casi siempre. Aun así, los valores de todos los Centros sobre esta cuestión son siempre positivos.

#### IV.18.- Facilito la adquisición de nuevos contenidos, intercalando preguntas aclaratorias, sintetizando, ejemplificando, etc.

Tabla del ítem IV.18.- *Facilito la adquisición de nuevos contenidos, intercalando preguntas aclaratorias, sintetizando, ejemplificando, etc.*

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nunca</b>	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
<b>Casi nunca</b>	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
<b>Algunas veces</b>	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
<b>Habitualmente</b>	4	4,8	1	1,2	0	,0	7	8,4	3	3,6	15	18,1
<b>Casi siempre</b>	8	9,6	7	8,4	6	7,2	7	8,4	8	9,6	36	43,4
<b>Siempre</b>	5	6,0	7	8,4	2	2,4	11	13,3	7	8,4	32	38,6
<b>Total</b>	17	20,5	15	18,1	8	9,6	25	30,1	18	21,7	83	100,0

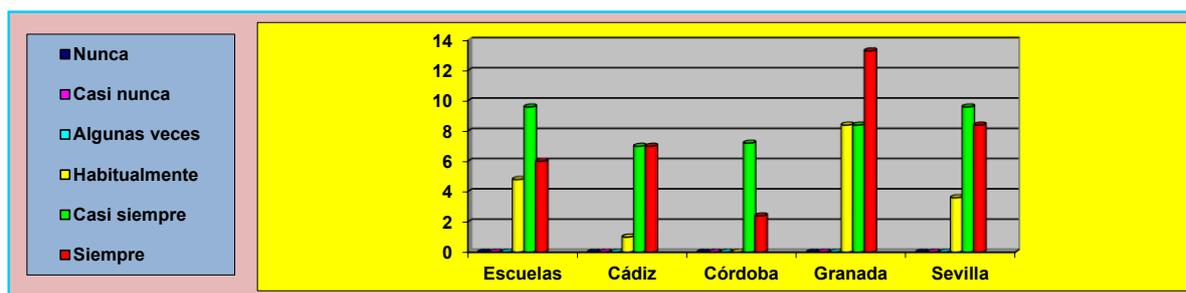


Gráfico del ítem IV.18.- *Facilito la adquisición de nuevos contenidos, intercalando preguntas aclaratorias, sintetizando, ejemplificando, etc.*

En el análisis por provincias, destacan como en el apartado anterior, los docentes de los Conservatorios de Córdoba y Sevilla, y las Escuelas de Danza, los cuales reflejan en sus parámetros, que realizan esta práctica casi siempre principalmente. Se puede observar cómo aumenta considerablemente el valor "habitualmente" con un 18,1%. Aun de este modo, los valores de todos los centros son siempre positivos.

Cabe destacar en el análisis de los datos de la tabla y el gráfico de este ítem, cómo los valores no dejan lugar a la duda, el 82% de los docentes facilitan casi siempre (43,4%) o siempre (38,6%), la adquisición de nuevos contenidos intercalando preguntas aleatorias, sintetizando, ejemplificando, etc. siendo los docentes del Conservatorio de Granada, los que realizan siempre esta práctica docente, en un mayor porcentaje.

#### IV.19.- Planteo actividades variadas e integradoras, que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades

Tabla del ítem IV.19.- Planteo actividades variadas e integradoras, que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nunca</b>	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
<b>Casi nunca</b>	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2
<b>Algunas veces</b>	5	6,0	1	1,2	0	,0	4	4,8	3	3,6	13	15,7
<b>Habitualmente</b>	7	8,4	3	3,6	3	3,6	7	8,4	4	4,8	24	28,9
<b>Casi siempre</b>	4	4,8	3	3,6	3	3,6	9	10,8	8	9,6	27	32,5
<b>Siempre</b>	1	1,2	7	8,4	2	2,4	5	6,0	3	3,6	18	21,7
<b>Total</b>	17	20,5	15	18,1	8	9,6	25	30,1	18	21,7	83	100,0

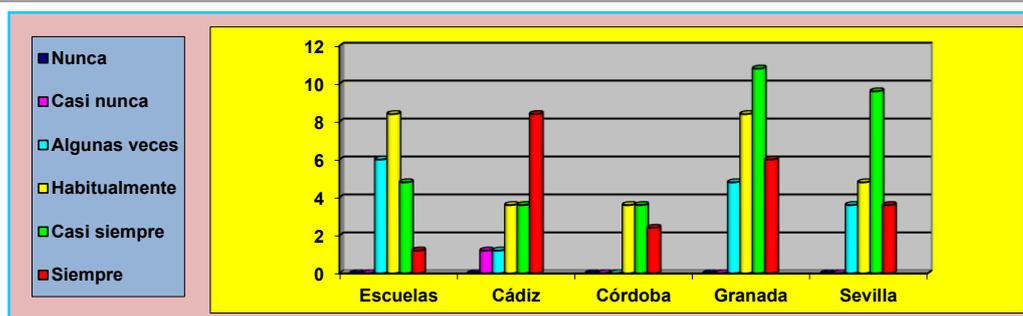


Gráfico del ítem IV.19.- Planteo actividades variadas e integradoras, que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades

Los valores mostrados en el gráfico y la tabla resultan axiomáticos, ya que el 98,8% suma respuestas positivas. Asimismo, el Conservatorio de Cádiz plantea siempre las actividades de un modo variado e integrador, asegurándose de este modo, la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades en un 8,4% de los docentes. Aparece en esta ocasión, el valor “algunas veces” en el 15,7% y “casi nunca” con un 1,2%.

Del análisis por provincias, destacan los Conservatorios de Cádiz y Córdoba, siendo los que representan la mayor y menor diferenciación de variedad en sus respuestas. Los docentes de los Conservatorios de Granada y Sevilla, junto con las Escuelas de Danza muestran una mayor similitud en sus respuestas.

#### IV.20.- En las actividades que propongo existe equidad entre las actividades individuales y grupales, para fomentar la cooperación

Tabla del ítem IV.20.- En las actividades que propongo existe equidad entre las actividades individuales y grupales, para fomentar la cooperación

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	4	4,8	1	1,2	0	,0	4	4,8	4	4,8	13	15,7
Algunas veces	8	9,6	4	4,8	1	1,2	11	13,3	2	2,4	26	31,3
Habitualmente	4	4,8	4	4,8	4	4,8	5	6,0	4	4,8	21	25,3
Casi siempre	0	,0	1	1,2	1	1,2	1	1,2	6	7,2	9	10,8
Siempre	1	1,2	5	6,0	2	2,4	4	4,8	2	2,4	14	16,9
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

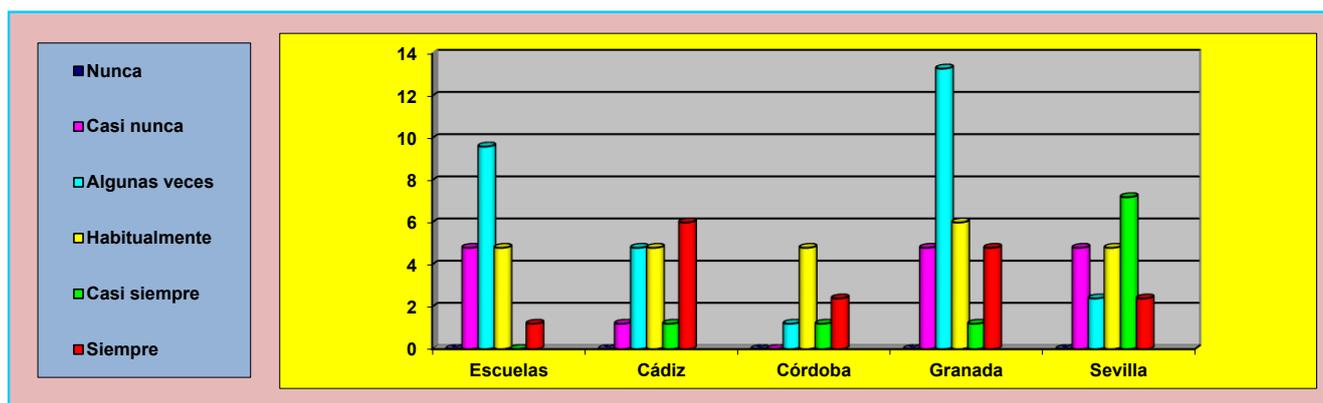


Gráfico del ítem IV.20.- En las actividades que propongo existe equidad entre las actividades individuales y grupales, para fomentar la cooperación

Cuando se pregunta al profesorado por la equidad en sus actividades planteadas, se refleja de nuevo una gran disparidad de opiniones, principalmente por parte de los Conservatorios de Granada y Sevilla, junto a las Escuelas de Danza. Solo los docentes del Conservatorio de Cádiz proponen siempre actividades individuales y grupales de un modo equitativo 6%. Crecen los valores “algunas veces” con un 31,3% y “casi nunca” con un 15,7% de los docentes.

En el análisis por provincias, destacan los Conservatorios de Cádiz, Granada y Sevilla, siendo los que representan la mayor y menor diferenciación de variedad en sus respuestas.

#### IV.21.- Fomento la creación de actividades fuera del aula (espectáculos, actuaciones, festivales, concursos, audiciones, etc.)

Tabla del ítem IV.21.- Fomento la creación de actividades fuera del aula (espectáculos, actuaciones, festivales, concursos, audiciones, etc.)

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	1	1,2
Algunas veces	1	1,2	2	2,4	2	2,4	2	2,4	4	4,8	11	13,3
Habitualmente	6	7,2	2	2,4	2	2,4	10	12,0	5	6,0	25	30,1
Casi siempre	8	9,6	4	4,8	1	1,2	7	8,4	4	4,8	24	28,9
Siempre	2	2,4	7	8,4	2	2,4	6	7,2	5	6,0	22	26,5
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

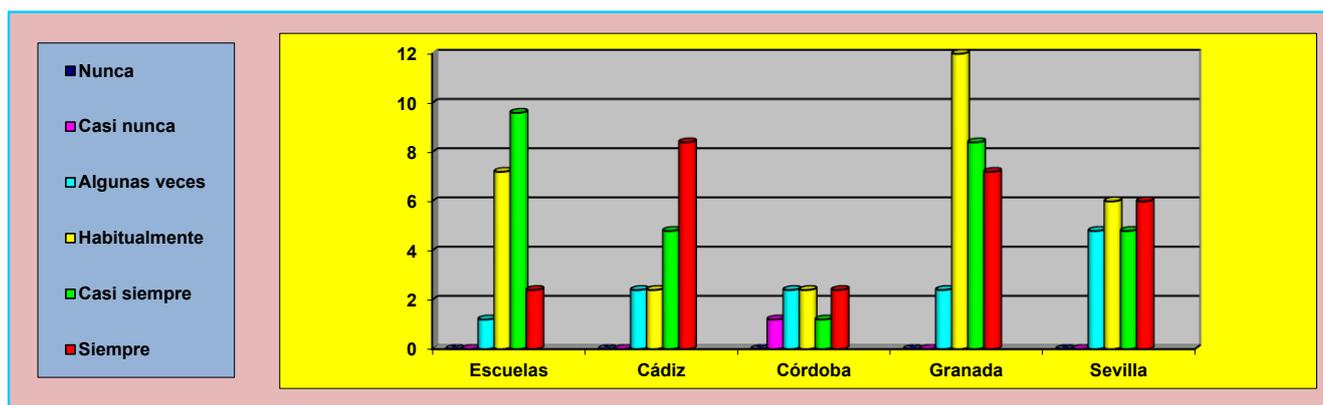


Gráfico del ítem IV.21.- Fomento la creación de actividades fuera del aula (espectáculos, actuaciones, festivales, concursos, audiciones, etc.)

Los datos que se reflejan en el ítem muestran en el gráfico y la tabla, cómo los valores muestran que el 55,4% de los docentes fomentan siempre (26,5%) o casi siempre (28,9%), la creación de actividades fuera del aula. Solo los docentes del Conservatorio de Cádiz fomentan siempre la creación de actividades fuera el aula, por encima de otros valores.

En el análisis por provincias, destacan el 1,2% de los docentes del Conservatorio de Córdoba, siendo el único que casi nunca fomenta este tipo de actividades. Se observa una mayor homogeneidad en sus respuestas, entre los docentes del Conservatorio de Sevilla. Los docentes del Conservatorio de Granada son los únicos que principalmente fomenta habitualmente este tipo de actividades.

#### IV.22.- Distribuyo el tiempo adecuadamente: tiempo de exposición e introducción y el resto del mismo para las actividades y la puesta en común

Tabla del ítem IV.22.- Distribuyo el tiempo adecuadamente: tiempo de exposición e introducción y el resto del mismo para las actividades y la puesta en común

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	1	1,2	2	2,4
Algunas veces	2	2,4	1	1,2	0	,0	2	2,4	2	2,4	7	8,4
Habitualmente	9	10,8	7	8,4	4	4,8	8	9,6	7	8,4	35	42,2
Casi siempre	4	4,8	4	4,8	2	2,4	8	9,6	7	8,4	25	30,1
Siempre	2	2,4	3	3,6	1	1,2	7	8,4	1	1,2	14	16,9
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

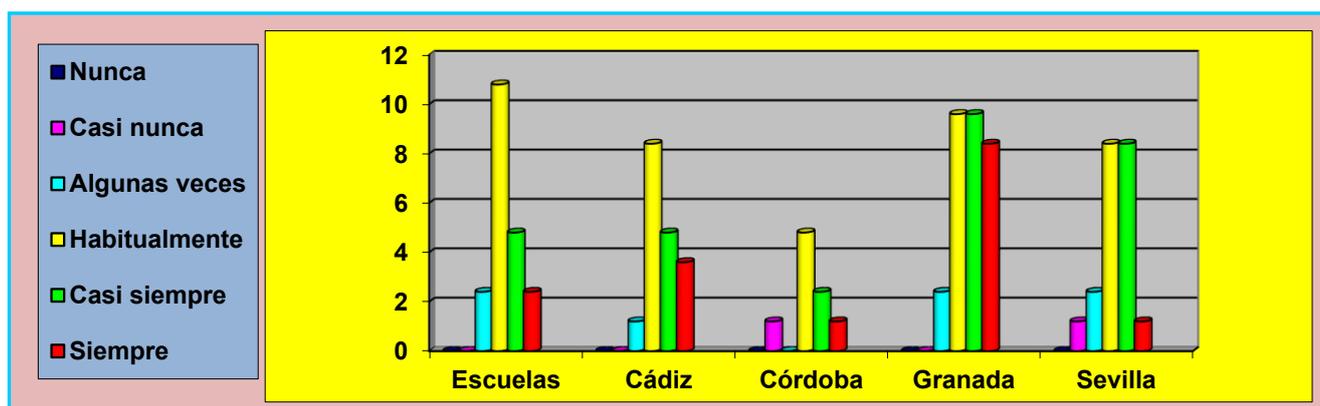


Gráfico del ítem IV.22.- Distribuyo el tiempo adecuadamente: tiempo de exposición e introducción y el resto del mismo para las actividades y la puesta en común

Del análisis de los datos que muestran el gráfico y la tabla, los valores muestran que el 42,2% de los docentes distribuyen solo habitualmente el tiempo adecuadamente, frente al 47% que lo hace casi siempre (30,1%) o siempre (16,9%), de un modo adecuado. De hecho, como podemos observar, ningún centro distribuye el tiempo adecuadamente siempre o casi siempre como primer resultado.

Destaca el 2,4% de los docentes de los Conservatorios de Córdoba y Sevilla, siendo los únicos que casi nunca se distribuyen el tiempo adecuadamente. Se observa una mayor homogeneidad entre los docentes de los Conservatorios de Cádiz y Granada a la hora de planificarse el tiempo de un modo adecuado siempre o casi siempre.

**IV.23.- Adopto distintas agrupaciones en función de la secuencia de movimiento a realizar, controlando siempre que el clima de trabajo sea el adecuado para fomentar la integración**

Tabla del ítem IV.23.- Adopto distintas agrupaciones en función de la secuencia de movimiento a realizar, controlando siempre que el clima de trabajo sea el adecuado para fomentar la integración

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Algunas veces	2	2,4	1	1,2	0	,0	5	6,0	3	3,6	11	13,3
Habitualmente	11	13,3	6	7,2	4	4,8	10	12,0	7	8,4	38	45,8
Casi siempre	3	3,6	4	4,8	3	3,6	6	7,2	6	7,2	22	26,5
Siempre	1	1,2	4	4,8	1	1,2	4	4,8	2	2,4	12	14,5
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>



Gráfico del ítem IV.23.- Adopto distintas agrupaciones en función de la secuencia de movimiento a realizar, controlando siempre que el clima de trabajo sea el adecuado para fomentar la integración

En el análisis por provincias, destacan el 13,3% de los docentes de los Conservatorios de Cádiz, Granada y Sevilla, junto con las Escuelas de Danza, que adoptan solo algunas veces, distintas agrupaciones.

Al observar los datos que muestran el gráfico y la tabla, no hay duda, los valores muestran que el 45,5% de los docentes adoptan habitualmente, como primera respuesta, distintas agrupaciones en función de la secuencia de movimiento a realizar, controlando siempre que el clima de trabajo sea el adecuado para fomentar la integración. Todos los centros responden con los cuatro valores, algunas veces, habitualmente, casi siempre y siempre.

#### IV.24.- Utilizo recursos didácticos variados (audiovisuales, video danza, informáticos, etc.), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica del alumnado

Tabla del ítem IV.24.- Utilizo recursos didácticos variados (audiovisuales, video danza, informáticos, etc.), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica del alumnado

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	7	8,4	2	2,4	1	1,2	8	9,6	5	6,0	23	27,7
Algunas veces	6	7,2	5	6,0	1	1,2	5	6,0	4	4,8	21	25,3
Habitualmente	2	2,4	2	2,4	3	3,6	4	4,8	3	3,6	14	16,9
Casi siempre	0	,0	2	2,4	2	2,4	4	4,8	3	3,6	11	13,3
Siempre	1	1,2	2	2,4	1	1,2	1	1,2	2	2,4	7	8,4
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>



Gráfico del ítem IV.24.- Utilizo recursos didácticos variados (audiovisuales, video danza, informáticos, etc.), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica del alumnado

Analizando los resultados obtenidos, destacamos que el 27,7% de los docentes casi nunca utilizan recursos didácticos variados. Los Conservatorios de Granada y Sevilla, junto con las Escuelas de Danza poseen el porcentaje más alto, al representar el 24% del 27,7%. Los docentes hacen uso de recursos didácticos variados casi nunca (27,7%) o solo algunas veces (25,3%) con un 53%.

En el análisis por provincias, los cuatro Conservatorios participantes responden con cinco de las seis valoraciones de la escala de respuestas. Se interpretan estas respuestas, en relación a la cuestión planteada en el apartado III.6 en el que se ha podido observar, como para muchos docentes, los Centros no reúnen las necesidades materiales necesarias.

**IV.25.- Compruebo que el alumnado haya interiorizado la tarea que tienen que realizar: haciendo preguntas, haciendo grabaciones, haciendo que verbalicen y ejecuten el proceso y la acción, etc.**

Tabla del ítem IV.25.- *Compruebo que el alumnado haya interiorizado la tarea que tienen que realizar: haciendo preguntas, haciendo grabaciones, haciendo que verbalicen y ejecuten el proceso y la acción, etc*

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	7	8,4	2	2,4	1	1,2	8	9,6	5	6,0	23	27,7
Algunas veces	6	7,2	5	6,0	1	1,2	5	6,0	4	4,8	21	25,3
Habitualmente	2	2,4	2	2,4	3	3,6	4	4,8	3	3,6	14	16,9
Casi siempre	0	,0	2	2,4	2	2,4	4	4,8	3	3,6	11	13,3
Siempre	1	1,2	2	2,4	1	1,2	1	1,2	2	2,4	7	8,4
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

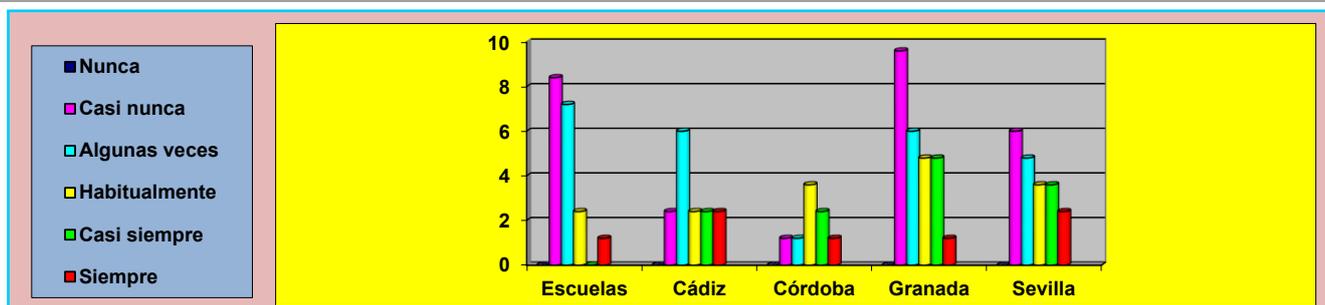


Gráfico del ítem IV.25.- *Compruebo que el alumnado haya interiorizado la tarea que tienen que realizar: haciendo preguntas, haciendo grabaciones, etc.*

Al observar los datos que muestran el gráfico y la tabla, no hay duda, observamos que el 27,7% de los docentes casi nunca comprueban que el alumnado haya interiorizado la tarea que tiene que realizar, haciendo preguntas, grabaciones, etc. Los Conservatorios de Granada y Sevilla, junto con las Escuelas de Danza poseen el porcentaje más alto, al representar el 24% del 27,7%. Los docentes comprueban que el alumnado haya interiorizado la tarea casi nunca (27,7%) o solo algunas veces (25,3%) alcanzando un 53%.

Se interpretan estas respuestas, en relación a la cuestión planteada en el apartado III.6 y IV.24, en el que se ha podido observar, como muchos de los Centros, según los docentes, no reúnen las necesidades materiales necesarias.

#### IV.26.- Facilito estrategias de aprendizaje: cómo buscar fuentes de información y recursos para resolver dificultades

Tabla del ítem IV.26.- Facilito estrategias de aprendizaje: cómo buscar fuentes de información y recursos para resolver dificultades

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	1	1,2	0	,0	0	,0	1	1,2	1	1,2	3	3,6
Casi nunca	4	4,8	1	1,2	1	1,2	6	7,2	1	1,2	13	15,7
Algunas veces	4	4,8	3	3,6	2	2,4	6	7,2	3	3,6	18	21,7
Habitualmente	6	7,2	3	3,6	1	1,2	3	3,6	5	6,0	18	21,7
Casi siempre	1	1,2	4	4,8	3	3,6	3	3,6	7	8,4	18	21,7
Siempre	1	1,2	4	4,8	1	1,2	6	7,2	1	1,2	13	15,7
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

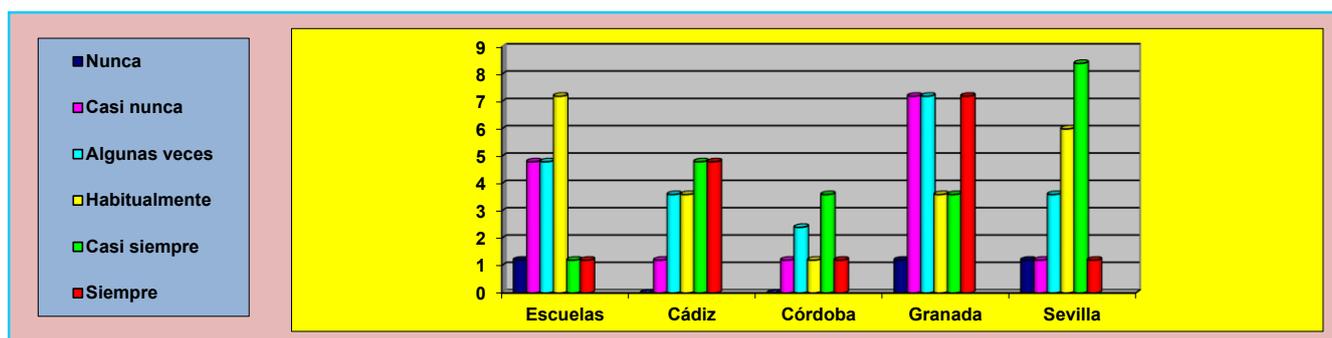


Gráfico del ítem IV.26.- Facilito estrategias de aprendizaje: cómo buscar fuentes de información y recursos para resolver dificultades

En esta ocasión existe una gran disparidad en las respuestas, ya que contemplamos que el 37,4% de los docentes casi siempre (21,7%) o siempre (15,7%), facilitan estrategias de aprendizaje. El Conservatorio de Granada muestra los porcentajes más altos al facilitar siempre, algunas veces y casi nunca, estrategias de aprendizaje, mientras el Conservatorio de Sevilla muestra el más alto porcentaje al facilitar casi siempre estrategias de aprendizaje.

En el análisis por provincias, los Conservatorios de Granada y Sevilla, junto con las Escuelas de Danza participantes responden con seis de las seis valoraciones de la escala de respuestas.

#### IV.27.- Compruebo periódicamente que la participación del alumnado es equitativa en las actividades planteadas

Tabla del ítem IV.27.- Compruebo periódicamente que la participación del alumnado es equitativa en las actividades planteadas

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	4	4,8	2	2,4	1	1,2	3	3,6	1	1,2	11	13,3
Algunas veces	3	3,6	2	2,4	1	1,2	5	6,0	0	,0	11	13,3
Habitualmente	5	6,0	3	3,6	3	3,6	5	6,0	5	6,0	21	25,3
Casi siempre	4	4,8	4	4,8	2	2,4	6	7,2	10	12,0	26	31,3
Siempre	1	1,2	4	4,8	1	1,2	6	7,2	2	2,4	14	16,9
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

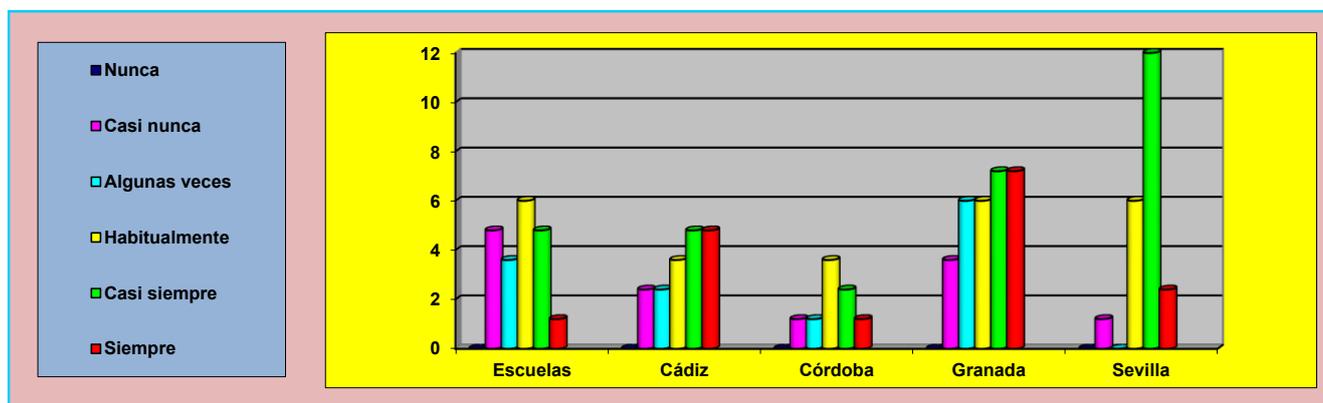


Gráfico del ítem IV.27.- Compruebo periódicamente que la participación del alumnado es equitativa en las actividades planteadas

Cuando realizamos el análisis del gráfico y la tabla, se refleja de nuevo una gran disparidad de opiniones, principalmente por parte de los Conservatorios de Granada y Sevilla. Los docentes de los Conservatorios de Cádiz y Granada muestran una igualdad a la hora de valorar que comprueban periódicamente casi siempre y siempre la participación equitativa del alumnado ante las actividades planteadas. El 48,2% de los docentes comprueban periódicamente casi siempre (31,3%) y siempre (16,9%), la participación equitativa del alumnado ante las actividades planteadas.

En el análisis por provincias, destaca el Conservatorio de Sevilla al mostrar una mayor disparidad en sus respuestas.

#### IV.28.- Las relaciones que establezco con el alumnado dentro del aula son fluidas y sin discriminaciones como facilitador/a

Tabla del ítem IV.28.- Las relaciones que establezco con el alumnado dentro del aula son fluidas y sin discriminaciones como facilitador/a

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Algunas veces	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Habitualmente	1	1,2	0	,0	2	2,4	4	4,8	1	1,2	8	9,6
Casi siempre	13	15,7	9	10,8	2	2,4	10	12,0	10	12,0	44	53,0
Siempre	3	3,6	6	7,2	4	4,8	11	13,3	7	8,4	31	37,3
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

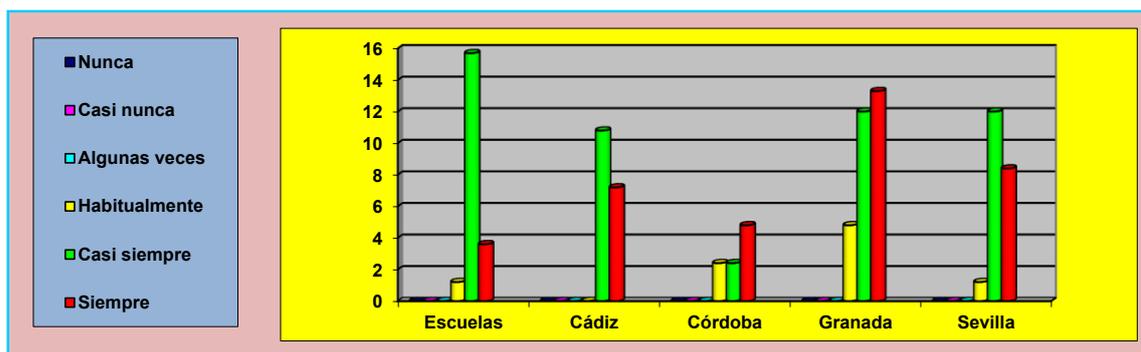


Gráfico del ítem IV.28.- Las relaciones que establezco con el alumnado dentro del aula son fluidas y sin discriminaciones como facilitador/a

Los docentes de los Conservatorios de Cádiz y Sevilla, junto con las Escuelas de Danza han mostrado como primera respuesta, que casi siempre establecen relaciones fluidas. Los docentes del Conservatorio de Cádiz muestran las respuestas más positivas entre su profesorado.

Los datos del gráfico y la tabla son evidentes, ya se eleva al 90,3% el número de docentes que establecen casi siempre (53%) o siempre (37,3%) relaciones con el alumnado con fluidez y sin discriminaciones. Todos los centros responden positivamente a esta cuestión.

**IV.29.- Favorezco la elaboración de normas de convivencia, con la aportación y aceptación de todos/as y reacciono de forma ecuánime ante situaciones conflictivas**

Tabla del ítem IV.29.- Favorezco la elaboración de normas de convivencia, con la aportación y aceptación de todos/as y reacciono de forma ecuánime ante situaciones conflictivas

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Algunas veces	4	4,8	1	1,2	1	1,2	2	2,4	1	1,2	9	10,8
Habitualmente	5	6,0	1	1,2	1	1,2	6	7,2	2	2,4	15	18,1
Casi siempre	7	8,4	8	9,6	4	4,8	10	12,0	9	10,8	38	45,8
Siempre	1	1,2	5	6,0	2	2,4	7	8,4	6	7,2	21	25,3
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

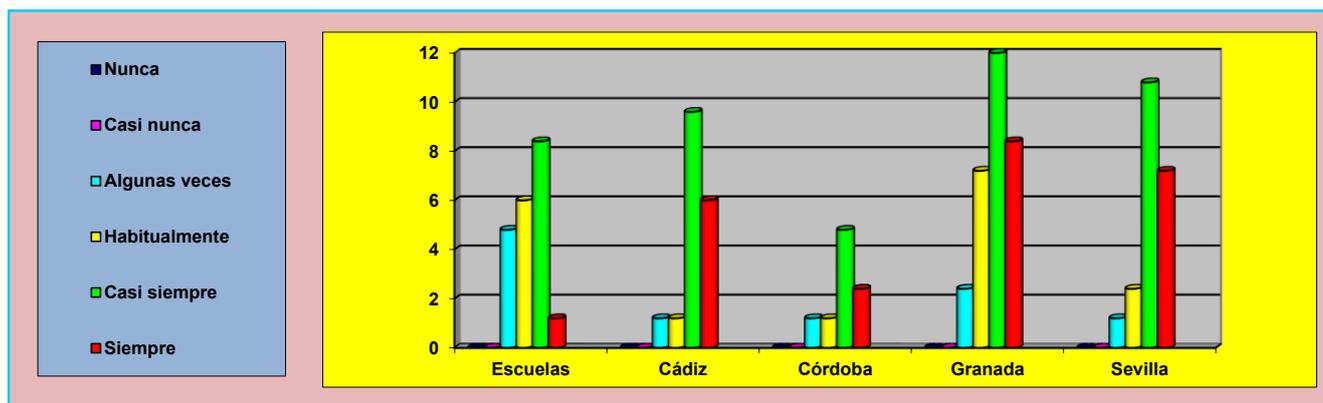


Gráfico del ítem IV.29.- Favorezco la elaboración de normas de convivencia, con la aportación y aceptación de todos/as y reacciono de forma ecuánime ante situaciones conflictivas

Se puede constatar en el gráfico y la tabla, cómo los valores muestran que el 71,1% de los docentes favorecen, casi siempre (45,8%) o siempre (25,3%), como primera y segunda respuesta, la elaboración de normas de convivencia, con las aportaciones del alumnado. Todos los centros responden con los cuatro valores, algunas veces, habitualmente, casi siempre y siempre.

Se reflejan las similitudes de porcentajes entre las respuestas de los docentes de los Conservatorios de Cádiz y Sevilla y los de los Conservatorios de Córdoba y Granada.

**IV.30.- Fomento el respeto y la colaboración entre el alumnado y acepto sus sugerencias y aportaciones como facilitador/a, para favorecer el esfuerzo personal**

Tabla del ítem IV.30.- Fomento el respeto y la colaboración entre el alumnado y acepto sus sugerencias y aportaciones como facilitador/a, para favorecer el esfuerzo personal

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Algunas veces	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	1	1,2
Habitualmente	2	2,4	0	,0	2	2,4	2	2,4	1	1,2	7	8,4
Casi siempre	10	12,0	6	7,2	3	3,6	10	12,0	9	10,8	38	45,8
Siempre	5	6,0	9	10,8	3	3,6	12	14,5	8	9,6	37	44,6
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

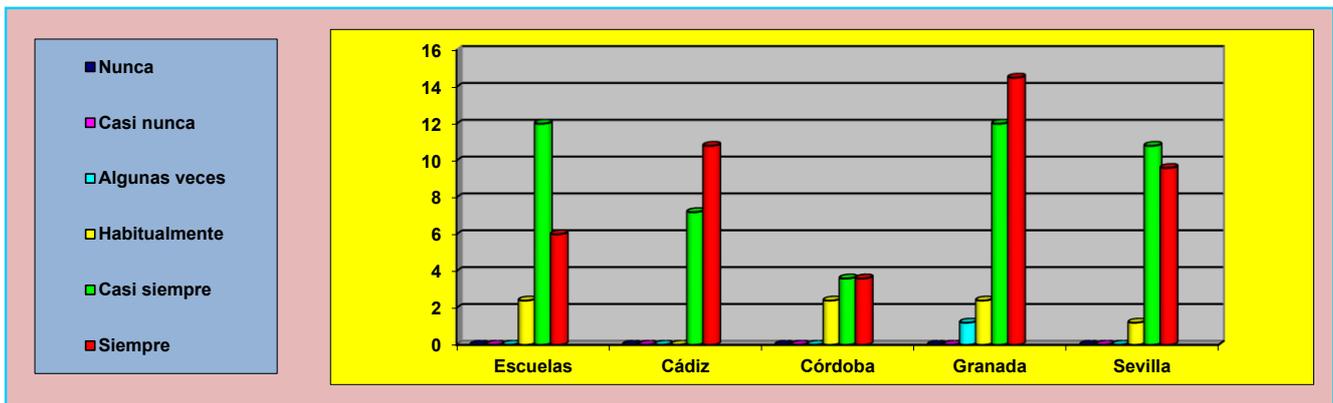


Gráfico del ítem IV.30.- Fomento el respeto y la colaboración entre el alumnado y acepto sus sugerencias y aportaciones como facilitador/a, para favorecer el esfuerzo personal

Resultan igualmente innegables los valores obtenidos en este ítem. El 90,4% de los docentes fomentan, casi siempre o siempre como primera y segunda respuesta, el respeto y la colaboración entre el alumnado y acepto sus sugerencias y aportaciones como facilitador/a, para favorecer el esfuerzo personal. Todos los centros responden con los tres valores, habitualmente, casi siempre y siempre, a excepción del Conservatorio de Granada que además responde a dicha cuestión algunas veces.

En el análisis por provincias, no se reflejan las similitudes de porcentajes entre las respuestas de los docentes. Los docentes del Conservatorio de Cádiz muestran la valoración más positiva.

### IV.31.- Análisis y modificación frecuentemente los contenidos y actividades propuestas dentro y fuera del aula

Tabla del ítem IV.31.- Análisis y modificación frecuentemente los contenidos y actividades propuestas dentro y fuera del aula

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	1	1,2
Algunas veces	3	3,6	1	1,2	0	,0	1	1,2	0	,0	5	6,0
Habitualmente	8	9,6	5	6,0	4	4,8	8	9,6	4	4,8	29	34,9
Casi siempre	5	6,0	9	10,8	2	2,4	9	10,8	10	12,0	35	42,2
Siempre	1	1,2	0	,0	2	2,4	7	8,4	3	3,6	13	15,7
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

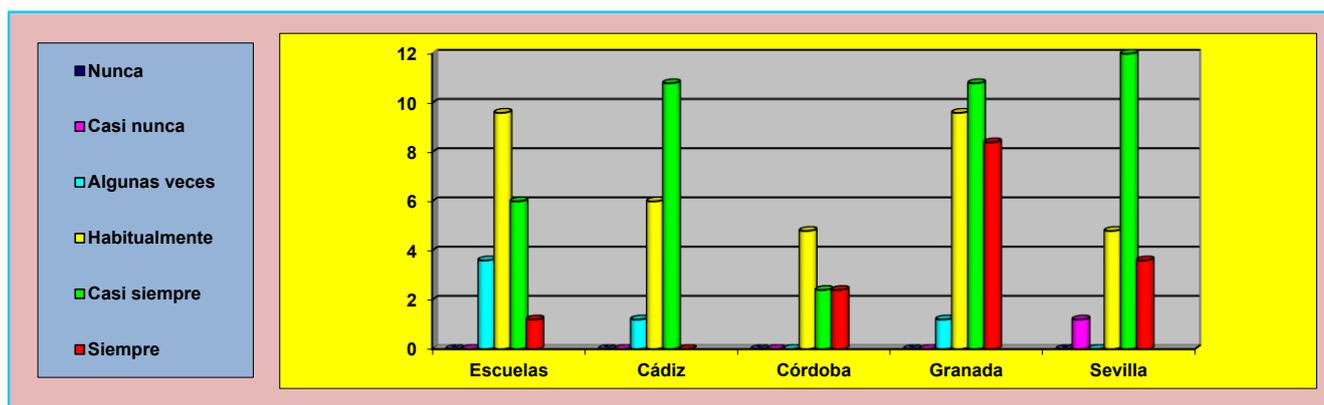


Gráfico del ítem IV.31.- Análisis y modificación frecuentemente los contenidos y actividades propuestas dentro y fuera del aula

Sobre esta cuestión, destacan los docentes del Conservatorio de Granada, al tener el más alto porcentaje positivo. Aunque en esta cuestión, existe mucha disparidad de opiniones entre los docentes de todos los centros.

Al observar los datos que muestran el gráfico y la tabla, los valores muestran que el 77,1% de los docentes analizan y modifican habitualmente (34,9%) y casi siempre (42,2%), los contenidos y actividades dentro y fuera del aula. Solo los docentes del Conservatorio de Sevilla, casi nunca analiza y modifica los contenidos y las actividades con un 1,2%.

#### IV.32.- Proporciono información al alumnado sobre la ejecución de las secuencias de movimientos y cómo puede mejorarlas

Tabla del ítem IV.32.- *Proporciono información al alumnado sobre la ejecución de las secuencias de movimientos y cómo puede mejorarlas*

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Algunas veces	1	1,2	1	1,2	1	1,2	1	1,2	0	,0	4	4,8
Habitualmente	8	9,6	5	6,0	1	1,2	7	8,4	4	4,8	25	30,1
Casi siempre	6	7,2	4	4,8	3	3,6	8	9,6	11	13,3	32	38,6
Siempre	2	2,4	5	6,0	3	3,6	9	10,8	3	3,6	22	26,5
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

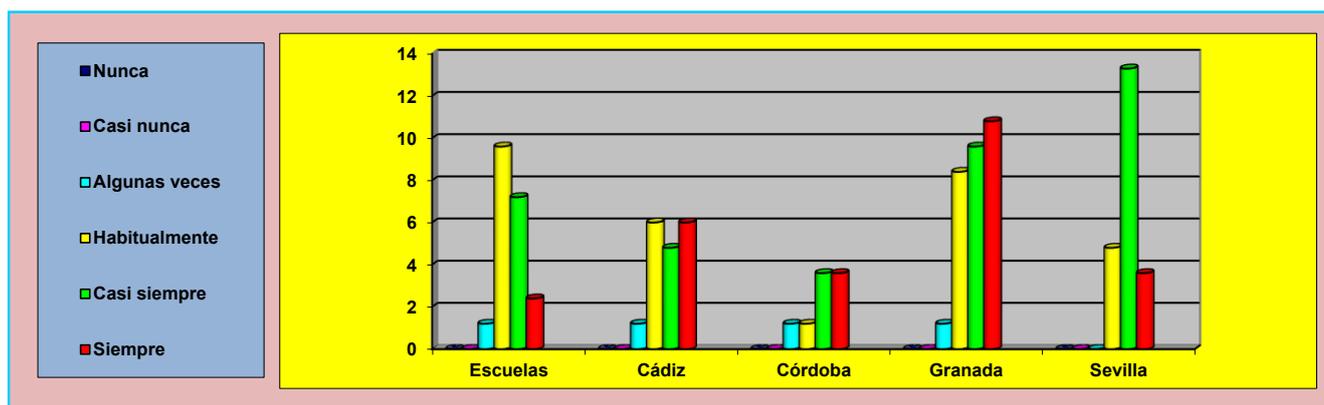


Gráfico del ítem IV.32.- *Proporciono información al alumnado sobre la ejecución de las secuencias de movimientos y cómo puede mejorarlas*

Analizando los resultados obtenidos del gráfico y la tabla, los valores muestran que el 65,1% de los docentes proporcionan, casi siempre (38,6%) o siempre (26,5%), información al alumnado sobre la ejecución de las secuencias de movimientos y cómo poder mejorarlas.

En el análisis por provincias, destacan los docentes de los Conservatorios de Cádiz, Córdoba y Granada junto con las Escuelas de Danza, al valorar algunas veces este aspecto. En esta ocasión los docentes del Conservatorio de Sevilla muestran las valoraciones más positivas.

### IV.33.- En caso de objetivos insuficientemente alcanzados, propongo nuevas actividades que faciliten su adquisición

Tabla del ítem IV.33.- En caso de objetivos insuficientemente alcanzados, propongo nuevas actividades que faciliten su adquisición

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	1	1,2	0	,0	1	1,2	1	1,2	0	,0	3	3,6
Algunas veces	4	4,8	1	1,2	0	,0	3	3,6	0	,0	8	9,6
Habitualmente	4	4,8	4	4,8	2	2,4	4	4,8	3	3,6	17	20,5
Casi siempre	5	6,0	5	6,0	3	3,6	11	13,3	11	13,3	35	42,2
Siempre	3	3,6	5	6,0	2	2,4	6	7,2	4	4,8	20	24,1
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

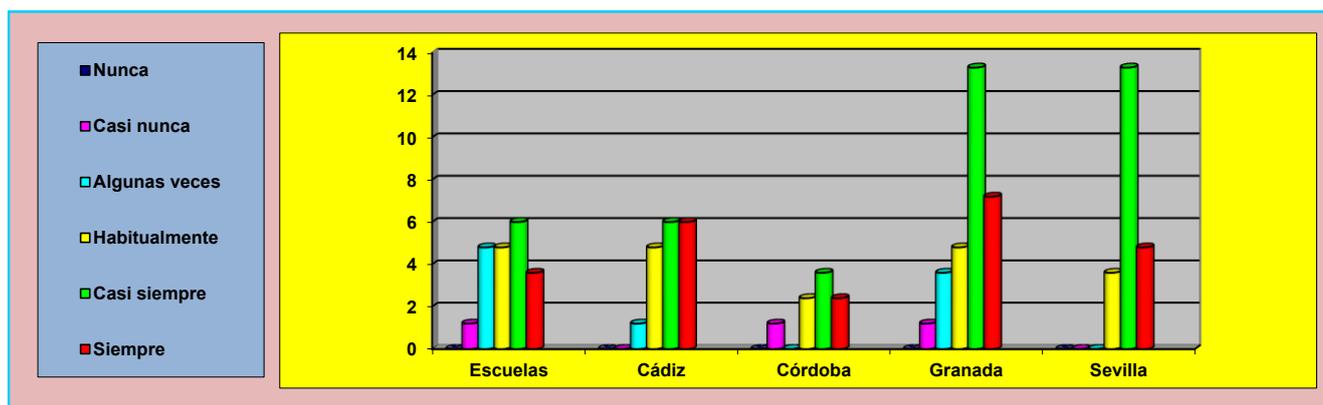


Gráfico del ítem IV.33.- En caso de objetivos insuficientemente alcanzados, propongo nuevas actividades que faciliten su adquisición

En el caso del ítem que nos ocupa, al observar los datos que muestran el gráfico y la tabla, los valores muestran que solo el 66,3% de los docentes proponen nuevas actividades en el caso de no alcanzar los objetivos, casi siempre (42,2%) o siempre (24,1%). A su vez, podemos observar cómo casi nunca (3,6%) o algunas veces (9,6%), proponen dichas actividades en un 14,2%.

En el análisis por provincias, destacan los docentes del Conservatorio de Sevilla, los cuales son los que realizan con más asiduidad dicha práctica docente.

**IV.34.- En caso de objetivos suficientemente alcanzados, en corto espacio de tiempo, propongo nuevas actividades que faciliten un mayor grado de adquisición**

Tabla del ítem IV.34.- En caso de objetivos suficientemente alcanzados, en corto espacio de tiempo, propongo nuevas actividades que faciliten un mayor grado de adquisición

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nunca</b>	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
<b>Casi nunca</b>	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	1	1,2
<b>Algunas veces</b>	6	7,2	0	,0	1	1,2	3	3,6	2	2,4	12	14,5
<b>Habitualmente</b>	6	7,2	4	4,8	1	1,2	8	9,6	3	3,6	22	26,5
<b>Casi siempre</b>	4	4,8	7	8,4	4	4,8	6	7,2	9	10,8	30	36,1
<b>Siempre</b>	1	1,2	4	4,8	2	2,4	7	8,4	4	4,8	18	21,7
<b>Total</b>	17	20,5	15	18,1	8	9,6	25	30,1	18	21,7	83	100,0

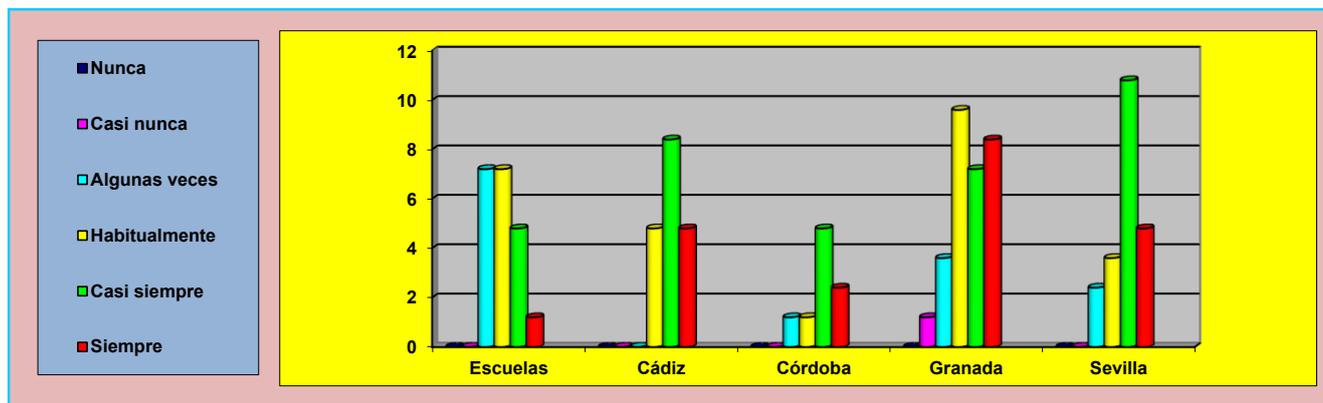


Gráfico del ítem IV.34.- En caso de objetivos suficientemente alcanzados, en corto espacio de tiempo, propongo nuevas actividades que faciliten un mayor grado de adquisición

Al observar los datos que muestran el gráfico y la tabla, los valores muestran que el 57,8% de los docentes proponen nuevas actividades en el caso de alcanzar los objetivos, casi siempre (36,1%) o siempre (21,7%). A su vez, podemos observar cómo casi nunca (Conservatorio de Granada) o algunas veces (Conservatorios de Córdoba, Granada Sevilla y las Escuelas de Danza) proponen dichas actividades en un 15,7%.

En el análisis por provincias, destacan los docentes del Conservatorio de Cádiz, los cuales son los que realizan con más asiduidad dicha práctica docente.

**IV.35.- Facilito el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, dando la oportunidad de generar sus propias creaciones, atendiendo al contenido propuesto**

Tabla del ítem IV.35.- *Facilito el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, dando la oportunidad de generar sus propias creaciones, atendiendo al contenido propuesto*

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nunca</b>	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
<b>Casi nunca</b>	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	1	1,2
<b>Algunas veces</b>	5	6,0	3	3,6	1	1,2	6	7,2	5	6,0	20	24,1
<b>Habitualmente</b>	8	9,6	6	7,2	3	3,6	6	7,2	4	4,8	27	32,5
<b>Casi siempre</b>	3	3,6	3	3,6	2	2,4	8	9,6	6	7,2	22	26,5
<b>Siempre</b>	1	1,2	3	3,6	2	2,4	4	4,8	3	3,6	13	15,7
<b>Total</b>	17	20,5	15	18,1	8	9,6	25	30,1	18	21,7	83	100,0

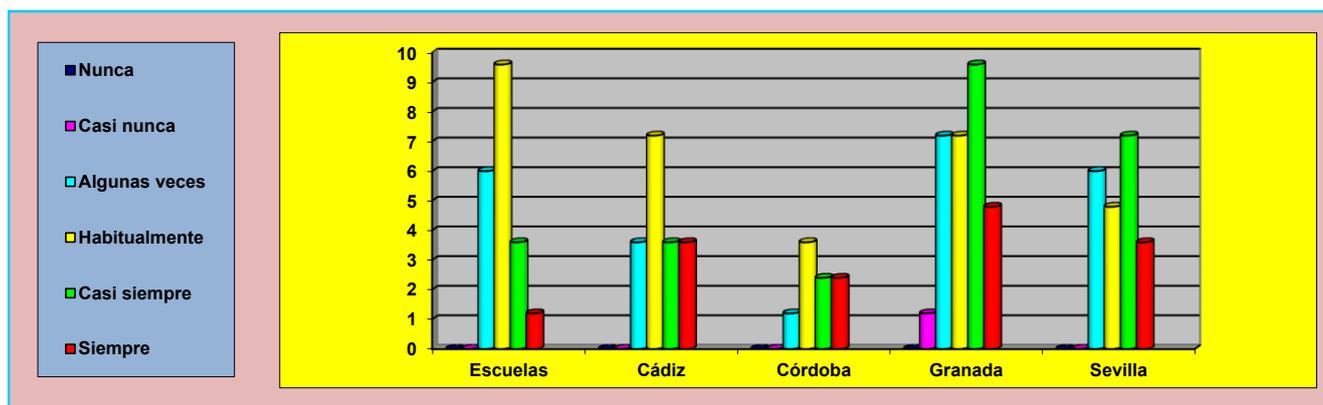


Gráfico del ítem IV.35.- *Facilito el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, dando la oportunidad de generar sus propias creaciones, atendiendo al contenido propuesto*

Se puede constatar en el gráfico y la tabla, cómo los valores más significativos, con el 32,5%, manifiestan que los docentes facilitan el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, dando la oportunidad de generar sus propias creaciones, atendiendo al contenido propuesto, habitualmente. A su vez podemos observar cómo casi nunca se incita a dicha facilitación en un 1,2%, por parte de los docentes del Conservatorio de Granada.

En el análisis por provincias, destacan los docentes del Conservatorio de Granada, al mostrar la valoración menos positiva.

#### IV.36.- Tengo en cuenta las habilidades del alumnado y en función de ello, adapto los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje

Tabla del ítem IV.36.- Tengo en cuenta las habilidades del alumnado y en función de ello, adapto los distintos momentos del proceso de enseñanza- aprendizaje

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Algunas veces	2	2,4	0	,0	1	1,2	3	3,6	1	1,2	7	8,4
Habitualmente	3	3,6	3	3,6	5	6,0	6	7,2	4	4,8	21	25,3
Casi siempre	8	9,6	9	10,8	1	1,2	11	13,3	11	13,3	40	48,2
Siempre	4	4,8	3	3,6	1	1,2	5	6,0	2	2,4	15	18,1
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

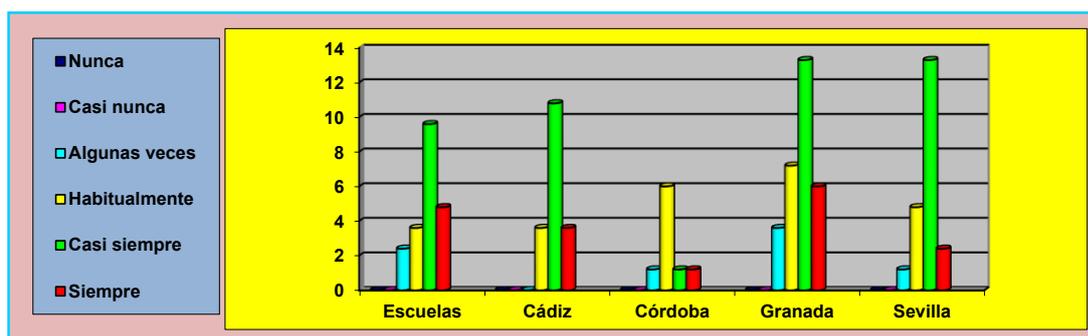


Gráfico del ítem IV.36.- Tengo en cuenta las habilidades del alumnado y en función de ello, adapto los distintos momentos del proceso de enseñanza- aprendizaje

En el análisis por provincias, percibimos cómo los docentes de los Conservatorios de Córdoba, Granada y Sevilla, junto con los docentes de las Escuelas de Danza, realizan algunas veces dichas adaptaciones en un 8,4%. En esta ocasión, los resultados más positivos son los que se observan, por parte de los docentes del Conservatorio de Cádiz.

Al observar los datos que muestran el gráfico y la tabla, los valores más significativos son, con el 48,2% de los docentes, los que tienen en cuenta casi siempre las habilidades del alumnado y en función de ello, adaptan los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez podemos observar como habitualmente realizan dichas adaptaciones en un 25,3%, por parte de los docentes.

**IV.37.- Busco estrategias y herramientas para modificar contenidos, actividades, metodología, recursos, etc. y adaptarlos al alumnado con N.E.A.E.**

Tabla del ítem IV.37.- Busco estrategias y herramientas para modificar contenidos, actividades, metodología, recursos, etc. y adaptarlos al alumnado con N.E.A.E.

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nunca</b>	1	1,2	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	2	2,4
<b>Casi nunca</b>	4	4,8	3	3,6	0	,0	3	3,6	2	2,4	12	14,5
<b>Algunas veces</b>	8	9,6	7	8,4	4	4,8	7	8,4	3	3,6	29	34,9
<b>Habitualmente</b>	3	3,6	2	2,4	3	3,6	5	6,0	4	4,8	17	20,5
<b>Casi siempre</b>	0	,0	1	1,2	0	,0	5	6,0	6	7,2	12	14,5
<b>Siempre</b>	1	1,2	2	2,4	1	1,2	4	4,8	3	3,6	11	13,3
<b>Total</b>	17	20,5	15	18,1	8	9,6	25	30,1	18	21,7	83	100,0

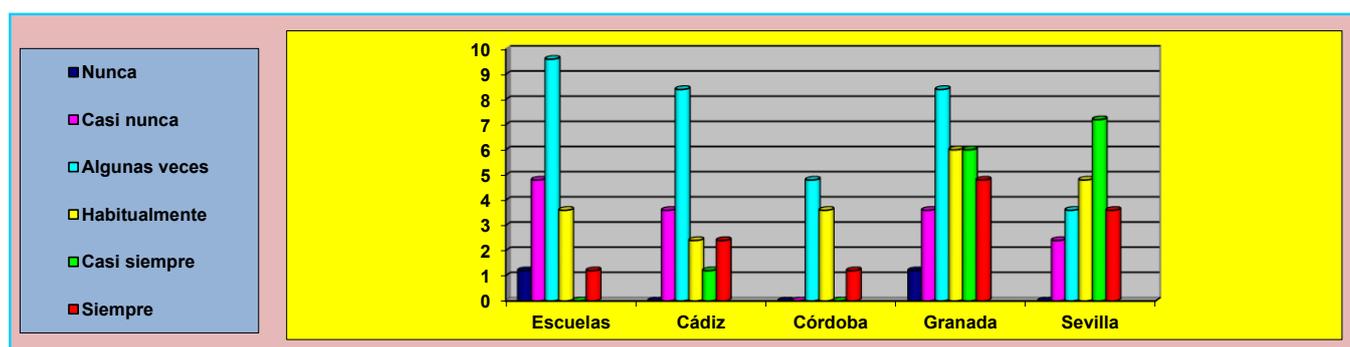


Gráfico del ítem IV.37.- Busco estrategias y herramientas para modificar contenidos, actividades, metodología, recursos, etc. y adaptarlos al alumnado con N.E.A.E.

Analizando los resultados que muestran el gráfico y la tabla, los valores más significativos son, con el 55,4% de los docentes, los que buscan estrategias y herramientas algunas veces (34,9%) o habitualmente (20,5%), para modificar contenidos, actividades, metodologías, recursos para adaptarlos al alumnado con N.E.A.E. A su vez podemos observar el bajo porcentaje de los docentes, que realizan siempre dichas adaptaciones, con solo un 13,3%.

Podemos destacar los valores de los docentes de los Conservatorios de Cádiz, Córdoba y Granada, junto con los docentes de las Escuelas de Danza, los cuales han respondido como primera opción como realizan dichas adaptaciones, solo algunas veces.

**IV.38.- Mejoro mi formación para la mejora de mi práctica docente, para fomentar la integración entre el alumnado y la atención a la diversidad**

Tabla del ítem IV.38.- Mejoro mi formación para la mejora de mi práctica docente, para fomentar la integración entre el alumnado y la atención a la diversidad

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	1	1,2
Casi nunca	0	,0	1	1,2	1	1,2	3	3,6	0	,0	5	6,0
Algunas veces	5	6,0	1	1,2	3	3,6	6	7,2	3	3,6	18	21,7
Habitualmente	5	6,0	3	3,6	1	1,2	8	9,6	4	4,8	21	25,3
Casi siempre	4	4,8	6	7,2	0	,0	5	6,0	6	7,2	21	25,3
Siempre	3	3,6	4	4,8	3	3,6	2	2,4	5	6,0	17	20,5
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

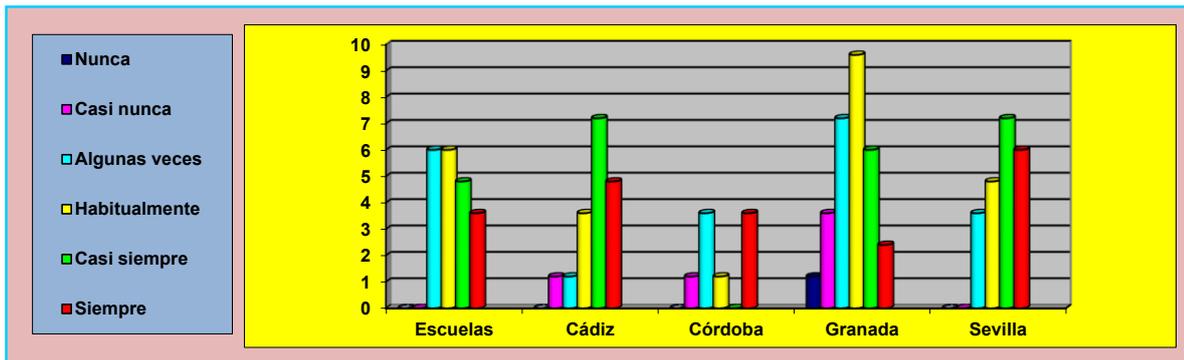


Gráfico del ítem IV.38.- Mejoro mi formación para la mejora de mi práctica docente, para fomentar la integración entre el alumnado y la atención a la diversidad

Se puede constatar en el gráfico y la tabla, cómo los valores más significativos son, con el 50,6% de los docentes, los que mejoran su formación casi siempre (25,3%) o habitualmente (25,3%). A su vez podemos observar el bajo porcentaje de los docentes, que mejoran su formación nunca (1,2%) o casi nunca (6%), alcanzando un 7,2%.

En el análisis por provincias, contemplamos cómo destacan los valores de los docentes del Conservatorio de Granada, los cuales han sido los únicos que han respondido que nunca mejoran su formación, interpretando así que dicha respuesta tiene relación con la cuestión III.2. y III.3. En esta ocasión, los resultados más positivos, son los que se observan por parte de los docentes del Conservatorio de Sevilla y las Escuelas de Danza.

### IV.39.- Muestro una actitud positiva, abierta, facilitadora y colaborativa ante el cambio para la mejora de mi práctica docente

Tabla del ítem IV.39.- Muestro una actitud positiva, abierta, facilitadora y colaborativa ante el cambio para la mejora de mi práctica docente

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO													
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales			
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%		
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	,0	0	,0	0	,0	0	0	
Casi nunca	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	1	1,2	1	1,2
Algunas veces	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	1	1,2	1	1,2
Habitualmente	1	1,2	2	2,4	1	1,2	4	4,8	0	,0	8	9,6	8	9,6
Casi siempre	11	13,3	4	4,8	2	2,4	11	13,3	11	13,3	39	47,0	39	47,0
Siempre	5	6,0	9	10,8	3	3,6	10	12,0	7	8,4	34	41,0	34	41,0
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

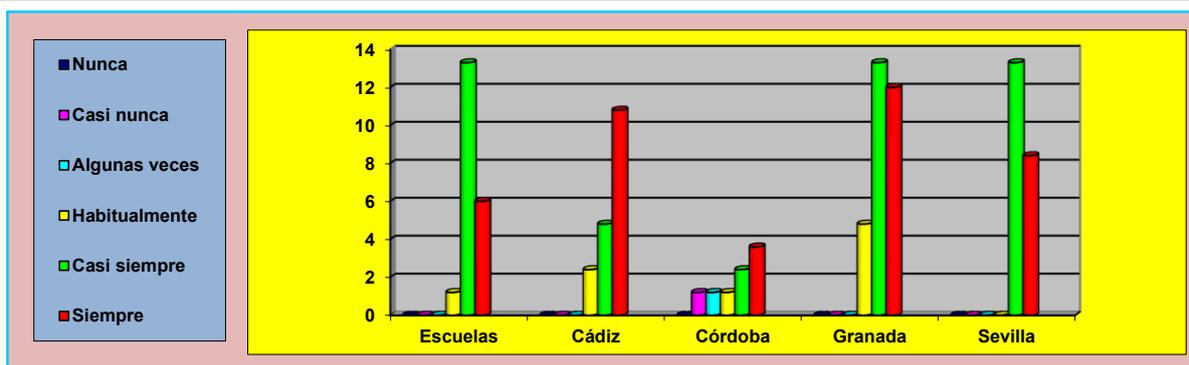


Gráfico del ítem IV.39.- Muestro una actitud positiva, abierta, facilitadora y colaborativa ante el cambio para la mejora de mi práctica docente

Los encuestados de manera mayoritaria, con el 88% de los docentes, muestran una actitud positiva, abierta, facilitadora y colaborativa ante el cambio para la mejora de la práctica docente, casi siempre (47%) o siempre (41%).

En el análisis por provincias, observamos cómo destacan los valores de los docentes de los Conservatorios de Cádiz, Granada y Sevilla, junto con los docentes de las Escuelas de Danza, los cuales han respondido como primera opción, que muestran dicha actitud positiva. En esta ocasión, los resultados más negativos son los que se observan por parte de los docentes del Conservatorio de Córdoba, los cuales no se muestran abiertos, casi nunca o algunas veces en un 2,4%, interpretando quizás que sea por tener en su plantilla los docentes con más años de docencia.

#### IV.40.- Detecto las capacidades del alumnado antes que sus dificultades

Tabla del ítem IV.40.- Detecto las capacidades del alumnado antes que sus dificultades

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	,0	0	,0	0	,0	0
Casi nunca	5	6,0	1	1,2	0	,0	3	3,6	1	1,2	10	12,0
Algunas veces	8	9,6	6	7,2	2	2,4	5	6,0	7	8,4	28	33,7
Habitualmente	3	3,6	6	7,2	2	2,4	8	9,6	5	6,0	24	28,9
Casi siempre	1	1,2	0	,0	3	3,6	6	7,2	4	4,8	14	16,9
Siempre	0	,0	2	2,4	1	1,2	3	3,6	1	1,2	7	8,4
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

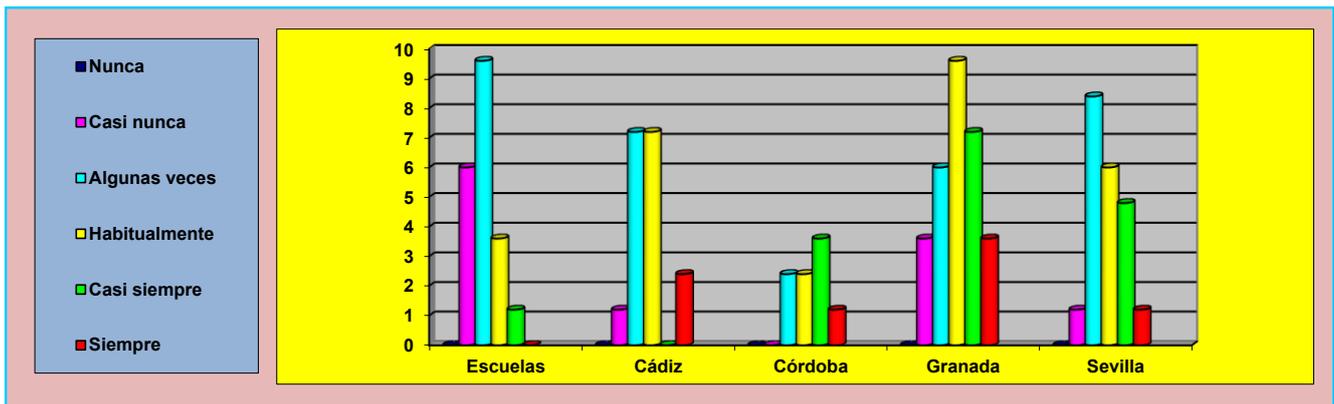


Gráfico del ítem IV.40.- Detecto las capacidades del alumnado antes que sus dificultades

Al observar los datos que muestran el gráfico y la tabla, los valores más significativos son, con el 45,7% de los docentes, los que detectan antes las capacidades que las dificultades del alumnado casi nunca (12%) o algunas veces (33,7%). A su vez, podemos observar el bajo porcentaje de los docentes, que realizan siempre, dicha detección, con solo un 8,4%.

En el análisis por provincias destacamos la disparidad de valores entre todos los docentes. En esta ocasión, los resultados más negativos son los que se observan por parte de los docentes de las Escuelas de Danza, frente a los resultados más positivos obtenidos por parte de los docentes del Conservatorio de Córdoba. Las características de estas enseñanzas, al ser unas enseñanzas tan exigentes hacen que se detecte prioritariamente, por parte del docente, los aspectos a mejorar técnica e interpretativamente, que los ya alcanzados.

#### IV.41.- Detecto las dificultades del alumnado antes que sus capacidades

Tabla del ítem IV.41.- Detecto las dificultades del alumnado antes que sus capacidades

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	1	1,2	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2
Casi nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	1	1,2
Algunas veces	0	,0	1	1,2	2	2,4	2	2,4	1	1,2	6	7,2
Habitualmente	4	4,8	7	8,4	2	2,4	2	2,4	3	3,6	18	21,7
Casi siempre	9	10,8	5	6,0	2	2,4	15	18,1	8	9,6	39	47,0
Siempre	3	3,6	2	2,4	2	2,4	6	7,2	5	6,0	18	21,7
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

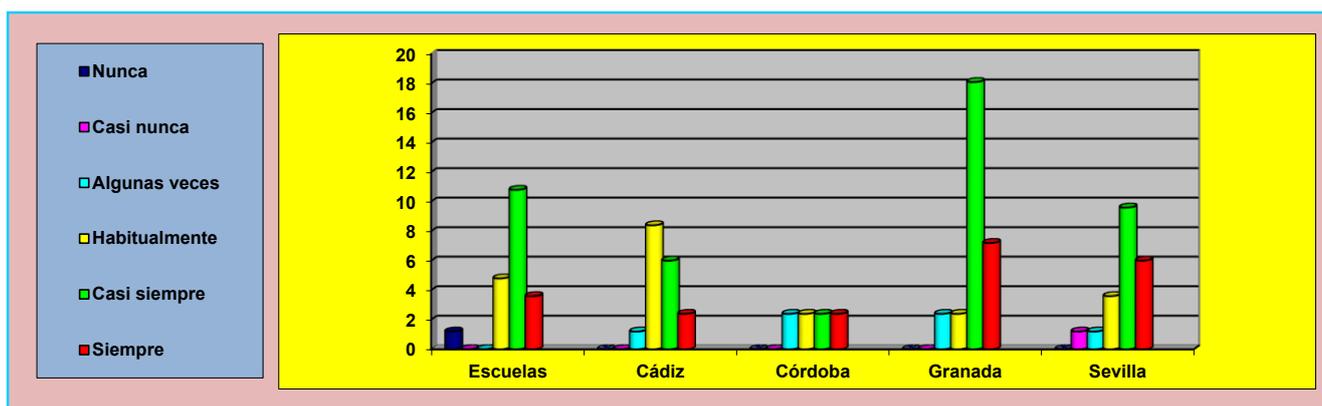


Gráfico del ítem IV.41.- Detecto las dificultades del alumnado antes que sus capacidades

En el caso del ítem que nos ocupa, los datos que muestran el gráfico y la tabla son, con el 47% de los docentes, los que detectan casi siempre, antes las dificultades del alumnado que sus capacidades. A su vez podemos observar el bajo porcentaje de los docentes, que realizan nunca (1,2%) o casi nunca (1,2%) dicha detección, con solo un 2,4%.

En el análisis por provincias, observamos cómo destacan los valores siendo muy dispares entre todos los docentes. Las características de estas enseñanzas, al ser unas enseñanzas tan exigentes, hacen que se detecte antes por parte del docente los aspectos a mejorar técnica e interpretativamente. El refuerzo negativo prima en muchas ocasiones frente al refuerzo positivo.

#### IV.42.- Trabajo conjuntamente con el resto del equipo educativo y del orientador, externo al Conservatorio, para la integración

Tabla del ítem IV.42.- Trabajo conjuntamente con el resto del equipo educativo y del orientador, externo al Conservatorio, para la integración

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	3	3,6	2	2,4	0	,0	2	2,4	4	4,8	11	13,3
Casi nunca	9	10,8	5	6,0	2	2,4	9	10,8	5	6,0	30	36,1
Algunas veces	3	3,6	4	4,8	4	4,8	7	8,4	3	3,6	21	25,3
Habitualmente	1	1,2	1	1,2	1	1,2	4	4,8	2	2,4	9	10,8
Casi siempre	0	,0	1	1,2	0	,0	1	1,2	2	2,4	4	4,8
Siempre	1	1,2	2	2,4	1	1,2	2	2,4	2	2,4	8	9,6
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

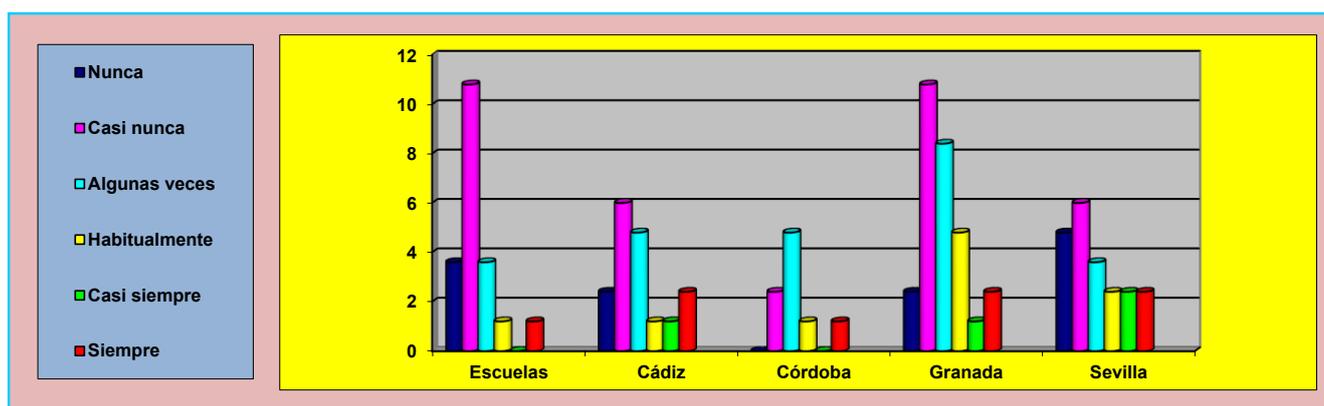


Gráfico del ítem IV.42.- Trabajo conjuntamente con el resto del equipo educativo y del orientador, externo al Conservatorio, para la integración

En el análisis por provincias, queremos poner de manifiesto que la heterogeneidad de las respuestas es muy variada en la escala de resultados. Si tenemos en cuenta que no existe la figura del Orientador en las Enseñanzas Artísticas, podemos relacionar estas respuestas con las del apartado III.10.

Cuando se pregunta al profesorado por el trabajo que se realiza en colaboración con el resto del equipo educativo y del orientador, los valores más significativos son, con el 49,4% de los docentes, los que nunca (13,3%) o casi nunca (36,1%) trabajan con el resto de docentes y con el orientador. A su vez, podemos observar el bajo porcentaje de los docentes, que trabajan casi siempre (4,8%) o siempre (9,6%), con el resto de compañeros, alcanzando un 14,4%.

#### IV.43.- Colaboro y propongo propuestas de mejora en relación a los aspectos organizativos del centro para mejorar la atención a la diversidad

Tabla del ítem IV.43.- Colaboro y propongo propuestas de mejora en relación a los aspectos organizativos del centro para mejorar la atención a la diversidad

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	2	2,4	2	2,4	1	1,2	5	6,0	1	1,2	11	13,3
Casi nunca	7	8,4	6	7,2	2	2,4	6	7,2	4	4,8	25	30,1
Algunas veces	3	3,6	3	3,6	2	2,4	7	8,4	5	6,0	20	24,1
Habitualmente	4	4,8	3	3,6	2	2,4	5	6,0	3	3,6	17	20,5
Casi siempre	0	,0	1	1,2	0	,0	2	2,4	5	6,0	8	9,6
Siempre	1	1,2	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	2	2,4
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

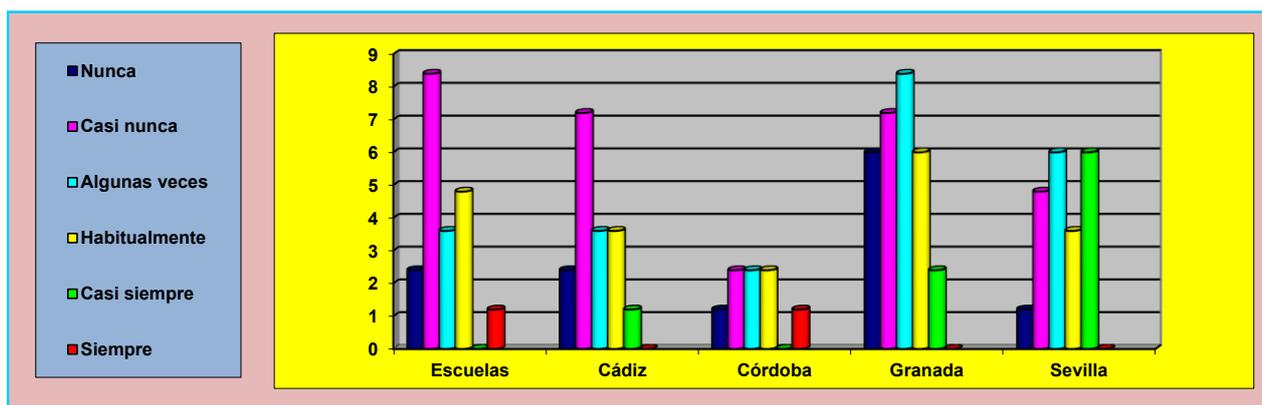


Gráfico del ítem IV.43.- Colaboro y propongo propuestas de mejora en relación a los aspectos organizativos del centro para mejorar la atención a la diversidad

Los datos que muestran el gráfico y la tabla, los valores más significativos son, con el 43,4% de los docentes, los que nunca (13,3%) o casi nunca (30,1%), colaboran y proponen propuestas de mejora en relación a los aspectos organizativos del centro para mejorar la atención a la diversidad. A su vez, podemos observar el bajo porcentaje de los docentes, que trabajan casi siempre (9,6%) o siempre (2,4%), colaborando y proponiendo propuestas de mejora, con un 12%.

En el análisis por provincias, percibimos cómo destacan los valores de los docentes de los Conservatorios de Sevilla y Córdoba, junto con los docentes de las Escuelas de Danza, los cuales han respondido como primera y segunda opción, que muestran dicha actitud positiva.

**IV.44.- Creo adaptaciones de la terminología específica de danza, empleada en clase**

Tabla del ítem IV.44.- *Creo adaptaciones de la terminología específica de danza, empleada en clase*

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nunca</b>	1	1,2	1	1,2	0	,0	3	3,6	1	1,2	6	7,2
<b>Casi nunca</b>	3	3,6	1	1,2	2	2,4	2	2,4	2	2,4	10	12,0
<b>Algunas veces</b>	6	7,2	4	4,8	2	2,4	4	4,8	4	4,8	20	24,1
<b>Habitualmente</b>	2	2,4	5	6,0	2	2,4	7	8,4	6	7,2	22	26,5
<b>Casi siempre</b>	3	3,6	2	2,4	1	1,2	7	8,4	5	6,0	18	21,7
<b>Siempre</b>	2	2,4	2	2,4	1	1,2	2	2,4	0	,0	7	8,4
<b>Total</b>	17	20,5	15	18,1	8	9,6	25	30,1	18	21,7	83	100,0

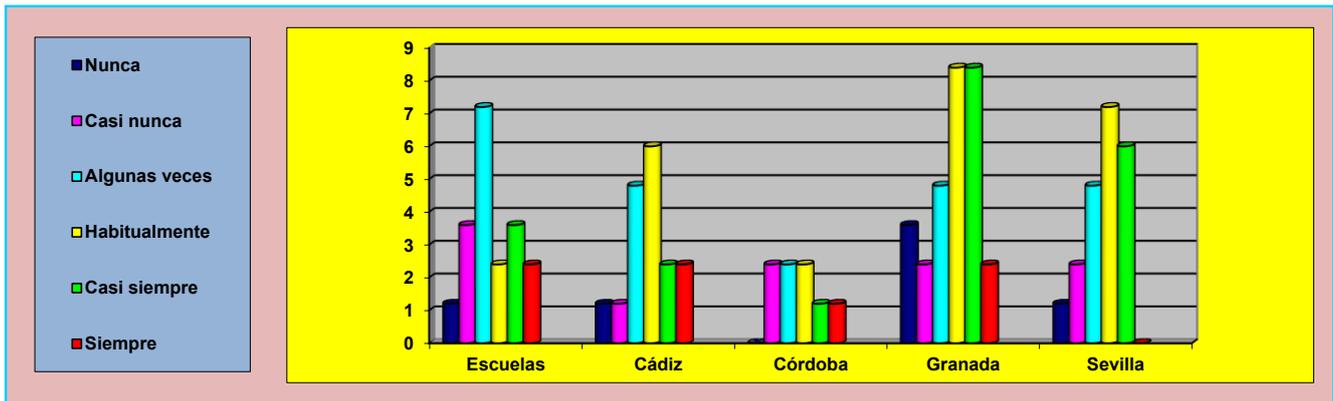


Gráfico del ítem IV.44.- *Creo adaptaciones de la terminología específica de danza, empleada en clase*

Analizando los resultados obtenidos, de los datos que muestran el gráfico y la tabla, los valores más significativos son, con el 50,6% de los docentes, los que algunas veces (24,1%) o habitualmente (26,5%), crean adaptaciones de la terminología específica de danza, empleada en clase. A su vez podemos observar el bajo porcentaje de los docentes, que trabajan siempre adaptando la terminología, con un 8,4%.

En el análisis por provincias, observamos como destacan los valores de los docentes de los Conservatorios de Cádiz y Granada, junto con los docentes de las Escuelas de Danza, los cuales han respondido a todos los valores de la escala.

#### IV.45.- Realizo una progresión de las secuencias de movimiento, dividiendo éstas en partes más sencillas para facilitar su realización y adquisición

Tabla del ítem IV.45.- Realizo una progresión de las secuencias de movimiento, dividiendo éstas en partes más sencillas para facilitar su realización y adquisición

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Algunas veces	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	1	1,2	2	2,4
Habitualmente	3	3,6	4	4,8	3	3,6	2	2,4	4	4,8	16	19,3
Casi siempre	12	14,5	6	7,2	3	3,6	13	15,7	9	10,8	43	51,8
Siempre	2	2,4	4	4,8	2	2,4	10	12,0	4	4,8	22	26,5
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

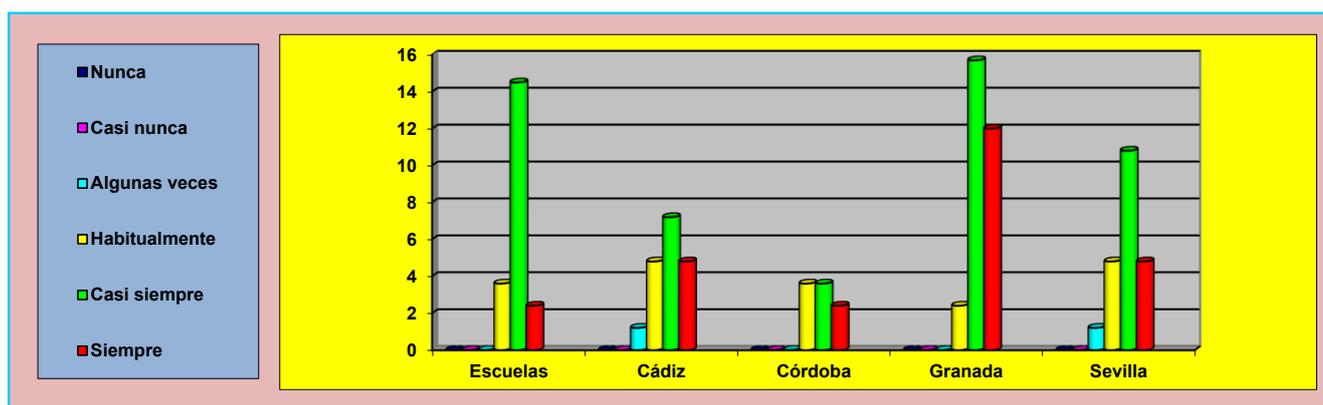


Gráfico del ítem IV.45.- Realizo una progresión de las secuencias de movimiento, dividiendo éstas en partes más sencillas para facilitar su realización y adquisición

En el análisis por provincias, comprobamos cómo destacan los valores positivos de los docentes de los Conservatorios de Córdoba y Granada, junto con los docentes de las Escuelas de Danza, a diferencia de los docentes de los Conservatorios de Cádiz y Sevilla, los cuales realizan dicha progresión algunas veces con un 2,4%.

Se puede constatar en el gráfico y la tabla, los valores más significativos, con el 68,3% de los docentes, los que siempre (26,5%) o casi siempre (51,8%), realizan una progresión de las secuencias de movimiento, dividiendo estas en partes más sencillas para facilitar su realización y adquisición.

#### IV.46.- Utilizo diferentes tipos de materiales en el desarrollo de mis clases para adaptarlos a las características específicas de mi alumnado

Tabla del ítem IV.46.- Utilizo diferentes tipos de materiales en el desarrollo de mis clases para adaptarlos a las características específicas de mi alumnado

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	1	1,2
Casi nunca	2	2,4	1	1,2	0	,0	4	4,8	1	1,2	8	9,6
Algunas veces	5	6,0	5	6,0	1	1,2	6	7,2	7	8,4	24	28,9
Habitualmente	5	6,0	4	4,8	4	4,8	7	8,4	4	4,8	24	28,9
Casi siempre	4	4,8	4	4,8	1	1,2	3	3,6	5	6,0	17	20,5
Siempre	1	1,2	1	1,2	1	1,2	5	6,0	1	1,2	9	10,8
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

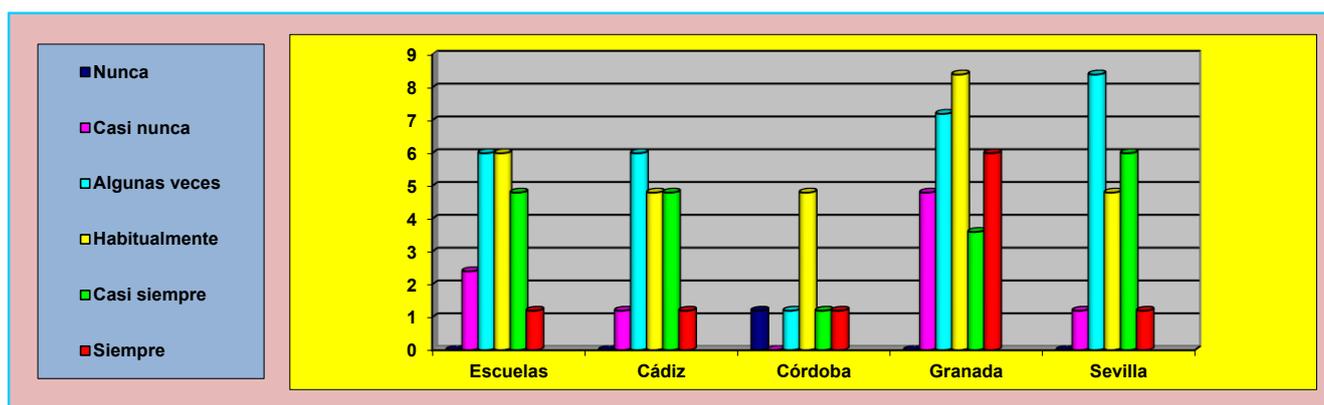


Gráfico del ítem IV.46.- Utilizo diferentes tipos de materiales en el desarrollo de mis clases para adaptarlos a las características específicas de mi alumnado

Al observar los datos que muestran el gráfico y la tabla, los valores más significativos son, con el 57,8% de los docentes, los que algunas veces (28,9%) o habitualmente (28,9%), utilizan diferentes tipos de materiales en el desarrollo de sus clases para adaptarlos a las características específicas del alumnado. A su vez, podemos observar el bajo porcentaje de los docentes, que trabajan siempre colaborando y proponiendo propuestas de mejora, con un 10,8%.

En el análisis por provincias, observamos cómo destaca la disparidad entre los docentes de los Conservatorios de Córdoba y Granada, el cual muestra el porcentaje más alto positivo.

#### IV.47.- Tengo en cuenta los procesos para la evaluación de los aprendizajes de acuerdo con la programación del departamento

Tabla del ítem IV.47.- Tengo en cuenta los procesos para la evaluación de los aprendizajes de acuerdo con la programación del departamento

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Algunas veces	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	1	1,2	2	2,4
Habitualmente	2	2,4	1	1,2	3	3,6	2	2,4	5	6,0	13	15,7
Casi siempre	11	13,3	10	12,0	2	2,4	10	12,0	5	6,0	38	45,8
Siempre	4	4,8	4	4,8	3	3,6	12	14,5	7	8,4	30	36,1
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

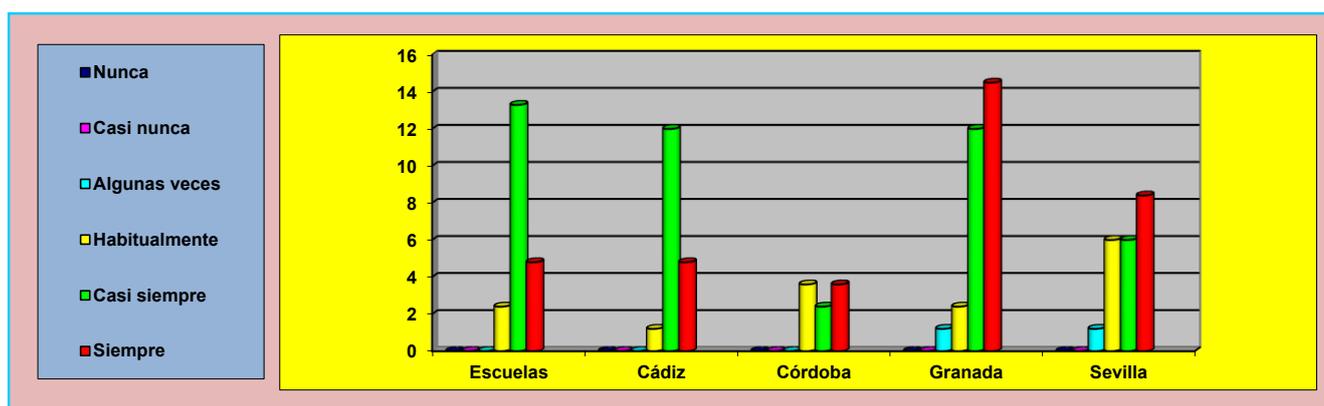


Gráfico del ítem IV.47.- Tengo en cuenta los procesos para la evaluación de los aprendizajes de acuerdo con la programación del departamento

En el caso del ítem que nos ocupa, los valores más significativos son, con el 81,9% de los docentes, los que siempre (36,1%) o casi siempre (45,8%), tienen en cuenta los procesos para la evaluación de los aprendizajes de acuerdo con la programación del departamento.

En el análisis por provincias, percibimos cómo destacan los valores positivos de los docentes de todos los centros. Los docentes de los Conservatorios de Granada y Sevilla, los cuales realizan dicha progresión, solo algunas veces con un 2,4%.

**IV.48. Realizo una evaluación inicial individual y grupal a principio de curso y, ésta es entregada al departamento para su puesta en común**

Tabla del ítem IV.48.- Realizo una evaluación inicial individual y grupal a principio de curso y, ésta es entregada al departamento para su puesta en común

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nunca</b>	0	,0	0	,0	2	2,4	0	,0	0	,0	2	2,4
<b>Casi nunca</b>	2	2,4	2	2,4	1	1,2	1	1,2	0	,0	6	7,2
<b>Algunas veces</b>	2	2,4	2	2,4	1	1,2	2	2,4	1	1,2	8	9,6
<b>Habitualmente</b>	5	6,0	4	4,8	0	,0	5	6,0	4	4,8	18	21,7
<b>Casi siempre</b>	5	6,0	4	4,8	3	3,6	6	7,2	4	4,8	22	26,5
<b>Siempre</b>	3	3,6	3	3,6	1	1,2	11	13,3	9	10,8	27	32,5
<b>Total</b>	17	20,5	15	18,1	8	9,6	25	30,1	18	21,7	83	100,0

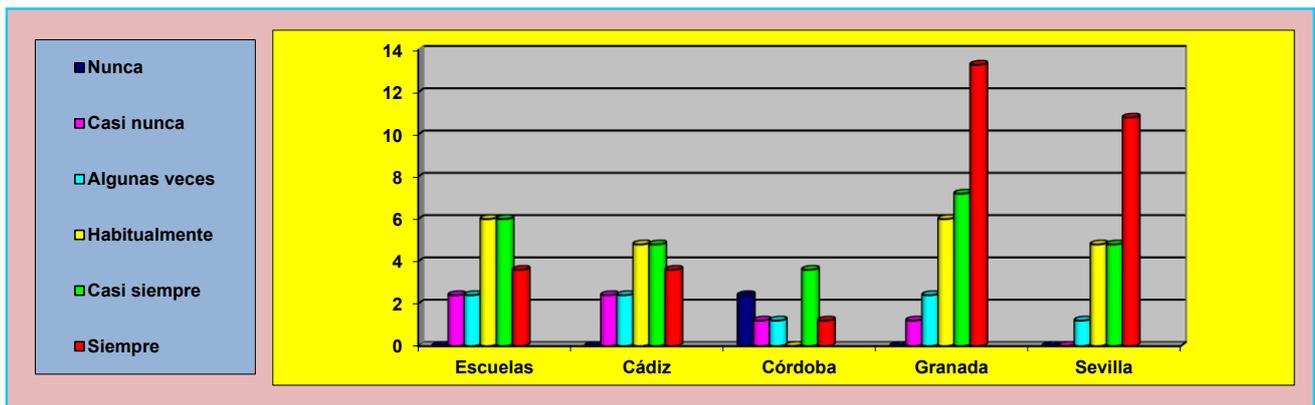


Gráfico del ítem IV.48.- Realizo una evaluación inicial individual y grupal a principio de curso y, ésta es entregada al departamento para su puesta en común

De los datos de la tabla y gráfico, los valores más significativos son, con el 59% de los docentes, los que siempre (32,5%) o casi siempre (26,5%), realizan una evaluación inicial individual y grupal a principio de curso, la cual es entregada al departamento para su puesta en común.

En el análisis por provincias, contemplamos cómo destaca los valores negativos de los docentes del Conservatorio de Córdoba. Los docentes de los Conservatorios de Granada y Sevilla, muestran los valores más positivos.

#### IV.49.- Utilizo suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos

Tabla del ítem IV.49.- Utilizo suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	3	3,6	1	1,2	0	,0	2	2,4	0	,0	6	7,2
Algunas veces	3	3,6	2	2,4	1	1,2	1	1,2	2	2,4	9	10,8
Habitualmente	4	4,8	1	1,2	2	2,4	6	7,2	8	9,6	21	25,3
Casi siempre	5	6,0	5	6,0	2	2,4	8	9,6	5	6,0	25	30,1
Siempre	2	2,4	6	7,2	3	3,6	8	9,6	3	3,6	22	26,5
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

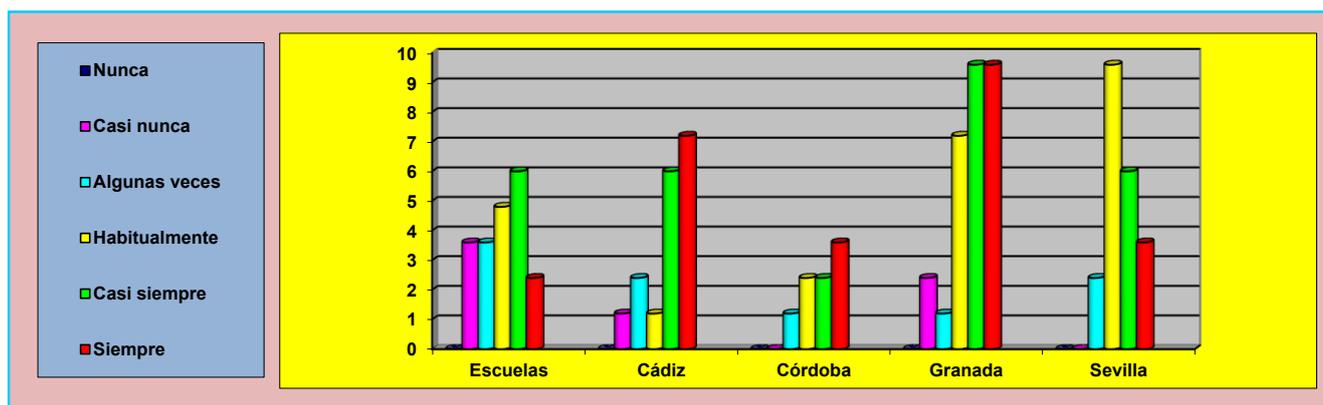


Gráfico del ítem IV.49.- Utilizo suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos

Por provincias, observamos cómo destacan los valores positivos de los docentes de los Conservatorios de Córdoba y Sevilla, los cuales son los únicos que casi nunca utilizan suficientes criterios de evaluación.

Al observar los datos que muestran el gráfico y la tabla, los valores más significativos son, con el 56,6% de los docentes, los que siempre (26,5%) o casi siempre (30,1%), utilizan suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos.

#### IV.50.- Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información sobre el alumnado

Tabla del ítem IV.50.- Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información sobre el alumnado

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	1	1,2
Casi nunca	2	2,4	1	1,2	0	,0	1	1,2	1	1,2	5	6,0
Algunas veces	0	,0	1	1,2	1	1,2	2	2,4	3	3,6	7	8,4
Habitualmente	3	3,6	3	3,6	1	1,2	6	7,2	5	6,0	18	21,7
Casi siempre	9	10,8	7	8,4	4	4,8	10	12,0	8	9,6	38	45,8
Siempre	3	3,6	3	3,6	1	1,2	6	7,2	1	1,2	14	16,9
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

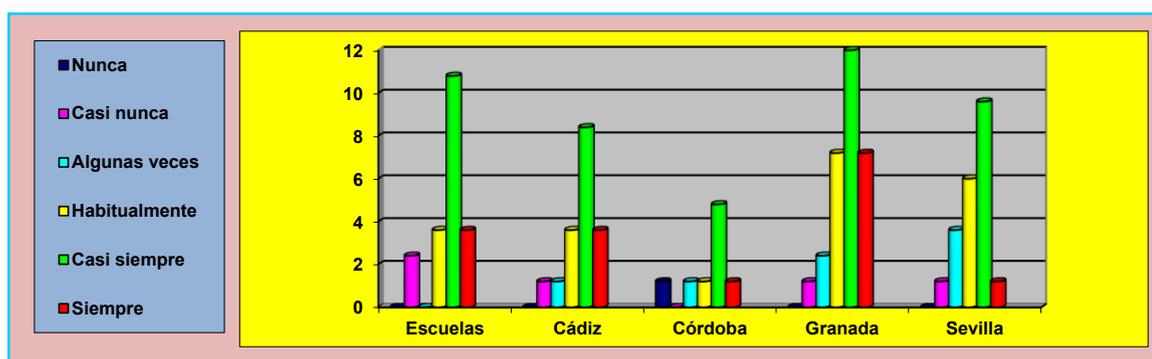


Gráfico del ítem IV.50.- Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información sobre el alumnado

Los encuestados de manera mayoritaria, con un 62,7% de los docentes utilizan, siempre (16,9%) o casi siempre (45,8%), procedimientos e instrumentos variados de recogida de información sobre el alumnado. Los docentes del Conservatorio de Granada poseen el porcentaje más alto, al representar el 7,2% del 16,9%. Todos los docentes de todos los Centros nunca utilizan dichos procedimientos con un 1,2%.

En el análisis por provincias, los cuatro Conservatorios participantes responden con cinco de las seis valoraciones de la escala de respuestas. Se podría interpretar estas respuestas, con relación a la cuestión planteada en el apartado III.6, en el que se ha podido observar como para muchos docentes, los Centros no reúnen las necesidades materiales necesarias.

#### IV.51.- Habitualmente, corrijo y doy pautas para la mejora de sus aprendizajes

Tabla del ítem IV.51.- *Habitualmente, corrijo y doy pautas para la mejora de sus aprendizajes*

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Algunas veces	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	1	1,2
Habitualmente	1	1,2	2	2,4	2	2,4	1	1,2	1	1,2	7	8,4
Casi siempre	12	14,5	6	7,2	3	3,6	9	10,8	6	7,2	36	43,4
Siempre	4	4,8	7	8,4	3	3,6	15	18,1	10	12,0	39	47,0
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

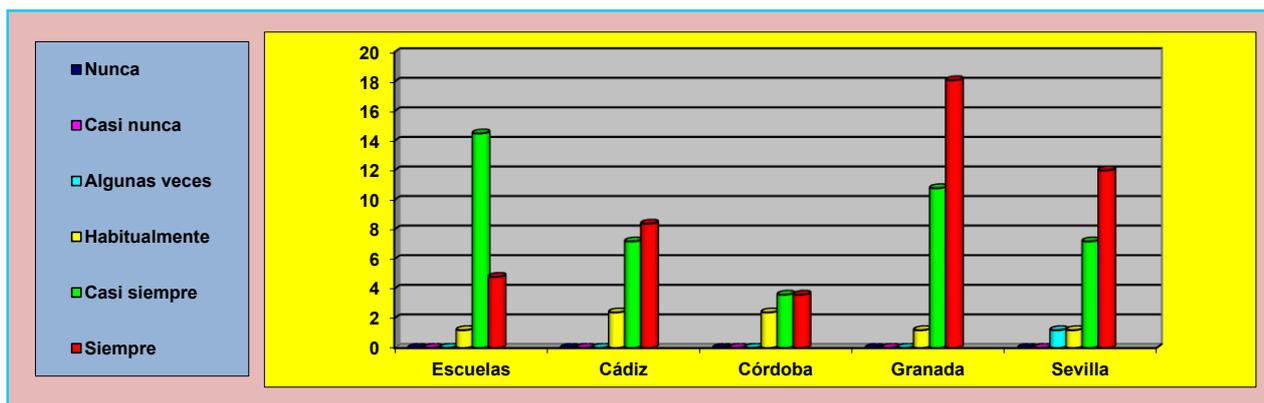


Gráfico del ítem IV.51.- *Habitualmente, corrijo y doy pautas para la mejora de sus aprendizajes*

Cuando se pregunta al profesorado si corrigen y dan pautas para la mejora de los aprendizajes del alumnado, las respuestas de los Conservatorios de Granada y Sevilla, junto con las Escuelas de Danza poseen el porcentaje más alto, al representar el 67,4% del 90,4% total, de respuestas positivas.

En el análisis por provincias, los docentes de tres Conservatorios participantes, junto con los docentes de las Escuelas de Danza, responden con tres de las seis valoraciones de la escala de respuestas, a excepción del Conservatorio de Sevilla, que responden a cuatro de las seis valoraciones, con un 1,2%, que corrigen habitualmente.

#### IV.52.- Utilizo diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad del alumnado

Tabla del ítem IV.52.- Utilizo diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad del alumnado

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	1	1,2
Casi nunca	2	2,4	3	3,6	0	,0	3	3,6	1	1,2	9	10,8
Algunas veces	3	3,6	3	3,6	1	1,2	2	2,4	4	4,8	13	15,7
Habitualmente	5	6,0	4	4,8	2	2,4	11	13,3	7	8,4	29	34,9
Casi siempre	6	7,2	3	3,6	3	3,6	6	7,2	4	4,8	22	26,5
Siempre	1	1,2	2	2,4	1	1,2	3	3,6	2	2,4	9	10,8
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

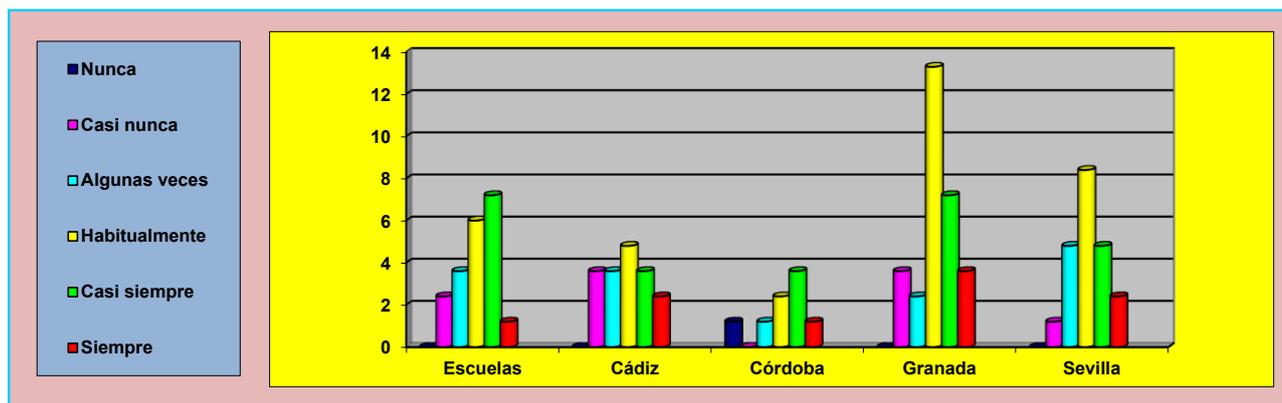


Gráfico del ítem IV.52.- Utilizo diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad del alumnado

Al observar los datos que muestran el gráfico y la tabla, podemos observar la gran disparidad entre las respuestas de los docentes. Habitualmente, el 34,9% de los docentes utilizan diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad del alumnado. Los Conservatorios de Cádiz, Granada y Sevilla, son los que muestran el porcentaje más alto. Los docentes que nunca utilizan diferentes técnicas de evaluación proceden del Conservatorio de Córdoba con un 1,2%.

En el análisis por provincias, todos los Conservatorios participantes, así como las Escuelas de Danza responden con cinco de las seis valoraciones de la escala de respuestas, aunque con valoraciones diferentes, como se puede observar por parte del Conservatorio de Córdoba.

**IV.53.- Utilizo periódicamente diferentes canales y herramientas para informar a los familiares, profesorado y alumnado (sesiones de evaluación, informes, tutorías, etc.) del proceso y los resultados de la evaluación**

Tabla del ítem IV.53.- *Utilizo periódicamente diferentes canales y herramientas para informar a los familiares, profesorado y alumnado (sesiones de evaluación, informes, tutorías, etc.) del proceso y los resultados de la evaluación*

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Algunas veces	0	,0	2	2,4	2	2,4	0	,0	1	1,2	5	6,0
Habitualmente	1	1,2	1	1,2	1	1,2	1	1,2	5	6,0	9	10,8
Casi siempre	11	13,3	7	8,4	3	3,6	13	15,7	8	9,6	42	50,6
Siempre	5	6,0	5	6,0	2	2,4	11	13,3	4	4,8	27	32,5
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

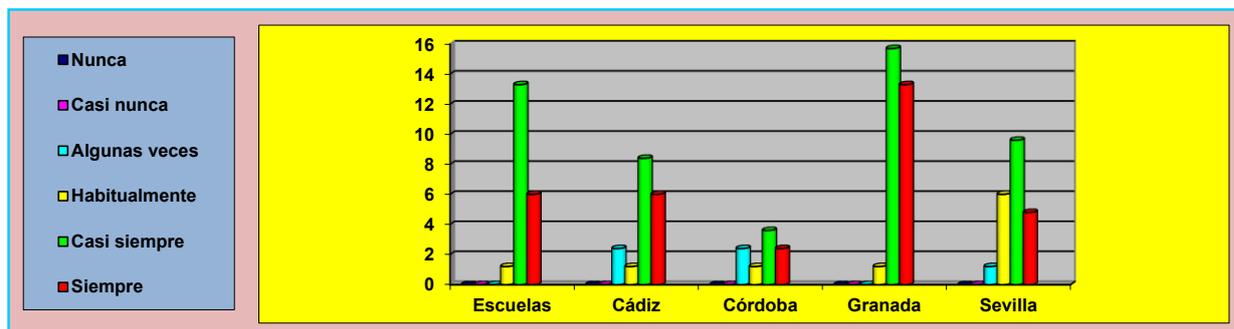


Gráfico del ítem IV.53.- *Utilizo periódicamente diferentes canales y herramientas para informar a los familiares, profesorado y alumnado (sesiones de evaluación, informes, tutorías, etc.) del proceso y los resultados de la evaluación*

En el ítem que nos ocupa, no hay duda, hallamos que el 50,6% de los docentes casi siempre utilizan periódicamente, como primera respuesta, diferentes canales y herramientas para informar a los familiares, profesorado y alumnado (sesiones de evaluación, informes, tutorías, etc.) del proceso y los resultados de la evaluación. Los Conservatorios de Cádiz, Granada y Sevilla, junto con las Escuelas de Danza poseen el porcentaje más alto, al representar el 47% del 50,6%.

En el análisis por provincias, los docentes de los Conservatorios de Cádiz, Córdoba y Sevilla son los únicos que utilizan algunas veces dichos canales y herramientas.

### IV.54.- Utilizo la evaluación como instrumento para fomentar la motivación del alumnado

Tabla del ítem IV.54.- Utilizo la evaluación como instrumento para fomentar la motivación del alumnado

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	1	1,2
Algunas veces	3	3,6	2	2,4	0	,0	5	6,0	2	2,4	12	14,5
Habitualmente	7	8,4	7	8,4	3	3,6	6	7,2	3	3,6	26	31,3
Casi siempre	6	7,2	5	6,0	3	3,6	10	12,0	11	13,3	35	42,2
Siempre	1	1,2	1	1,2	1	1,2	4	4,8	2	2,4	9	10,8
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

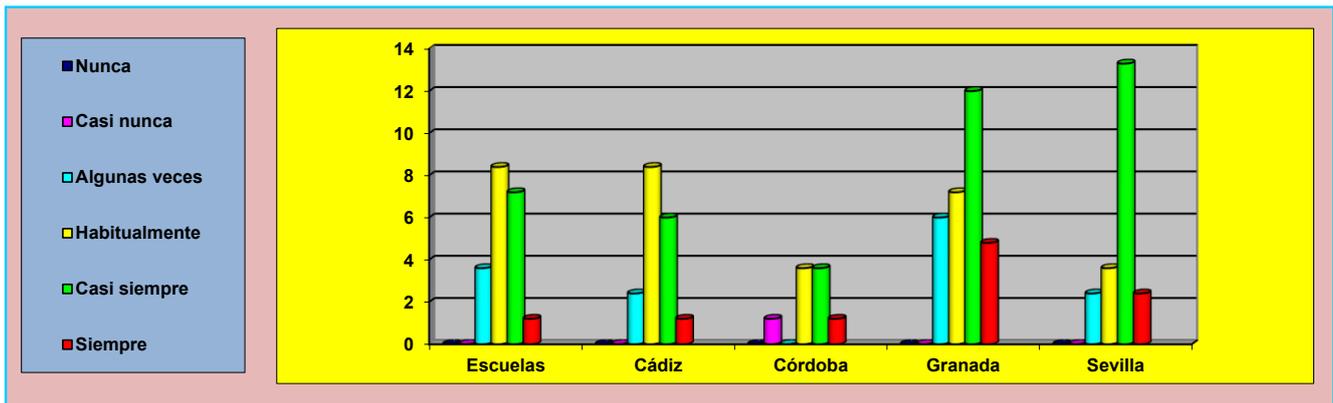


Gráfico del ítem IV.54.- Utilizo la evaluación como instrumento para fomentar la motivación del alumnado

Se puede constatar en el gráfico y la tabla, cómo percibimos que el 42,2% de los docentes casi siempre utilizan la evaluación como instrumento para fomentar la motivación del alumnado. Los Conservatorios Granada y Sevilla, poseen el porcentaje más alto, al representar el 25,3% del 42,2%.

En el análisis por provincias, los docentes de los Conservatorios de Córdoba son los únicos que utilizan algunas veces la evaluación como instrumento para fomentar la evaluación.

**IV.55.- Utilizo diferentes medios en el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje (cuestionarios para evaluar la programación, la consecución de objetivos y adquisición de contenidos, etc.)**

Tabla del ítem IV.55.- Utilizo diferentes medios en el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje (cuestionarios para evaluar la programación, la consecución de objetivos y adquisición de contenidos, etc.)

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	2	2,4	2	2,4	2	2,4	2	2,4	0	,0	8	9,6
Algunas veces	4	4,8	2	2,4	0	,0	6	7,2	6	7,2	18	21,7
Habitualmente	7	8,4	6	7,2	4	4,8	9	10,8	8	9,6	34	41,0
Casi siempre	3	3,6	2	2,4	1	1,2	7	8,4	3	3,6	16	19,3
Siempre	1	1,2	3	3,6	1	1,2	1	1,2	1	1,2	7	8,4
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

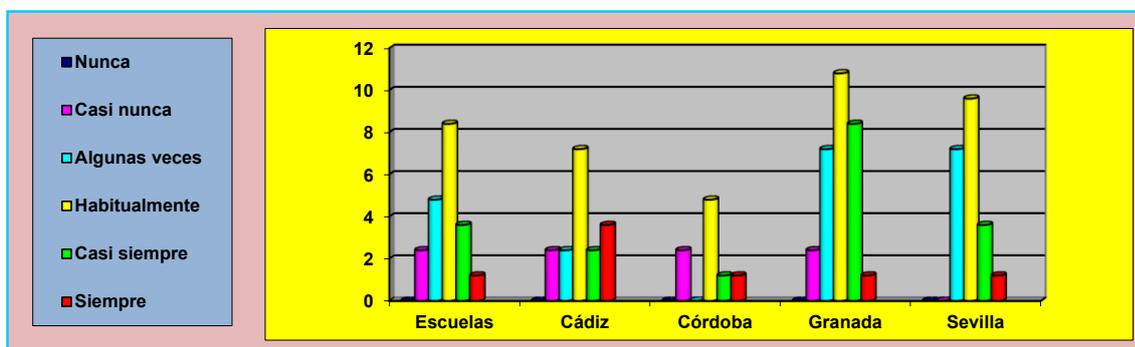


Gráfico del ítem IV.55.- Utilizo diferentes medios en el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje (cuestionarios para evaluar la programación, la consecución de objetivos y adquisición de contenidos, etc.)

Todos los docentes de los Conservatorios y las Escuelas de Danza responden con el valor “habitualmente” como primera respuesta. Los docentes del Conservatorio de Cádiz son los que obtienen respuestas más positivas sobre dicha cuestión.

Al observar los datos que muestran el gráfico y la tabla, no hay duda, observamos que el 62,7% de los docentes algunas veces (21,7%) o habitualmente (41%), utilizan diferentes medios en el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje (cuestionarios para evaluar la programación, la consecución de objetivos y adquisición de contenidos, etc.).

## 4.2.- ANÁLISIS COMPARATIVO Y DISCUSIÓN

### IV.2.1.- Organización

#### IV.2.1.1.- Edad-Establezco e informo al alumnado de los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación

El análisis de los datos de esta comparativa, nos permiten comprobar cómo el 63,8% de la muestra estudiada dice establecer e informar siempre o casi siempre al alumnado de los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación, frente al 1,2% que dicen no haberlo hecho teniendo más de 51 años. Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de  $p=0,036$ .

En términos generales podemos interpretar que esta buena práctica docente es alta en docentes más jóvenes, debiéndose fomentarse, siempre que se entienda como un proceso que activa la conciencia y resiliencia del propio individuo.

Tablas IV.2.1.1.- Edad-Establezco e informo al alumnado de los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación

	EDAD													
	Menos de 30		31-35		36-40		41-45		46-50		Más de 51		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	1	1,2
Algunas veces	3	3,6	1	1,2	4	4,8	6	7,2	0	,0	0	,0	14	16,9
Habitualmente	1	1,2	5	6,0	4	4,8	4	4,8	0	,0	1	1,2	15	18,1
Casi siempre	6	7,2	2	2,4	7	8,4	5	6,0	4	4,8	4	4,8	28	33,7
Siempre	2	2,4	5	6,0	12	14,5	3	3,6	2	2,4	1	1,2	25	30,1
Total	12	14,5	13	15,7	27	32,5	18	21,7	6	7,2	7	8,4	83	100,0

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por edad	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,748(a)	20	,036
Razón de verosimilitudes	28,865	20	,090
Asociación lineal por lineal	,030	1	,862
N de casos válidos	83		

#### IV.2.1.2.- Centro en el que desarrolla su trabajo-Establezco e informo al alumnado de los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación

Los datos de la tabla comparativa nos permiten comprobar cómo el 63,8% de la muestra estudiada dice establecer e informar siempre o casi siempre al alumnado de los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación, frente al 1,2% que dicen no haberlo hecho casi nunca.

En 2 de las 4 provincias participantes en la muestra, el porcentaje de docentes que casi nunca o solo algunas veces realizan este tipo de práctica docente, pertenecen a los Conservatorios Profesionales de Danza de Cádiz y Córdoba, salvo en Granada y Sevilla, donde podemos observar una mayor participación entre los docentes de esta práctica. Estas diferencias respecto a la información al alumnado de los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación son ligeramente significativas con un valor de  $p=0,042$ , como nos percatamos en la tabla correspondiente.

Tablas IV.2.1.2.- Centro en el que desarrolla su trabajo-Establezco e informo al alumnado de los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nunca</b>	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
<b>Casi nunca</b>	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	1	1,2
<b>Algunas veces</b>	4	4,8	6	7,2	1	1,2	2	2,4	1	1,2	14	16,9
<b>Habitualmente</b>	5	6,0	4	4,8	0	,0	4	4,8	2	2,4	15	18,1
<b>Casi siempre</b>	5	6,0	2	2,4	4	4,8	10	12,0	7	8,4	28	33,7
<b>Siempre</b>	3	3,6	3	3,6	2	2,4	9	10,8	8	9,6	25	30,1
<b>Total</b>	17	20,5	15	18,1	8	9,6	25	30,1	18	21,7	83	100,0

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por Centro	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,989(a)	16	,042
Razón de verosimilitudes	23,447	16	,102
Asociación lineal por lineal	9,359	1	,002
N de casos válidos	83		

#### IV.2.1.3.- Género-Planifico las clases de danza de modo flexible, preparando secuencias de movimiento y los recursos, ajustados lo más posible a las necesidades e intereses del alumnado

De los 83 docentes entrevistados en la presente investigación, el 85,5% pertenecen al género femenino. Un dato similar es el que se podría observar a nivel profesional y estudiantil. Por ello podemos observar cómo el género femenino planifica las clases de danza de un modo flexible, preparando las secuencias de movimiento y los recursos, ajustados lo más posible a las necesidades e intereses del alumnado. Cabe reflejar cómo a su vez, el género masculino se incorpora más tarde a la docencia al trabajar durante más tiempo como intérprete, al ser un género minoritario en esta disciplina. Estas diferencias por género y planificación de las clases en cuanto a flexibilidad se refieren, son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de  $p=0,019$ .

Tablas IV.2.1.3.- Género-Planifico las clases de danza de modo flexible, preparando secuencias de movimiento y los recursos, ajustados lo más posible a las necesidades e intereses del alumnado

Género	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	1	1,2	0	,0	1	1,2
Algunas veces	1	1,2	3	3,6	4	4,8
Habitualmente	6	7,2	21	25,3	27	32,5
Casi siempre	4	4,8	22	26,5	26	31,3
Siempre	0	,0	25	30,1	25	30,1
Total	12	14,5	71	85,5	83	100,0

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por género	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,836(a)	4	,019
Razón de verosimilitudes	13,162	4	,011
Asociación lineal por lineal	8,864	1	,003
N de casos válidos	83		

Buxarrais et al. (2005), consideran que la forma de relacionarse con los estudiantes, es decir, cómo les tratan, cómo les hablan, qué les dicen y en qué tono, el tipo de metodología didáctica que utilizan, cómo evalúan los aprendizajes, etc. Todos estos momentos están cargados de valores.

## IV.2.2.- Desarrollo

### IV.2.2.1.- Motivación inicial del alumnado

#### IV.2.2.1.1.- Titulación-Incentivo al alumnado para que se sienta orgulloso de sí mismo, ante el desarrollo de su creatividad y en la ejecución de las secuencias de movimiento

Si contemplamos los datos que muestra la tabla comparativa, podemos apreciar, cómo los docentes con mayor formación académica son los que casi siempre o siempre incentivan al alumnado para que se sienta orgulloso de sí mismo, ante el desarrollo de su creatividad y en la ejecución de las secuencias de movimiento, con un 74,7%. Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de  $p=0,038$ .

Tablas IV.2.2.1.1.- Titulación-Incentivo al alumnado para que se sienta orgulloso de sí mismo, ante el desarrollo de su creatividad y en la ejecución de las secuencias de movimiento

	TITULACION ACADÉMICA MÁXIMA QUE POSEE ADEMÁS DE LA DE DANZA:											
	Doctorado		Licenciatura o Grado		Diplomatura		Técnico Superior F.P.		Técnico Medio F.P.		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Algunas veces	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	1	1,2
Habitualmente	1	1,2	11	13,3	8	9,6	0	,0	0	,0	20	24,1
Casi siempre	2	2,4	19	22,9	10	12,0	5	6,0	1	1,2	37	44,6
Siempre	3	3,6	16	19,3	6	7,2	0	,0	0	,0	25	30,1
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>7,2</b>	<b>46</b>	<b>55,4</b>	<b>24</b>	<b>28,9</b>	<b>6</b>	<b>7,2</b>	<b>1</b>	<b>1,2</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por Titulación académica	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,982(a)	12	,038
Razón de verosimilitudes	17,410	12	,135
Asociación lineal por lineal	2,842	1	,092
N de casos válidos	83		

Nos identificamos con la aseveración de Gardner (1993) cuando indica “*que la creatividad es una característica que define un producto novedoso en un campo y es reconocido por la comunidad como valioso para la misma*”. En la misma línea se manifiesta Martín-Sánchez (2015), cuando plantea que “*ser creativo dice es una característica de individuos capaces de encontrar modos nuevos de resolver una cuestión o de inventar objetos de valor o, incluso, es un proceso de reflexión continuo que busca soluciones ante dificultades diarias*”.

#### IV.2.2.2. Motivación a lo largo del proceso

##### IV.2.2.2.1.- Género-Doy información de los progresos conseguidos para que el alumnado se sienta orgulloso de su trabajo, así como de las dificultades encontradas

De los datos de la presente comparación, analizamos cómo el género femenino informa habitualmente, casi siempre o siempre de los progresos conseguidos para que el alumnado se sienta orgulloso de su trabajo, así como de las dificultades encontradas mejorando así la propia percepción de las fortalezas y debilidades. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de  $p=0,023$ .

Tablas IV.2.2.2.1.- Género-Doy información de los progresos conseguidos para que el alumnado se sienta orgulloso de su trabajo, así como de las dificultades encontradas

Género	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	0	,0
Algunas veces	4	4,8	4	4,8	8	9,6
Habitualmente	4	4,8	24	28,9	28	33,7
Casi siempre	2	2,4	21	25,3	23	27,7
Siempre	2	2,4	22	26,5	24	28,9
Total	12	14,5	71	85,5	83	100,0

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por género	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,517(a)	3	,023
Razón de verosimilitudes	7,174	3	,067
Asociación lineal por lineal	5,098	1	,024
N de casos válidos	83		

Según Taylor (2008), para incrementar la motivación de los bailarines en clase se pueden emplear las siguientes técnicas: pedir a los bailarines que se pongan micro objetivos, ofrecer una variedad de ejercicios en las clases, dar un sentido a las clases, asegurar experiencias gratificantes, adecuar las capacidades de los bailarines a las exigencias de la clase y permanecer sensible a los niveles de motivación de los bailarines durante la clase.

#### IV.2.2.2.2.- Edad-Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado

Analizando los resultados obtenidos, podemos comprobar cómo el 42,3% de la muestra estudiada refleja casi siempre que mantiene el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado entre el profesorado más joven. Estas diferencias respecto a la edad son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de  $p=0,013$ .

Tablas IV.2.2.2.2.- Edad-Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado

	EDAD													
	Menos de 30		31-35		36-40		41-45		46-50		Más de 51		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	0
Algunas veces	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	2	2,4	0	,0	2	2,4
Habitualmente	4	4,8	4	4,8	10	12,0	8	9,6	2	2,4	4	4,8	32	38,6
Casi siempre	7	8,4	6	7,2	12	14,5	7	8,4	1	1,2	2	2,4	35	42,2
Siempre	1	1,2	3	3,6	5	6,0	3	3,6	1	1,2	1	1,2	14	16,9
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>14,5</b>	<b>13</b>	<b>15,7</b>	<b>27</b>	<b>32,5</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>6</b>	<b>7,2</b>	<b>7</b>	<b>8,4</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por edad	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,795(a)	15	,013
Razón de verosimilitudes	14,895	15	,459
Asociación lineal por lineal	1,837	1	,175
N de casos válidos	83		

En términos generales podemos interpretar que esta buena práctica docente es alta en docentes más jóvenes, debiendo fomentarse en la medida de lo posible. Ovalle (2011) en su investigación con alumnado del altiplano granadino, ha demostrado que el alumnado cuyas experiencias son percibidas como atractivas y placenteras, presenta una actitud más positiva hacia las nuevas tareas que se le plantean.

#### IV.2.2.2.3.- Titulación-Doy información de los progresos conseguidos para que el alumnado se sienta orgulloso de su trabajo, así como de las dificultades encontradas

Al analizar los resultados obtenidos que muestran las tablas, podemos comprobar cómo los docentes con mayor formación académica son los que casi siempre o siempre dan información de los progresos conseguidos para que el alumnado se sienta orgulloso de sí mismo y sea consciente de las dificultades encontradas, con un 58,6%. Estos datos nos llevan a comprobar como en el test de Chi-cuadrado que las diferencias son significativas, con un valor de  $p=0,012$ .

Tablas IV.2.2.2.3.- Titulación-Doy información de los progresos conseguidos para que el alumnado se sienta orgulloso de su trabajo, así como de las dificultades encontradas

	TITULACION ACADÉMICA MÁXIMA QUE POSEE ADEMÁS DE LA DE DANZA:											
	Doctorado		Licenciatura o Grado		Diplomatura		Técnico Superior F.P.		Técnico Medio F.P.		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Algunas veces	0	,0	2	2,4	3	3,6	2	2,4	1	1,2	8	9,6
Habitualmente	4	4,8	14	16,9	9	10,8	1	1,2	0	,0	28	33,7
Casi siempre	2	2,4	11	13,3	7	8,4	3	3,6	0	,0	23	27,7
Siempre	0	,0	19	22,9	5	6,0	0	,0	0	,0	24	28,9
Total	6	7,2	46	55,4	24	28,9	6	7,2	1	1,2	83	100,0

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por Titulación académica	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,540(a)	12	,012
Razón de verosimilitudes	23,105	12	,027
Asociación lineal por lineal	4,097	1	,043
N de casos válidos	83		

Según Ibáñez (2016), las competencias docentes son predictoras de la motivación auto determinada del alumnado, lo que indica que, a mayor competencia del profesorado, mayor será la motivación intrínseca y menos la desmotivación.

#### IV.2.2.2.4.- Titulación-Creo agrupaciones para fomentar la colaboración e integración entre el alumnado

Como hemos podido observar en esta comparación de la titulación y la creación de agrupaciones, al igual que las anteriores comparativas que hacen referencia a la relación existente entre la formación de los docentes de Danza y las buenas prácticas docentes empleadas en el aula de Danza, existe una alta relación entre ellas. A mayor titulación del profesorado, mayor inserción de hábitos metodológicos saludables que mejoran la interacción entre el alumnado con o sin N.E.A.E. Las diferencias vuelven a ser significativas con un valor de  $p=0,030$ , en el test de Chi-cuadrado.

Tablas IV.2.2.2.4.- Titulación-Creo agrupaciones para fomentar la colaboración e integración entre el alumnado

	TITULACION ACADÉMICA MÁXIMA QUE POSEE ADEMÁS DE LA DE DANZA:											
	Doctorado		Licenciatura o Grado		Diplomatura		Técnico Superior F.P.		Técnico Medio F.P.		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	3	0	0	0	3	0	3	0	0	0	3
Algunas veces	,0	3,6	,0	,0	,0	3,6	,0	3,6	,0	,0	,0	3,6
Habitualmente	1	7	5	3	0	16	1	7	5	3	0	16
Casi siempre	1,2	8,4	6,0	3,6	,0	19,3	1,2	8,4	6,0	3,6	,0	19,3
Siempre	4	8	14	0	0	26	4	8	14	0	0	26
<b>Total</b>	<b>4,8</b>	<b>9,6</b>	<b>16,9</b>	<b>,0</b>	<b>,0</b>	<b>31,3</b>	<b>4,8</b>	<b>9,6</b>	<b>16,9</b>	<b>,0</b>	<b>,0</b>	<b>31,3</b>

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por Titulación académica	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,232(a)	16	,030
Razón de verosimilitudes	30,807	16	,014
Asociación lineal por lineal	,469	1	,493
N de casos válidos	83		

Como apunta Ibáñez (2016) la comunicación, la conciencia de trabajo (pudiendo realizarse agrupaciones para fomentar la colaboración entre otras cuestiones), la creatividad, el feedback, consideración individual del alumnado, profesionalidad, resolución de problemas y conciencia social, ciertamente predicen la motivación autodeterminada.

**IV.2.2.2.5.- Experiencia docente-Creo agrupaciones para fomentar la colaboración e integración entre el alumnado**

Como hemos podido observar en esta comparación de la titulación y la creación de agrupaciones, al igual que las anteriores comparativas que hacen referencia a la relación existente entre la formación de los docentes de Danza y las buenas prácticas docentes empeladas en el aula de Danza, existe una alta relación entre ellas. A mayor titulación del profesorado, mayor inserción de hábitos metodológicos pedagógicos positivos, que mejoran y hacen viable la interacción entre el alumnado con o sin N.E.A.E., estas diferencias son significativas, con un valor de  $p=0,021$ .

Tablas IV.2.2.2.5.- Experiencia docente-Creo agrupaciones para fomentar la colaboración e integración entre el alumnado

	EXPERIENCIA DOCENTE													
	De 1 a 7		8 a 14		15 a 21		22 a 28		29 a 35		Más de 35		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nunca</b>	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
<b>Casi nunca</b>	1	1,2	1	1,2	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	3	3,6
<b>Algunas veces</b>	9	10,8	4	4,8	3	3,6	0	,0	0	,0	0	,0	16	19,3
<b>Habitualmente</b>	10	12,0	7	8,4	8	9,6	1	1,2	0	,0	0	,0	26	31,3
<b>Casi siempre</b>	8	9,6	6	7,2	7	8,4	1	1,2	1	1,2	0	,0	23	27,7
<b>Siempre</b>	5	6,0	2	2,4	6	7,2	1	1,2	1	1,2	0	,0	15	18,1
<b>Total</b>	33	39,8	20	24,1	24	28,9	3	3,6	2	2,4	1	1,2	83	100,0

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por años de experiencia	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	34,867(a)	20	,021
Razón de verosimilitudes	16,989	20	,654
Asociación lineal por lineal	1,443	1	,230
N de casos válidos	83		

El hecho educativo es una actividad profesional compleja, multitud de variables y elementos juegan un papel relevante y significativo en el aula (Coll y Solé, 2002). El docente, en un claro intento de mejorar el aprendizaje del alumnado, tiene la difícil tarea de transmitir y generar conocimiento al mismo y requiere de la noción de distintas y variadas metodologías, entre ellas el trabajo en grupo se ha revelado como una estrategia metodológica de primer orden, para conseguir los objetivos propuestos.

### IV.2.2.3.- Actividades en el aula

#### IV.2.2.3.1.- Centro en el que desarrolla su trabajo-En las actividades que propongo existe equidad entre las actividades individuales y grupales, para fomentar la cooperación

Al analizar los resultados obtenidos que muestran las tablas, podemos comprobar cómo los docentes que proponen actividades individuales y grupales para fomentar la cooperación por igual pertenecen al Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz), con un 6% del total (16,9) en proporción a su número de participación. Los docentes que realizan este tipo de actividades con menor frecuencia son los pertenecientes a las Escuelas de Danza, y los Conservatorios de Granada y Sevilla. En el test de Chi-cuadrado encontramos diferencias significativas con un valor de  $p=0,038$ .

Tablas IV.2.2.3.1.- Centro en el que desarrolla su trabajo-En las actividades que propongo existe equidad entre las actividades individuales y grupales, para fomentar la cooperación

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	4	4,8	1	1,2	0	,0	4	4,8	4	4,8	13	15,7
Algunas veces	8	9,6	4	4,8	1	1,2	11	13,3	2	2,4	26	31,3
Habitualmente	4	4,8	4	4,8	4	4,8	5	6,0	4	4,8	21	25,3
Casi siempre	0	,0	1	1,2	1	1,2	1	1,2	6	7,2	9	10,8
Siempre	1	1,2	5	6,0	2	2,4	4	4,8	2	2,4	14	16,9
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>20,5</b>	<b>15</b>	<b>18,1</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>	<b>25</b>	<b>30,1</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por centro	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,371(a)	16	,038
Razón de verosimilitudes	28,111	16	,031
Asociación lineal por lineal	,754	1	,385
N de casos válidos	83		

Nos parece de gran interés la aportación de Martín-Sánchez (2015), respecto al fomento de la cooperación en el aula, así entiende que “*las actividades cooperativas en el aula permiten desarrollar aspectos sociales y de convivencia muy importantes. La relación que se establece en el grupo que trabaja cooperativamente potencia habilidades sociales y de trabajo en equipo, por encima de otras propuestas*”

*metodológicas*". En este tipo de actividades, entendemos que se requiere la coordinación de todos sus miembros, buscando el esfuerzo compartido hacia una misma meta común. La resolución de una tarea, de modo colectivo, implica el diálogo, la puesta en común y, sobre todo, valores como la empatía.

#### IV.2.2.3.2.- Género-Planteo actividades variadas e integradoras, que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades

Al analizar los resultados obtenidos que muestran las tablas, podemos comprobar cómo los docentes que proponen en un mayor porcentaje, actividades individuales y grupales para fomentar la cooperación por igual, son las mujeres, pero no es un dato relacionado con el género, ya que en estas enseñanzas artísticas el número de mujeres que estudian o enseñan estas enseñanzas son mayoritariamente mujeres. Existen diferencias ligeramente significativas, con un valor de  $p=0,041$ .

Tablas IV.2.2.3.2.- Género-Planteo actividades variadas e integradoras, que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades

Género	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	1	1,2	0	,0	1	1,2
Algunas veces	1	1,2	12	14,5	13	15,7
Habitualmente	6	7,2	18	21,7	24	28,9
Casi siempre	3	3,6	24	28,9	27	32,5
Siempre	1	1,2	17	20,5	18	21,7
Total	12	14,5	71	85,5	83	100,0

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por género	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,952(a)	4	,041
Razón de verosimilitudes	7,985	4	,092
Asociación lineal por lineal	2,209	1	,137
N de casos válidos	83		

Figueras, F.J. (2008) manifiesta que *"algunas estrategias para mejorar el clima de aula pueden ser: la utilización de la metodología cooperativa a través de la cual se otorga más participación y responsabilidad del alumnado en su proceso de aprendizaje; y, por qué no, la afectividad y el sentido del humor"*, siguiendo en que *"muchos alumnos valoran positivamente a sus profesores si éstos hacen uso del sentido del humor en las clases y se muestran más afectivos y entusiastas con ellos"*.

Adoptar una visión científica del hecho educativo, dota al docente de la posibilidad de analizar su práctica para poder tomar decisiones al respecto (Pumares,

2010). Este espacio, entendido como la Investigación-Acción, permite al profesorado dar respuesta a la diversidad en el aula, permitir una educación mejor al alumnado y mejora el aprendizaje.

#### IV.2.2.3.2.- Titulación-Planteo actividades variadas e integradoras, que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades

Como podemos observar, existe una relación entre la formación de los docentes de Danza y las buenas prácticas docentes empeladas en el aula de Danza, por lo que la correlación entre ellas es alta. A mayor titulación del profesorado, más variadas e integradoras son las actividades diseñadas para fomentar la adquisición de los objetivos didácticos previstos para el alumnado con o sin N.E.A.E. Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de  $p=0,000$ .

Tablas IV.2.2.3.2.- Planteo actividades variadas e integradoras, que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades

	TITULACION ACADÉMICA MÁXIMA QUE POSEE ADEMÁS DE LA DE DANZA											
	Doctorado		Licenciatura o Grado		Diplomatura		Técnico Superior F.P.		Técnico Medio F.P.		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	1	1,2
Algunas veces	1	1,2	5	6,0	5	6,0	2	2,4	0	,0	13	15,7
Habitualmente	2	2,4	12	14,5	8	9,6	2	2,4	0	,0	24	28,9
Casi siempre	3	3,6	15	18,1	8	9,6	1	1,2	0	,0	27	32,5
Siempre	0	,0	14	16,9	3	3,6	1	1,2	0	,0	18	21,7
Total	6	7,2	46	55,4	24	28,9	6	7,2	1	1,2	83	100,0

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por Titulación académica	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	90,603(a)	16	,000
Razón de verosimilitudes	19,485	16	,244
Asociación lineal por lineal	4,820	1	,028
N de casos válidos	83		

**Coincidimos con Pagés (2009)** cuando manifiesta que “los centros y sus aulas deben convertirse en espacios fundamentales para el crecimiento personal del alumnado y para el aprendizaje y, en consecuencia, para su desarrollo y su aplicación”. Ortega (2007) entiende la convivencia como el “arte de vivir juntos bajo convenciones y normas, explícitas o no, que logren sacar lo mejor de cada uno al

servicio de la mejora de las relaciones sociales y la funcionalidad de las tareas comunes". Implica comprender la importancia de la diversidad en el aula como medio de enriquecimiento y respetar los diferentes puntos de vista de las personas y sus características personales.

#### IV.2.2.3.3.- Experiencia docente-Fomento la creación de actividades fuera del aula (espectáculos, actuaciones, festivales, concursos, audiciones, etc.)

Como se puede apreciar, no podemos afirmar que una mayor experiencia docente asegura el fomento de crear actividades fuera del aula, teniendo en cuenta que el mayor porcentaje de docentes no tienen más de veinte años de docencia. Los docentes con más de 30 años de experiencia como docentes pertenecen al Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río de Córdoba. Estas diferencias son significativas, con un valor de  $p=0,000$ , en el test de Chi-cuadrado. En ocasiones la creación de actividades fuera del aula depende de factores como: las señas de identidad del propio centro, la incentivación periódica por parte del equipo directivo para fomentar dichas actividades, la relación del Conservatorio con el resto de instituciones culturales de la ciudad y la propia motivación del docente, independiente de los años de experiencia.

Tablas IV.2.2.3.3.- Experiencia docente-Fomento la creación de actividades fuera del aula (espectáculos, actuaciones, festivales, concursos, audiciones, etc.)

	EXPERIENCIA DOCENTE													
	De 1 a 7		8 a 14		15 a 21		22 a 28		29 a 35		Más de 35		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	1	1,2
Algunas veces	5	6,0	3	3,6	3	3,6	0	,0	0	,0	0	,0	11	13,3
Habitualmente	10	12,0	8	9,6	5	6,0	2	2,4	0	,0	0	,0	25	30,1
Casi siempre	12	14,5	5	6,0	6	7,2	0	,0	0	,0	1	1,2	24	28,9
Siempre	6	7,2	4	4,8	10	12,0	1	1,2	1	1,2	0	,0	22	26,5
Total	33	39,8	20	24,1	24	28,9	3	3,6	2	2,4	1	1,2	83	100,0

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por años de experiencia	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	53,068(a)	20	,000
Razón de verosimilitudes	22,112	20	,334
Asociación lineal por lineal	,479	1	,489
N de casos válidos	83		

#### IV.2.2.4. Seguimiento del proceso de enseñanza aprendizaje

##### IV.2.2.4.1.- Género-En caso de objetivos insuficientemente alcanzados, propongo nuevas actividades que faciliten su adquisición

Al analizar los resultados obtenidos que muestra la tabla comparativa, podemos comprobar cómo los docentes que proponen nuevas actividades para facilitar la adquisición de los objetivos insuficientemente alcanzados son las mujeres, pero no es un dato relacionado con el género, ya que en estas enseñanzas artísticas el número de mujeres que estudian o enseñan estas enseñanzas son mayoritariamente mujeres. Estas diferencias entre el género y la propuesta de nuevas actividades son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de  $p=0,041$ .

Tablas IV.2.2.4.1.- Género-En caso de objetivos insuficientemente alcanzados, propongo nuevas actividades que faciliten su adquisición

Género	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	3	3,6	3	3,6
Algunas veces	0	,0	8	9,6	8	9,6
Habitualmente	1	1,2	16	19,3	17	20,5
Casi siempre	10	12,0	25	30,1	35	42,2
Siempre	1	1,2	19	22,9	20	24,1
Total	12	14,5	71	85,5	83	100,0

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por género	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,954(a)	4	,041
Razón de verosimilitudes	11,163	4	,025
Asociación lineal por lineal	,896	1	,344
N de casos válidos	83		

#### IV.2.2.5.- Atención a la diversidad

##### IV.2.2.5.1.- Centro en el que desarrolla su trabajo-Muestro una actitud positiva, abierta, facilitadora y colaborativa ante el cambio para la mejora de mi práctica docente

A tenor de los resultados obtenidos que muestran las tablas, comprobamos cómo los docentes componen cada centro y crean su ambiente y clima de trabajo, además de incentivar sus señas de identidad, mostrando una actitud positiva, abierta, facilitadora y colaborativa para el cambio y mejora de la práctica docente ante la atención a la diversidad. Estos son, por este orden, el Conservatorio de Sevilla, seguido del de Cádiz, de Granada, de las Escuelas de Danza, para terminar por el Conservatorio de Córdoba, el cual muestra a los docentes con mayor experiencia. Estas diferencias por centro en el que se desarrolla la actividad son significativas cuando comparamos los datos con los obtenidos en el ítem que planteábamos si se mostraba una actitud positiva, para la mejora de la práctica educativa, con un valor en el test de Chi-cuadrado de  $p=0,031$ .

Tablas IV.2.2.5.1.- Centro en el que desarrolla su trabajo-Muestro una actitud positiva, abierta, facilitadora y colaborativa ante el cambio para la mejora de mi práctica docente

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	,0	0	,0	0	,0	0
Casi nunca	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	1	1,2
Algunas veces	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	1	1,2
Habitualmente	1	1,2	2	2,4	1	1,2	4	4,8	0	,0	8	9,6
Casi siempre	11	13,3	4	4,8	2	2,4	11	13,3	11	13,3	39	47,0
Siempre	5	6,0	9	10,8	3	3,6	10	12,0	7	8,4	34	41,0
Total	17	20,5	15	18,1	8	9,6	25	30,1	18	21,7	83	100,0

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por Centro	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,081(a)	16	,031
Razón de verosimilitudes	20,385	16	,203
Asociación lineal por lineal	,036	1	,850
N de casos válidos	83		

#### IV.2.2.5.2.- Género-Realizo una progresión de las secuencias de movimiento, dividiendo éstas en partes más sencillas para facilitar su realización y adquisición

Al analizar los datos obtenidos que muestran las tablas, podemos comprobar, cómo hemos podido comprobar ya anteriormente, cómo los docentes que realizan una progresión de las secuencias de movimiento, dividiendo éstas en partes más sencillas para facilitar su realización y adquisición son las mujeres, pero no es un dato relacionado con el género, ya que en estas enseñanzas artísticas el número de mujeres que estudian o enseñan estas enseñanzas son mayoritariamente mujeres.

Tablas IV.2.2.5.2.- Género-Realizo una progresión de las secuencias de movimiento, dividiendo éstas en partes más sencillas para facilitar su realización y adquisición

Género	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	2	2,4	0	,0	2	2,4
Casi nunca	1	1,2	15	18,1	16	19,3
Algunas veces	6	7,2	37	44,6	43	51,8
Habitualmente	3	3,6	19	22,9	22	26,5
Casi siempre	12	14,5	71	85,5	83	100,0
Siempre	2	2,4	0	,0	2	2,4
Total	1	1,2	15	18,1	16	19,3

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por género	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,726(a)	3	,005
Razón de verosimilitudes	8,828	3	,032
Asociación lineal por lineal	,911	1	,340
N de casos válidos	83		

Consideramos que la progresión en las secuencias de contenidos son un aspecto básico para el aprendizaje, ya que el aprendizaje real del alumnado está supeditado a que sea capaz de insertar los conocimientos nuevos a los que tenía inicialmente. El alumnado construye su aprendizaje, siendo el docente el mediador, ensamblando conocimientos (contenidos nuevos) a los que ya poseía. Para que este proceso sea efectivo se deben tener varias consideraciones. Por una parte, se debe partir del nivel de conocimientos del alumnado y, en segundo lugar, los contenidos que se presentan como novedosos, han de tener un orden razonable (lógico) de acción. Para que el proceso de ensamblaje tenga el orden lógico y necesario para el aprendizaje del alumno/a. Cada alumno o alumna, tiene su ritmo de aprendizaje, pero es preciso que se disponga de la secuenciación y adaptación apropiada.

**IV.2.2.5.3.- Género-Muestro una actitud positiva, abierta, facilitadora y colaborativa ante el cambio para la mejora de mi práctica docente**

Como se puede apreciar en esta comparativa, el rango de la edad de los docentes que muestra una actitud positiva, abierta, facilitadora y colaborativa ante el cambio para la mejora de la práctica docente, abarca de los 26 a 57 años. A mayor edad, menor es la actitud positiva, abierta, facilitadora y colaborativa para el cambio, aunque en un porcentaje bajo. Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de  $p=0,041$ .

Tablas IV.2.2.5.3.- Género-Muestro una actitud positiva, abierta, facilitadora y colaborativa ante el cambio para la mejora de mi práctica docente

	EDAD													
	Menos de 30		31-35		36-40		41-45		46-50		Más de 51		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	1	1,2
Algunas veces	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	1	1,2
Habitualmente	1	1,2	1	1,2	0	,0	4	4,8	1	1,2	1	1,2	8	9,6
Casi siempre	5	6,0	7	8,4	16	19,3	7	8,4	2	2,4	2	2,4	39	47,0
Siempre	6	7,2	5	6,0	11	13,3	7	8,4	2	2,4	3	3,6	34	41,0
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>14,5</b>	<b>13</b>	<b>15,7</b>	<b>27</b>	<b>32,5</b>	<b>18</b>	<b>21,7</b>	<b>6</b>	<b>7,2</b>	<b>7</b>	<b>8,4</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por edad	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,219(a)	20	,041
Razón de verosimilitudes	20,502	20	,427
Asociación lineal por lineal	3,852	1	,050
N de casos válidos	83		

**IV.2.2.5.4.- Titulación-Realizo una progresión de las secuencias de movimiento, dividiendo éstas en partes más sencillas para facilitar su realización y adquisición.**

Como podemos observar en la tabla comparativa que sigue, existe una alta relación entre ellas. A mayor titulación del profesorado, concretamente los licenciados, se realizan secuencias con una mayor progresión. Estas diferencias son significativas, con un valor de  $p=0,000$ , en el test de Chi-cuadrado. Aunque cabe señal que la actitud es muy positiva por parte de todos los docentes, independientemente de su titulación.

Tablas IV.2.2.5.4.- Titulación-Realizo una progresión de las secuencias de movimiento, dividiendo éstas en partes más sencillas para facilitar su realización y adquisición

	TITULACION ACADÉMICA MÁXIMA QUE POSEE ADEMÁS DE LA DE DANZA:											
	Doctorado		Licenciatura o Grado		Diplomatura		Técnico Superior F.P.		Técnico Medio F.P.		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Algunas veces	1	1,2	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	2	2,4
Habitualmente	0	,0	9	10,8	5	6,0	2	2,4	0	,0	16	19,3
Casi siempre	3	3,6	21	25,3	15	18,1	4	4,8	0	,0	43	51,8
Siempre	2	2,4	16	19,3	4	4,8	0	,0	0	,0	22	26,5
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>7,2</b>	<b>46</b>	<b>55,4</b>	<b>24</b>	<b>28,9</b>	<b>6</b>	<b>7,2</b>	<b>1</b>	<b>1,2</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por Titulación académica	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	54,083(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	22,575	12	,032
Asociación lineal por lineal	4,977	1	,026
N de casos válidos	83		

**IV.2.2.5.5.- Experiencia docente-Muestro una actitud positiva, abierta, facilitadora y colaborativa ante el cambio para la mejora de mi práctica docente**

Como se puede observar, existe un mayor porcentaje de docentes de 8 a 20 años de experiencia como docentes, que muestran una actitud positiva, abierta, facilitadora y colaborativa ante el cambio para la mejora de la práctica docente. En la comparativa por el test de Chi-cuadrado, estas diferencias son significativas, con un valor de  $p=0,000$ . Podemos interpretar cómo a menor experiencia, el profesorado está, más abierto al cambio.

Tablas IV.2.2.5.5.- Experiencia docente-Muestro una actitud positiva, abierta, facilitadora y colaborativa ante el cambio para la mejora de mi práctica docente

	EXPERIENCIA DOCENTE													
	De 1 a 7		8 a 14		15 a 21		22 a 28		29 a 35		Más de 35		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	1	1,2
Algunas veces	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2
Habitualmente	3	3,6	0	,0	4	4,8	1	1,2	0	,0	0	,0	8	9,6
Casi siempre	15	18,1	14	16,9	9	10,8	1	1,2	0	,0	0	,0	39	47,0
Siempre	15	18,1	6	7,2	10	12,0	1	1,2	1	1,2	1	1,2	34	41,0
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>39,8</b>	<b>20</b>	<b>24,1</b>	<b>24</b>	<b>28,9</b>	<b>3</b>	<b>3,6</b>	<b>2</b>	<b>2,4</b>	<b>1</b>	<b>1,2</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por años de experiencia	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	54,107(a)	20	,000
Razón de verosimilitudes	23,358	20	,272
Asociación lineal por lineal	2,233	1	,135
N de casos válidos	83		

#### IV.2.2.6.- Evaluación

##### IV.2.2.6.1.- Centro en el que desarrolla su trabajo-Realizo una evaluación inicial individual y grupal a principio de curso y, ésta es entregada al departamento para su puesta en común

Según Fernández-Díaz (2014), la dirección escolar es el eje vertebrador y responsable fundamental de los cambios para renovar y planificar estrategias que, partiendo de un diagnóstico inicial del centro, puedan implementar sistemas de mayor calidad como motor para el cambio. Podemos observar de los resultados obtenidos que muestran el gráfico y la tabla, cómo los docentes coordinados por el equipo directivo, que no realizan con la frecuencia necesaria la evaluación inicial y grupal a principio de curso, es el Conservatorio de Córdoba, el cual muestra a los docentes con mayor experiencia.

Tablas IV.2.2.6.1.- Centro en el que desarrolla su trabajo-Realizo una evaluación inicial individual y grupal a principio de curso y, ésta es entregada al departamento para su puesta en común

	CENTRO EN EL QUE DESARROLLA SU TRABAJO											
	Escuelas de Danza		Conservatorio Profesional de Danza Maribel Gallardo (Cádiz)		Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río (Córdoba)		Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía (Granada)		Conservatorio Profesional de Danza Antonio Ruiz Soler (Sevilla)		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nunca</b>	0	,0	0	,0	2	2,4	0	,0	0	,0	2	2,4
<b>Casi nunca</b>	2	2,4	2	2,4	1	1,2	1	1,2	0	,0	6	7,2
<b>Algunas veces</b>	2	2,4	2	2,4	1	1,2	2	2,4	1	1,2	8	9,6
<b>Habitualmente</b>	5	6,0	4	4,8	0	,0	5	6,0	4	4,8	18	21,7
<b>Casi siempre</b>	5	6,0	4	4,8	3	3,6	6	7,2	4	4,8	22	26,5
<b>Siempre</b>	3	3,6	3	3,6	1	1,2	11	13,3	9	10,8	27	32,5
<b>Total</b>	17	20,5	15	18,1	8	9,6	25	30,1	18	21,7	83	100,0

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por centro	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31,298(a)	20	,050
Razón de verosimilitudes	24,969	20	,203
Asociación lineal por lineal	6,152	1	,013
N de casos válidos	83		

En palabras de Blázquez (2006), la evaluación es entendida como “la actividad que, en función de unos criterios, trata de obtener una determinada información de un sistema en su conjunto o de uno o de varios de los elementos que lo componen, persona, programa, situación, etc.”. En ese sentido, el proceso de evaluación supone

una toma de decisiones a partir de la reflexión de la propia práctica: "...siendo su finalidad la de poder formular un juicio crítico y tomar las decisiones pertinentes y más adecuadas respecto a aquello que ha sido evaluado".

El punto de partida son las evaluaciones iniciales que se realizan al principio de curso, lo que nos determina un espacio continuo de valoración del aprendizaje del alumnado, síntoma inequívoco del carácter continuo del aprendizaje, la evaluación inicial, entendemos que marca el principio del proceso permanente que requiere el carácter propio de la enseñanza (Bordas y Cabrera, 2001).

**IV.2.2.6.2.- Experiencia docente-Realizo una evaluación inicial individual y grupal a principio de curso y, ésta es entregada al departamento para su puesta en común**

Como hemos podido señalar en el apartado anterior, tras analizar los resultados obtenidos que muestra la tabla, los docentes coordinados por el equipo directivo que no realizan con la frecuencia necesaria la evaluación inicial y grupal a principio de curso para comentarla junto a los componentes de su departamento, son del Conservatorio de Córdoba, el cual muestra a los docentes con mayor experiencia. Estas diferencias con respecto a la experiencia docente y el llevar cabo evaluación inicial, son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de  $p=0,034$ .

Tablas IV.2.2.6.2.- Experiencia docente-Realizo una evaluación inicial individual y grupal a principio de curso y, ésta es entregada al departamento para su puesta en común

	EXPERIENCIA DOCENTE													
	De 1 a 7		8 a 14		15 a 21		22 a 28		29 a 35		Más de 35		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	1	1,2	0	,0	2	2,4
Casi nunca	3	3,6	1	1,2	2	2,4	0	,0	0	,0	0	,0	6	7,2
Algunas veces	2	2,4	4	4,8	1	1,2	1	1,2	0	,0	0	,0	8	9,6
Habitualmente	10	12,0	6	7,2	2	2,4	0	,0	0	,0	0	,0	18	21,7
Casi siempre	9	10,8	5	6,0	7	8,4	0	,0	0	,0	1	1,2	22	26,5
Siempre	9	10,8	4	4,8	11	13,3	2	2,4	1	1,2	0	,0	27	32,5
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>39,8</b>	<b>20</b>	<b>24,1</b>	<b>24</b>	<b>28,9</b>	<b>3</b>	<b>3,6</b>	<b>2</b>	<b>2,4</b>	<b>1</b>	<b>1,2</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por años de experiencia	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	39,329(a)	25	,034
Razón de verosimilitudes	28,045	25	,306
Asociación lineal por lineal	,122	1	,727
N de casos válidos	83		

En la enseñanza de la Danza se han ido incorporando especialmente en la última década nuevos instrumentos y estrategias para la evaluación. De este modo la evaluación inicial, permite obtener información sobre las necesidades del alumnado para de este modo planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### IV.2.2.6.3.- Edad-Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información sobre el alumnado

Como se puede apreciar, el rango de la edad de los docentes que utilizan sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información sobre el alumnado abarca de los 26 a 57 años de edad. A menor edad, menor es el uso de recogida de información, pero quizás sea debido a que es menor igualmente los años de experiencia, estas diferencias se reflejan en el análisis comparativo por el test de Chi-cuadrado con un valor de  $p=0,035$ .

Tablas IV.2.2.6.3.- Edad-Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información sobre el alumnado

	EDAD													
	Menos de 30		31-35		36-40		41-45		46-50		Más de 51		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	1	1,2
Casi nunca	3	3,6	1	1,2	1	1,2	0	,0	0	,0	0	,0	5	6,0
Algunas veces	0	,0	0	,0	2	2,4	3	3,6	2	2,4	0	,0	7	8,4
Habitualmente	3	3,6	2	2,4	3	3,6	6	7,2	2	2,4	2	2,4	18	21,7
Casi siempre	4	4,8	9	10,8	13	15,7	7	8,4	2	2,4	3	3,6	38	45,8
Siempre	2	2,4	1	1,2	8	9,6	2	2,4	0	,0	1	1,2	14	16,9
Total	12	14,5	13	15,7	27	32,5	18	21,7	6	7,2	7	8,4	83	100,0

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por edad	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	39,187(a)	25	,035
Razón de verosimilitudes	33,171	25	,127
Asociación lineal por lineal	,219	1	,640
N de casos válidos	83		

#### IV.2.2.6.4.- Titulación-Utilizo periódicamente diferentes canales y herramientas para informar a los familiares, profesorado y alumnado (sesiones de evaluación, informes, tutorías, etc.) del proceso y los resultados de la evaluación

Como podemos observar en la tabla comparativa, existe una alta relación entre ellas. A mayor titulación del profesorado, concretamente los licenciados, se utilizan periódicamente diferentes canales y herramientas para informar a los familiares, profesorado y alumnado del proceso y los resultados de la evaluación, a menor titulación lo contrario. Estas diferencias son significativas con un valor de  $p=0,004$ .

Tablas IV.2.2.6.4.- Titulación-Utilizo periódicamente diferentes canales y herramientas para informar a los familiares, profesorado y alumnado (sesiones de evaluación, informes, tutorías, etc.) del proceso y los resultados de la evaluación

	TITULACION ACADÉMICA MÁXIMA QUE POSEE ADEMÁS DE LA DE DANZA:											
	Doctorado		Licenciatura o Grado		Diplomatura		Técnico Superior F.P.		Técnico Medio F.P.		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Casi nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Algunas veces	0	,0	4	4,8	0	,0	0	,0	1	1,2	5	6,0
Habitualmente	2	2,4	6	7,2	0	,0	1	1,2	0	,0	9	10,8
Casi siempre	2	2,4	20	24,1	15	18,1	5	6,0	0	,0	42	50,6
Siempre	2	2,4	16	19,3	9	10,8	0	,0	0	,0	27	32,5
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>7,2</b>	<b>46</b>	<b>55,4</b>	<b>24</b>	<b>28,9</b>	<b>6</b>	<b>7,2</b>	<b>1</b>	<b>1,2</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por Titulación académica	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,071(a)	12	,004
Razón de verosimilitudes	24,507	12	,017
Asociación lineal por lineal	,142	1	,707
N de casos válidos	83		

#### IV.2.2.6.5.- Experiencia docente-Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información sobre el alumnado

Finalmente, como se puede apreciar, el rango de años de experiencia de los docentes que utilizan sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información sobre el alumnado abarca del año a los 14 años de experiencia laboral. Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de  $p=0,000$ .

Tablas IV.2.2.6.5.- Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información sobre el alumnado

	EXPERIENCIA DOCENTE													
	De 1 a 7		8 a 14		15 a 21		22 a 28		29 a 35		Más de 35		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	1	1,2
Casi nunca	4	4,8	1	1,2	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	5	6,0
Algunas veces	1	1,2	2	2,4	4	4,8	0	,0	0	,0	0	,0	7	8,4
Habitualmente	6	7,2	4	4,8	8	9,6	0	,0	0	,0	0	,0	18	21,7
Casi siempre	18	21,7	9	10,8	8	9,6	2	2,4	0	,0	1	1,2	38	45,6
Siempre	4	4,8	4	4,8	4	4,8	1	1,2	1	1,2	0	,0	14	16,9
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>39,8</b>	<b>20</b>	<b>24,1</b>	<b>24</b>	<b>28,9</b>	<b>3</b>	<b>3,6</b>	<b>2</b>	<b>2,4</b>	<b>1</b>	<b>1,2</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

Pruebas de Chi-cuadrado			
Por años de experiencia	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	56,752(a)	25	,000
Razón de verosimilitudes	27,011	25	,355
Asociación lineal por lineal	,000	1	,992
N de casos válidos	83		

El instrumento que más se ajusta a las peculiaridades de las enseñanzas de Danza para la recogida de la información sobre el alumnado, es el video. En la actualidad dicho instrumento debe ser aportado en el aula por el profesorado ya que los centros no disponen de dichos materiales para cada uno de los docentes. A su vez aún deben dotarse los centros de materiales tecnológicos que permitan editar dichos materiales para poder hacer uso de ellos en las tutorías, para mejorar en el alumnado la propiocepción y la resiliencia.







## **Capítulo VI**

**EVIDENCIAS CUALITATIVAS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN  
DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A EXPERTOS  
DE DANZA PARA LA INCLUSIÓN**



**SUMARIO DEL CAPÍTULO VI**

**ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A  
EXPERTOS DE DANZA**

<b>1.- CAMPO 1: INCLUSIÓN SOCIAL Y PROFESIONAL A TRAVÉS DE LA DANZA DE PERSONAS CON N.E.A.E. ....</b>	<b>339</b>
1.1.- Clarificación conceptual (CCO) .....	340
1.2.- Inclusión social a través de la Danza (ISD).....	341
1.2.1.- Herramienta valiosa para la integración (ISDH).....	341
1.2.2.- Mejora los canales de comunicación (ISDC) .....	342
1.2.3.- Atiende a la unidad psicofísica (ISDU).....	343
1.2.4.- Ayuda a transmitir y adquirir valores (ISDV) .....	343
1.3.- Inclusión profesional a través de la Danza (IPD) .....	344
1.3.1.- Inclusión profesional posible (IPDP) .....	344
1.3.2.- Dificultades para la integración profesional de personas con N.E.A.E. (IPDD).....	345
1.3.3.- Experiencias de inclusión profesional (IPDE) .....	346
<b>2.- CAMPO 2: INTEGRACIÓN DE PERSONAS CON N.E.A.E. EN CENTROS ARTÍSTICOS PRIVADOS Y PÚBLICOS .....</b>	<b>347</b>
2.1.- Integración en los centros de formación artísticos privados (IPV).....	348
2.1.1.- Escasa o nula (IPVR).....	348
2.1.2.- Dificultades para la integración del alumnado con N.E.A.E. en centros de formación privados (IPVD).....	349
2.1.2.1.- Falta de recursos (IPVR) .....	350
2.1.2.2.- Escasez de centros (IPVC).....	350
2.1.2.3.- Falta de formación del profesorado (IPVF) .....	350
2.1.2.3.1.- Teórica (IPVF).....	350
2.1.2.3.2.- Práctica (IPVF).....	351
2.1.2.4.- Dificultades curriculares (IPVR) .....	352
2.1.3.- Algunas experiencias de interés (IPVX).....	352
2.2.- Integración en los centros de formación artísticos públicos del alumnado con N.E.A.E. (IPU).....	354
2.2.1.- Escasa o nula (IPUE).....	354
2.2.2.- Dificultades para la integración de alumnado con N.E.A.E. en centros de formación públicos (IPUD).....	354
2.2.2.1.- Falta de recursos (IPUR) .....	354

2.2.2.2.- Falta de formación del profesorado (IPUF).....	355
2.2.2.2.1.- Teórica (IPUF) .....	355
2.2.2.2.2.- Práctica (IPUF) .....	355
2.2.2.3.- Dificultades curriculares (IPUR).....	356
2.2.2.4.- Sobreprotección de la familia (IPUA).....	356
2.2.3.- Algunas experiencias de interés (IPUX) .....	357
<b>3.- CAMPO 3: FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE DANZA PARA ATENDER AL ALUMNADO CON N.E.A.E. ....</b>	<b>357</b>
3.1.- Formación de los profesionales de danza para atender al alumnado con N.E.A.E. (FPD) .....	359
3.1.1.- Escasa o nula (FPDN) .....	359
3.1.2.- Tipología de la formación de los profesionales de danza para atender al alumnado con N.E.A.E. (FPT) .....	359
3.1.2.1.- Formación reglada (FPTI).....	359
3.1.2.2.- Formación no reglada (FPTN) .....	360
3.2.- Propuestas de formación del profesorado (FPP) .....	361
3.2.1.- Formación inicial específica (FPPI).....	361
3.2.2.- Formación permanente (FPPP) .....	362
3.2.3.- Propuestas metodológicas para la formación inicial y permanente (FPPM).....	363
3.3.- Profesionales con motivación y comprometidos (FMC) .....	365
<b>4.- CAMPO 4: BENEFICIOS QUE APORTA AL ALUMNADO Y/O INTERPRETE CON O SIN N.E.A.E. EL TRABAJAR DE MANERA CONJUNTA.....</b>	<b>365</b>
4.1.- Aportaciones al conocimiento personal de posibilidades y limitaciones (APE).....	366
4.2.- Aportaciones al conocimiento de la Danza (ACD) .....	367
4.2.1.- Creatividad (ACDC) .....	367
4.2.2.- Singularidad/Originalidad (ACDS) .....	367
4.2.3.- Aportaciones conceptuales y procedimentales (ACDP).....	368
4.3.- Aportaciones actitudinales (AAC).....	369
4.3.1.- Cooperación (AACC) .....	369
4.3.2.- Autonomía (AACA) .....	369
4.3.3.- Compromiso (AACM).....	370
4.3.4.- Empatía (AACE) .....	370
4.3.5.- Trabajo en equipo (AACT) .....	371

4.3.6.- Socialización (AACCS).....	371
4.4.- Aportaciones a la metodología (AME).....	371
4.5.- Aportaciones a la experiencia profesional (AEX) .....	372
<b>5.- CAMPO 5: EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS Y PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS</b> .....	<b>372</b>
5.1.- Experiencias artísticas en integración (EAI).....	373
5.1.1.- Experiencias artísticas gratificantes (EAIG).....	373
5.1.2.- Dificultades encontradas en las experiencias artísticas (EADI) ..	374
5.1.2.1.- Dificultades en el entorno (EADE) .....	374
5.1.2.2.- Recursos humanos y materiales escasos (EADR) .....	375
5.2.- Experiencias pedagógicas en integración (EPI).....	375
5.2.1.- Experiencias singulares (EPIS) .....	375
5.2.2.- Experiencias en metodología (EPIM).....	376
5.3.- Experiencias en docencia (EPID).....	377
5.4.- Experiencias en investigación (EPII).....	377
<b>6.- CAMPO 6: ANALIZANDO EL PRESENTE, PLANTEANDO EL FUTURO.</b> <b>PROPUESTAS DE MEJORA</b> .....	<b>378</b>
6.1.- Propuestas para la Administración (PAD).....	380
6.1.1.- Creación de Centros especializados (PADC) .....	380
6.1.2.- Incorporación de profesionales expertos/as (PPR).....	380
6.1.3.- Más recursos materiales (PADR) .....	381
6.2.- Propuestas para el profesorado (PPR) .....	382
6.2.1.- Formación especializada (PPRF) .....	382
6.2.2.- Propuestas en Metodología (PPRM) .....	383
6.2.3.- Propuestas en docencia e investigación (PPRI) .....	384
6.3.- Propuestas para la sociedad (PSO).....	384



*“Las entrevistas de investigación, son un diálogo que posee un carácter intencional, donde el entrevistador a través de ese diálogo trata de obtener la información que unos objetivos previos marcan. Implica establecer una relación personal entre el entrevistador/investigador y el sujeto”.*

BISQUERRA (1989).

Pretendemos con este informe del análisis de las entrevistas, dar a conocer los conocimientos, pensamientos, opiniones y creencias de expertos y expertas acerca de la inclusión social y profesional a través de la danza, así como comprobar cómo se está realizando la formación de los profesionales de danza para su labor con personas con N.E.A.E.

El procedimiento para redactar el informe de las entrevistas ha sido transversal, es decir, hemos analizado cada uno de los campos, a través de las preguntas realizadas a los expertos/as en todas las entrevistas; hemos procedido a ir estudiando, interpretando y comparando las opiniones que nos han sido facilitadas por los entrevistados/as.

Para facilitar la lectura del informe, a lo largo del capítulo aparecerán párrafos escritos en cursiva y en letra menor (10p). Al final aparecerá un código de referencia que indicará a la entrevista que corresponde, estos códigos se regirán por los siguientes criterios:

- Nº de Entrevistado/a
- Código profesional
  - C = Coreógrafo/a
  - D = Docente
  - I = Interprete
- Números entre paréntesis que marcarán las líneas del texto de donde está recogida la cita originalmente (414-417)
- Tres o cuatro Siglas en Mayúscula, señalan el código de la categoría o subcategoría utilizado (IPPD)

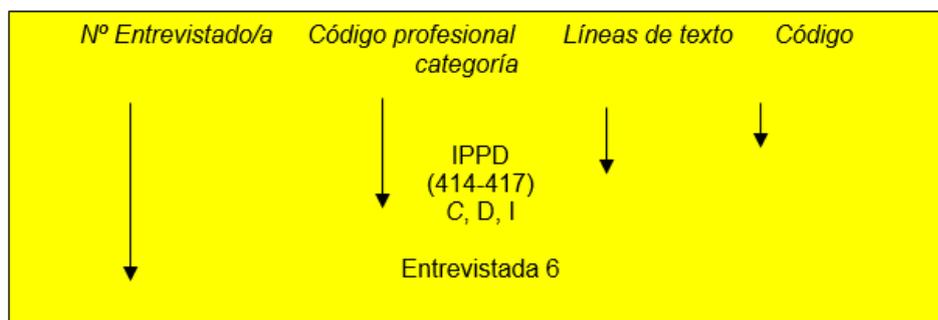


Figura VI.1.- Cuadro de Referencias de textos

Hemos realizado ocho entrevistas, cuatro a mujeres y cuatro a hombres, a partir de las variables fecha, género, modalidad de relación con la danza y código personal. El perfil sociodemográfico de los entrevistados es el que se adjunta a continuación (Tabla VI.1.).

Tabla VI.1.-El perfil sociodemográfico de los entrevistados

Nº de Entrev. Personal	1ª	2ª	3ª	4ª
Fecha	12 de octubre 2016	27 de junio 2016	23 de diciembre 2015	12 de febrero 2016
Género	Mujer	Mujer	Hombre	Hombre
Relación con la danza	Docente	Docente, Coreógrafa	Docente Coreógrafo Interprete	Docente Coreógrafo
Código	Entrevistada 1 D	Entrevistada 2 D, C	Entrevistado 3 D,C,I	Entrevistado 4 D, C

Nº de Entrev. Personal	5ª	6ª	7ª	8ª
Fecha	30 de octubre 2015	30 de noviembre 2016	11 de enero 2016	3 de octubre 2016
Género	Mujer	Mujer	Hombre	Hombre
Relación con la danza	Docente Coreógrafa	Docente	Docente Coreógrafo	Docente Coreógrafo
Código	Entrevistada 5 D, C	Entrevistada 6 D	Entrevistado 7 D, C	Entrevistado 8 D

El análisis del discurso es un procedimiento para la categorización de datos verbales y/o de conducta con fines de clasificación, tabulación e inducción de teorías explicativas de los pensamientos y comportamientos, centrado en el análisis del lenguaje como proceso (adaptado de la definición de análisis de contenido de Fox (1981). Ha llegado a ser un método científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos (Krippendorff, 1990).

Las preguntas que se han formulado a los expertos participantes en las entrevistas, para la aportación de información en este campo, han sido las siguientes:

1. ¿Considera que la Danza puede ser un medio para la inclusión social de personas con N.E.A.E.? Argumente su respuesta por favor.
2. ¿Considera que la integración de personas con N.E.A.E. se realiza adecuadamente en centros artísticos privados de Danza? Argumente su respuesta por favor.

3. ¿Considera que la integración de personas con N.E.A.E. se realiza adecuadamente en centros artísticos públicos de Danza? Argumente su respuesta por favor.
4. ¿Considera que la formación de los profesionales de Danza (docentes, coreógrafos/as y/o intérpretes) es la adecuada para atender al alumnado con N.E.A.E.? Argumente su respuesta por favor.
5. ¿Qué propuestas de mejora aportaría para dotar al profesional de danza (docentes, coreógrafos/as y/o intérpretes) de herramientas metodológicas? Argumente su respuesta por favor.
6. ¿La inserción profesional del alumnado y/o intérprete con N.E.A.E. es viable y real en un mundo profesional? Argumente su respuesta por favor.
7. ¿Qué beneficios aporta para el alumnado y/o intérprete con o sin N.E.A.E. trabajar en conjuntamente? Argumente su respuesta por favor.
8. ¿En su opinión cuáles serían las medidas que debe aportar la Administración pública para fomentar la integración en las enseñanzas artísticas? Argumente su respuesta por favor.
9. ¿Cuál ha sido su experiencia artística o pedagógica integradora? Describa su respuesta por favor.
10. ¿Un deseo integrador para el futuro? Describa su respuesta por favor.

## **1.- CAMPO 1: INCLUSIÓN SOCIAL Y PROFESIONAL A TRAVÉS DE LA DANZA DE PERSONAS CON N.E.A.E.**

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española se define incluir como:

**Incluir.** (Del lat. *includĕre*). 1. Poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites. 2. Dicho de una cosa: Contener a otra, o llevarla implícita. 3. Someter un tejido a un tratamiento mediante el cual se sustituye el agua por otra sustancia líquida que luego se solidifica y permite cortarlo en secciones delgadas.

Como especifica Brugarolas (2016), se entiende como Danza Inclusiva, el término que engloba todas las experiencias de danza donde participan personas con diversidad funcional (física, intelectual, sensorial, orgánica, mental...), donde los grupos de formación, creación y ensayos suelen ser homogéneos o mixtos. En cambio, la Danza Integrada, forma parte de la Danza Inclusiva y se forma de grupos mixtos en los que prima positivamente las diferencias de todos los integrantes del grupo.

Las preguntas que se han formulado a los expertos participantes en las entrevistas, para la aportación de información en este campo, han sido las siguientes:

- ¿Consideras que la Danza puede ser un medio para la inclusión social de personas con N.E.A.E? Argumenta tu respuesta por favor.
- ¿La inserción profesional del alumnado con N.E.A.E. es viable y real en un mundo profesional? Argumenta tu respuesta por favor.

De las opiniones expresadas por los expertos/as en referencia a la inclusión social y profesional de personas con N.E.A.E., hemos elaborado la siguiente tabla en la que incorporamos las categorías, subcategorías y códigos para este campo.

Tabla VI.2.- Análisis y Discusión del Campo 1: Inclusión social y profesional a través de la danza de personas con N.E.A.E.

CAMPO: 1	INCLUSIÓN SOCIAL Y PROFESIONAL A TRAVÉS DE LA DANZA DE PERSONAS CON N.E.A.E.	CODIGO	
CATEGORÍAS	1.1.- Clarificación conceptual	CCO	
	1.2.- Inclusión social a través de la Danza (ISD)	1.2.1.- Herramienta valiosa	ISDH
		1.2.2.- Mejora los canales de comunicación	ISDC
		1.2.3.- Atiende a la unidad psicofísica	ISDU
		1.2.4.- Ayuda a adquirir y transmitir valores	ISDV
	1.3.- Inclusión profesional a través de la Danza (IPD)	1.3.1.- Inclusión profesional posible	IPDP
		1.3.2.- Dificultades para la integración profesional de personas con N.E.A.E.	IPDD
		1.3.3.- Experiencias de inclusión profesional	IPDE

### 1.1.- Clarificación conceptual (CCO)

El uso de los términos Danza Inclusiva o Danza Integrada, genera dificultades al marcar una diferencia. Pero la aceptación de la diferencia no es el problema, el problema surge cuando no todas las personas con talento para el movimiento no tienen las mismas oportunidades para formarse. En la actualidad algunos coreógrafos contemporáneos, incluyen a personas con diversidad funcional en sus producciones. Si existe una demanda laboral, ¿en qué espacios se forman estas personas?

*Tengo dificultades con este tipo de preguntas, te cuento por qué... tengo dificultades con las palabras integración o inclusión, porque mientras sigamos hablando con este tipo de lenguajes, seguimos subrayando una diferencia, idealmente en la manera en las que viven las cosas.*

Entrevistado 3 D, C, I (016.-018) CCO

*No tendría que haber ningún tipo de discriminación positiva, ningún tipo de inclusión, ni ningún tipo de mecanismos de integración porque no existirían esas diferencias, como no es la realidad sí que hay que implementar algún tipo de mecanismo para incluir en una vida social.*

Entrevistado 3 D, C, I (019-021) CCO

*En mi opinión el arte de la danza ha construido durante siglos un fuerte muro de identidades. Cada escuela y compañía tiene "su sello". La definición de danza profesional y la interpretación de la misma se fundamenta en un virtuosismo cada vez más alejado de lo cotidiano en lo físico-corporal, o bien se sostiene en la esencia del arte del movimiento en aquellas tendencias más rompedoras. En cualquier caso, hay un fuerte recorrido hasta llegar a las muchas identidades que definen, y en algún sentido limitan las tendencias profesionalizadoras.*

Entrevistada 6 D (594-601) CCO

## **1.2.- Inclusión social a través de la Danza (ISD)**

### **1.2.1.- Herramienta valiosa para la integración (ISDH)**

La Danza en sí, es una herramienta valiosa que posibilita emocionar y comunicar, cualquier mensaje en forma de movimiento. A través de ella, se puede incluir a personas con diversidad funcional, por su esencia, su sentido primario como pulsión vital, y porque nos acompaña en nuestro recorrido personal y humano.

*Sí. Si entendemos la inclusión social como aquellas acciones que favorecen la plena participación de todas las personas en todos los ámbitos de la sociedad, la danza que ofrece herramientas y espacios educativos y artísticos para que las personas con diversidad puedan participar y aportar desde su singularidad sí favorece la inclusión social.*

Entrevistada 2 D, C (010-013) ISDH

*Entonces la danza puede ser, no creo debería ser el único, no creo que debería ser ni el más especial ni el más adecuado a lo mejor en muchas situaciones, pero sí podría ser uno de ellos.*

Entrevistado 3 D, C, I (023-025) SDH

*Totalmente. Considero la danza, en mi caso específico el flamenco, como una herramienta valiosa para la inclusión social.*

Entrevistado 4 D, C (028-029) SDH

La Danza genera la posibilidad de integrar cuerpos diferentes, desde el lenguaje más contemporáneo, como es el caso por ejemplo de la Compañía, BGM (Les Ballets du Grand Miro) creada por Ana Stegnar y el invidente Saïd Gharbi.

*Por eso creo que la danza es un medio para la inclusión social ya que permite la desinhibición y el descubrimiento de quien la práctica y provoca en el observador una mirada distinta alejada de los prejuicios. Aprendemos a mirar a esa persona de otra manera, porque nos transmite algo interior que no está clasificado ni etiquetado.*

Entrevistada 5 D, C (044-048) SDH

*La danza es un inmejorable medio para la inclusión social de personas con N.E.A.E., por 3 motivos, el 1º es su esencia, su sentido primario como pulsión vital, porque el movimiento, el arte, la creatividad forma parte inherente de todos nosotros/as en nuestra individualidad y también en nuestro comportamiento social.*

Entrevistada 6 D (049-052) SDH

*La danza presenta en mi opinión todos los elementos precisos para potenciar la integración de personas N.E.A.E., tanto en su definición primaria, como en su metodología, en su sentido artístico, social y en sus productos artísticos y comunicativos.*

Entrevistada 6 D (075-078) SDH

*Totalmente, sí. Las artes, y especialmente las Artes Escénicas, y en este caso específico la danza -y en concreto en Danza Contemporánea y el movimiento- es una potente herramienta de visibilidad e inclusión social.*

Entrevistado 7 D, C (079-081) SDH

Por la propia naturaleza de la Danza, esta favorece la formación global del que la interpreta desarrollando muchos factores positivos en su persona, como la resiliencia, la empatía, la escucha, la disciplina, el autoconocimiento entre otros aspectos que iremos mencionando a continuación.

*A nivel metodológico, como herramienta la danza presenta una enseñanza-aprendizaje difícilmente superable desde otros medios. La danza como herramienta accede fácilmente a la globalidad de lo que el educando está vivenciando, es difícil, incluso imposible que no cause un efecto beneficioso...*

Entrevistada 6 D (064-067) SDH

### **1.2.2.- Mejora los canales de comunicación (ISDC)**

Somos como nos movemos o nos movemos como somos, de ahí que la Danza es un canal de comunicación universal, atemporal y único. Según Valderrama E. (2013), *el arte es un medio de comunicación, es lo que realmente normaliza y es un lugar de encuentro para todas las personas. La cuestión es que la palabra en esta sociedad se ha convertido en algo muy importante para comunicar, y eso a ellos les limita mucho. En cambio, el arte les abre un gran canal de comunicación. Por eso, a través de la danza o de las artes plásticas, encuentras formas de contactar con ellos. Es pura magia.*

*A través del arte y de una manera más fácil se abren unos canales de comunicación que posibilitan que todos nos expresemos dentro de un mismo lenguaje, como es el cuerpo. Manifestación más primitiva, natural e intuitiva, que de hecho, las personas con discapacidad intelectual tienen cualidades y capacidades para ello.*

Entrevistado 4 D, C (030-033) ISDC

*Sí. Pues creo que la danza es un lenguaje universal que está por encima de C.I. establecido y considero que para muchas personas con déficit de lenguaje o con problemas de comunicación el cuerpo es un transmisor y una vía de comunicación básica y pura.*

Entrevistada 5 D, C (035-037) ISDC

*Podemos conocer mucho del interior de una persona por su movimiento, por su expresividad o por su comunicación no verbal. Además, para muchas personas con N.E.A.E. esta vía de comunicación les produce una mayor seguridad que luego repercute en su actitud en la vida cotidiana.*

Entrevistada 5 D, C (040-042) ISDC

### **1.2.3.- Atiende a la unidad psicofísica (ISDU)**

Como especifica **Vergheze** (2003), durante el aprendizaje de la Danza, se aumenta la sinapsis neuronal. Por ello, la Danza favorece las conexiones mentales y potencian la neuroplasticidad, creándose nuevas conexiones mentales.

*Son muchos los autores de diversas disciplinas que han abordado la conexión cuerpo-mente que establece la danza, el concepto de soma, el monismo vs dualismo como Le Boulch y la práctica totalidad de las técnicas somáticas.*

Entrevistada 6 D (058-061) ISDU

*El arte dignifica a la persona y potencia lo mejor de cada uno de nosotros tanto como individuos en pleno desarrollo, como sociedad.*

Entrevistado 7 D, C (080-082) ISDU

*Un cuerpo-mente trabajado, es una persona emponderada, segura, libre y consciente de sus capacidades y potencialidades, todos ellos elementos necesarios para una inclusión plena y sin complejos.*

Entrevistado 7 D, C (085-086) ISDU

*Creo que la Danza puede ser una herramienta muy valiosa que ofrece un medio de reconocimiento entre cuerpos y espacio. La Danza favorece la interrelación en todos los aspectos, también para personas con N.E.A.E.*

Entrevistada 1 D (006-008) ISDU

### **1.2.4.- Ayuda a transmitir y adquirir valores (ISDV)**

La Danza mejora las siguientes capacidades, potencia el trabajo en equipo, desarrolla la pasión, normaliza la aceptación y la creación de críticas, gestiona el estrés, fomenta la aceptación de la diversidad, incrementa el liderazgo, la comunicación, la priorización y la superación.

*La danza ayuda en la integración al grupo, en el aula y en la sociedad, como ejemplo podemos destacar el aprendizaje cooperativo, incluso el sentido del folclore y actualmente la danza urbana.*

Entrevistada 6 D (069-071) ISDV

*Desarrollar la danza, el movimiento, el cuerpo, trabaja directamente sobre la identidad, la autoestima.*

Entrevistado 7 D, C (083-084) ISDV

*La danza fomenta el respeto, el trabajo en equipo, la toma de decisiones y las capacidades físicas y expresivas de todo individuo.*

Entrevistado 8 C (095-096) ISDV

*Para mujeres con cáncer de mama, menores en riesgo de exclusión social... usando la danza como vehículo de transmisión para otros fines como; mejorar la autoestima, desarrollar habilidades sociales...*

Entrevistado 4 D, C (576-577) ISDV

### 1.3.- Inclusión profesional a través de la Danza (IPD)

#### 1.3.1.- Inclusión profesional posible (IPDP)

Existen compañías profesionales, de reconocido prestigio internacional, que han realizado y realizan producciones con personas con diversidad funcional, como por ejemplo, la compañía *Ultima Vez* dirigida por Win Vandekeybus en la que en 1994, realizó *Mountains Made of Barking* con el invidente Saïd Gharbi. La inserción laboral es una realidad, de ahí la necesidad de ofrecer una formación pública de calidad.

*Existen compañías que integran en sus programas a elenco de N.E.A.E. Alguna de ellas de reconocido prestigio internacional. Por tanto, es viable y real.*

Entrevistada 1 D (521-523) IPDP

*Sí, si se ofrece la formación adecuada. Y para que esto suceda hay que realizar, una revisión de las pedagogías inclusivas. En Reino Unido y Estados Unidos, donde la enseñanza profesional de la danza está en la Universidad, ya hay facultades de danza donde pueden ingresar alumnos con diversidad funcional.*

Entrevistada 2 D, C (531-535) SDH

*Sí, ya es una realidad. Hay visibilidad, integración, pero falta normalización e inclusión real sin distinción en las Compañías, Festivales o Espectáculos. Al terminar las actuaciones de mi propia Compañía suelen decir los directivos y programadores que es un espectáculo al uso y de gran calidad, sin necesidad del añadido de integrado o con discapacidad.*

Entrevistado 4 D, C (565-569) SDH

*Si lo valoramos desde el optimismo, sí es viable que un intérprete NEAE se inserte en el mundo laboral dancístico. Existen compañías de danza que lo demuestran. Pero, estas compañías son escasas y están laboralmente algo ¿aisladas?*

Entrevistada 6 D (589-592) SDH

Como ya pudimos observar en el Capítulo I, existen numerosas Compañías profesionales de Danza de reconocido prestigio internacional y nacional que presentan una demanda de artistas, con o sin diversidad funcional, para interpretar sus obras.

*Desde mi trabajo profesional con una compañía profesional de Danza Inclusiva como es DANZA MOBILE, sólo puedo decir que la inserción laboral de personas con discapacidad es absolutamente viable.*

Entrevistado 7 D, C (610-612) SDH

*La inserción laboral no sólo es viable sino aconsejable, porque ese hecho lleva implícito una nueva concepción de la Danza, de su labor y función social, acorde con los nuevos tiempos y modelos de sociedades. Y ya de paso, tal vez conseguir así que haya una mayor audiencia y un público variado interesado en la danza.*

Entrevistado 7 D, C (618-622) SDH

### **1.3.2.- Dificultades para la integración profesional de personas con N.E.A.E. (IPDD)**

La principal dificultad, con la que se encuentran, las personas con diversidad funcional, que quieren bailar profesionalmente, es el difícil acceso a una formación, específicamente pública. De querer apostar por la Danza, deberán plantearse la opción de formarse en el extranjero, dónde existen centros especializados con más años de experiencia. Por suerte, en España existen cada vez iniciativas formativas y artísticas, aunque de momento en su mayoría sean iniciativas privadas.

*En la realidad que vivimos en los que a nivel de educación universitaria no hay tantos alumnos con necesidades especiales a menos que existan este tipo de compañías que están especializadas en este tipo de intérpretes habría muy pocas o por no decir ninguna oportunidad para personas con necesidades especiales. Axis me imagino "Axis dance" en EEUU, "Candoco dance", "Stopkap" son todas estas compañías que están especializadas.*

Entrevistado 3 D, C, I (558-563) IPDD

*A día de hoy sí, porque gente con discapacidad no tiene el mismo acceso a formación que gente sin discapacidad a nivel de base, ahora mismo, entonces la profesionalización de personas, de individuos con necesidades especiales en este momento a nivel profesional es difícil.*

Entrevistado 3 D, C, I (542-545) IPDD

*Las compañías de danza con intérpretes N.E.A.E. empiezan de cero y aunque no se pretenda, tienen alrededor estas definiciones que en algunos casos los excluyen. En teoría, estos intérpretes son muy valorados, pero tienen escasas herramientas para poder ejercer y creo que es tan sólo que aún no se ha podido construir una definición propia de profesión + danza + N.E.A.E. Una definición que debe superar lo lúdico, terapéutico, o pedagógico y acceder a lo profesionalizador-artístico.*

Entrevistada 6 D (602-608) IPDD

Además de la formación, es necesario apostar por la visibilidad de dichas iniciativas, por ello la creación de Festivales y Congresos, entre otros, permiten una mayor difusión, de la situación actual profesional.

*No del todo. Existen cada vez más festivales y teatros que incluyen compañías de danza inclusiva en su programación como algo puntual pero la lucha está en que estas compañías formen parte de cualquier programación de danza y que esto alumnos y/o intérpretes que tengan cada vez más posibilidades de entrar en el mundo profesional sin necesidad de desplazarse de su ciudad o hacer audiciones.*

Entrevistado 8 C (624-629) IPDD

### 1.3.3.- Experiencias de inclusión profesional (IPDE)

Las experiencias inclusivas de los expertos entrevistados son variadas, desde parámetros educativos desde un prisma interpretativo, educativo y como público, pasando por parámetros creativos y artísticos, hasta llegar a parámetros para la gestión de proyectos.

*En España hay experiencias de formación a través de algunos proyectos relacionados con coreógrafos, pero la continuidad de la formación es precaria debido a la falta de financiación pública.*

Entrevistada 2 D, C (537-539) IPDE

*Desde mi experiencia formativa en Holanda, un país puntero en Danza Contemporánea, donde hay coreógrafos que vienen de otros ámbitos, bailarines con todo tipo de cuerpos y backgrounds artísticos, multidisciplinariedad en el quehacer dancístico y pluralidad en la concepción conceptual de qué es danza y qué significa un trabajo coreográfico – muchas veces basado en el movimiento y la presencia escénica-.*

Entrevistado 7 D, C (612-617) IPDE

*En nuestro caso, hemos actuado en varias ocasiones en la R.E.S.A.D. y los profesores en muchas ocasiones se acercan con sus alumnos a ver los ensayos. Ven necesario que entiendan que son unos privilegiados y que valoren el esfuerzo de personas que se crecen frente a la adversidad y al prejuicio social.*

Entrevistada 5 D, C (699-703) IPDE

*En "The Place", donde estuve dando clases al menos los cuatro años donde yo estuve, tuvimos dos personas con discapacidad, una persona tenía discapacidad auditiva, hay un término, pero en español no me lo sé, "hearing impairment", que no se dice sordo ¿no?...*

Entrevistado 3 D, C, I (132-135) IPDE

En nuestro caso hemos podido experimentar los beneficios que aportan Talleres de Inclusión Social como el que organiza el Festival Internacional de Música y Danza, en el marco de los cursos Manuel de Falla; *Taller Creadores y Diversidad, Obra Social La Caixa*. A través de dicho Taller, se pretende mostrar el trabajo y la metodología de diferentes directores de la escena inclusiva mundial a futuros profesionales y docentes de toda España, con las siguientes finalidades:

1. Que los futuros profesionales conozcan de primera mano el trabajo y metodología de directores de escena inclusiva. Que este conocimiento sea paso a paso, ya que el coreógrafo desconoce a la población con la que va a trabajar y tiene que ir improvisando para captar la esencia de cada persona.
2. Que los alumnos del taller tengan la posibilidad de conocer trabajos y trayectorias muy diferentes.
3. Que sea un espacio de reflexión, de pensamiento y de intercambio.
4. Que el conocimiento mutuo entre profesores, alumnos y grupos inclusivos se realice en un contexto de unión, trabajo en equipo y motivación diaria, ya que todas las personas están juntas desde el primer día.

5. Que todo ello se realice en un marco escénico como es el Teatro Alhambra con todas sus posibilidades. Esto fuerza a que el trabajo mostrado deba regirse bajo criterios de calidad.
6. Que las familias y las propias personas de los grupos inclusivos puedan plantearse retos y superarlos.
7. Que cambie la visión de las personas en riesgo de exclusión social para su mayor integración y como motor de cambio.

## **2.- CAMPO 2: INTEGRACIÓN DE PERSONAS CON N.E.A.E. EN CENTROS ARTÍSTICOS PRIVADOS Y PÚBLICOS**

La *Danza Integrada*, según Brugarolas (2016), es aquella danza donde los procesos de aprendizaje y de creación se realizan con la participación de personas con y sin diversidad funcional en grupos mixtos. En esta danza las diferencias no se ocultan, sino que aumentan el juego de la diversidad como materia de expresión. Nos integramos todos los cuerpos, las mentes y emociones, y esta diversidad es lo que hace genuina a la *Danza Integrada*. La *Danza Integrada* no constituye un estilo. El adjetivo *integrada* se refiere a que es una forma de entender la danza que posibilita que las personas con diversidad puedan aprender y crear en espacios inclusivos donde hay población sin diversidad.

En la actualidad, aún queda mucho recorrido que realizar para que exista una inclusión accesible tanto en los centros artísticos privados, así como en los centros artísticos públicos, donde una prueba selectiva dificulta la detección del talento de personas con diversidad funcional. Por ello la opinión y experiencia de expertos, coreógrafos, formadores e intérpretes, es tan necesaria para reconocer los puntos de partida que nos lleve a la inclusión.

Las preguntas que se han formulado a los expertos participantes en las entrevistas, para la aportación de información en este campo, han sido las siguientes:

- ¿Consideras que la integración de personas con N.E.A.E. se realiza adecuadamente en centros artísticos privados? Argumenta tu respuesta por favor.
- ¿Consideras que la integración de personas con N.E.A.E. se realiza adecuadamente en centros artísticos públicos? Argumenta tu respuesta por favor.
- ¿Cuáles son las medidas que debe aportar la Administración pública para fomentar la integración en las enseñanzas artísticas? Argumenta tu respuesta por favor.

De las respuestas expresadas en las entrevistas hemos establecido las siguientes categorías:

- Integración en centros de formación artísticos privados
- Intergración en centro de formación artísticos públicos

De las opiniones expresadas por los expertos/as en referencia a como se está realizando la labor de integración del alumnado con N.E.A.E, hemos elaborado la siguiente tabla VI.3 en la que incorporamos las subcategorías y códigos para este campo, derivados de las categorías anteriormente mencionadas.

Tabla VI.3.- Categorías y códigos del Campo 2: Integración de personas con N.E.A.E. en centros artísticos privados y públicos

CAMPO: 2	INTEGRACIÓN DE PERSONAS CON N.E.A.E. EN CENTROS ARTÍSTICOS PRIVADOS Y PÚBLICOS		CODIGO	
CATEGORÍAS	2.1.- Integración en los centros de formación artísticos privados (IPV)	2.1.1.- Escasa o nula		IPVE
		2.1.2.- Dificultades para la integración de alumnado con N.E.A.E. en centros de formación privados (IPVD)	Falta de recursos	IPVR
			Escasez de centros	IPVC
			Falta de formación del profesorado	IPVF
			Dificultades curriculares	IPVR
		2.1.3.- Algunas experiencias de interés		IPVX
	2.2.- Integración en los centros de formación artísticos públicos (IPU)	2.2.1.- Escasa o nula		IPUE
		2.2.2.- Dificultades para la integración de alumnado con N.E.A.E. en centros de formación públicos	Falta de recursos	IPUR
			Falta de formación del profesorado	IPUF
			Dificultades curriculares	IPUR
			Sobreprotección de la familia	IPUA
		2.2.3.- Algunas experiencias de interés		IPUX

### 2.1.- Integración en los centros de formación artísticos privados (IPV)

Según la opinión de los expertos, la integración en los centros de formación artística privados, no siempre pueden cumplir las premisas inclusivas, para que personas con diversidad funcional, puedan aprender respetando su ritmo de aprendizaje.

#### 2.1.1.- Escasa o nula (IPVR)

Ahora bien, existen algunos centros privados, asociaciones o fundaciones, que si contemplan esta accesibilidad, dependiendo siempre de las señas de identidad de dichos centros y las personas que los coordinan y dirigen.

*Sólo en algunos. Depende mucho de quien dirija y de la visión de la danza que prime en el centro. En general las academias privadas de danza tienden a enseñar danza académica en sus diferentes especialidades o danza social. Normalmente si la persona con diversidad funcional es capaz de adaptarse al ritmo de la clase pensada para personas sin diversidad, podrá quedarse como alumno. Es decir, se espera que la persona con diversidad se adapte a la danza normativa.*

Entrevistada 1 D (108-113) IPVR

*Pues no tengo conocimiento del trabajo que se hace en escuelas privadas, centros artísticos ni te puedo contar lo que se hace público aquí en Inglaterra a nivel sobre todo universitario, y es que a nivel universitario no hay un esfuerzo excesivo o mecanismos para incluir a personas con discapacidad, porque se considera que el problema viene de antes.*

Entrevistado 3 D, C, I (122-126) IPVR

*Falta mucho terreno por conquistar en este tema, pero de antemano que exista alumnado con N.E.A.E. en las escuelas es un paso. Una pena sería el no poder acceder a esa formación en ningún lugar.*

Entrevistado 4 D, C (138-140) IPVR

*Está en proceso. Creo que existen pocos centros privados con una educación artística en un ámbito artístico.*

Entrevistada 5 D, C (147-148) IPVR

Al menos en estos centros privados no existe una prueba de acceso que pueda dificultar el acceso y el acercamiento de las personas con diversidad funcional a la Danza, aunque cuando ello ocurre, es difícil que personas sin diversidad se acerquen a dichos espacios. No existe un espacio común a todos dónde el acceso hacia la Danza, en este caso la Danza Contemporánea pueda ser una realidad.

*Estos centros, como el nuestro, son centros muy especializados, y aunque se está intentando que vengan personas sin discapacidad a formarse en clases mixtas, está costando mucho.*

Entrevistada 5 D, C (156-158) IPVR

*Considero que no. No veo que haya un interés real para la inclusión de estas personas dentro de un sistema formativo, académico o no. En un tanto por ciento elevado, si se realiza es porque o bien está de moda, o bien va a ver una ayuda institucional para tal actividad.*

Entrevistado 7 D, C (175-178) IPVR

## **2.1.2.- Dificultades para la integración del alumnado con N.E.A.E. en centros de formación privados (IPVD)**

Dentro de las dificultades que se encuentra para integrar al alumnado con N.E.A.E., existen varias que pueden ser subsanadas con fondos.

### 2.1.2.1.- Falta de recursos (IPVR)

La falta de recursos arquitectónicos, tangibles e intangibles hace que la inclusión sea más costosa y más utópica.

*Desconozco como se aplica la convivencia en los centros privados de Danza, sólo sé que para que la convivencia funcione, hacen falta recursos de los que, a día de hoy, se carece.*

Entrevistada 1 D (103-105) IPVR

### 2.1.2.2.- Escasez de centros (IPVC)

Apenas existen centros o escuelas privadas en nuestro país. Y al no existir espacios, no se producen posibilidades para la inclusión. Como especifica Brugarolas (2016), las prácticas artísticas inclusivas que ponen su foco en la participación de colectivos están tradicionalmente excluidos de la práctica artística profesional. Con respecto a las artes escénicas, en este campo aparecen las Artes Escénicas Inclusivas, las cuales se dividen en dos grandes áreas:

1. Las artes escénicas comunitarias: cuyo objetivo es promover la inclusión social de diferentes colectivos en riesgo de exclusión a través de las herramientas de las artes. En relación a las artes escénicas, tenemos Danza Comunitaria, Teatro comunitario y Teatro Social Crítico, entre otros.
2. Las artes escénicas y diversidad funcional: cuyo objetivo es dar formación a todos los participantes en las artes escénicas (danza, teatro) para que puedan ser creadores y/o intérpretes. Se pone especial énfasis en la participación de personas con diversidad funcional.

*Las escuelas privadas de artes inclusivas en toda España se pueden contar con los dedos de una mano y todas están en grandes capitales. Para profesionales que quieren trabajar en lugares pequeños, es casi una odisea.*

Entrevistada 5 D, C (152-154) IPVC

### 2.1.2.3.- Falta de formación del profesorado (IPVF)

Actualmente existen muy pocas fuentes para el acceso a la formación del profesorado y las pocas que existen no son las suficientes.

#### 2.1.2.3.1.- Teórica (IPVF)

Como hemos podido especificar en el capítulo 2, las enseñanzas artísticas superiores marcan diversos itinerarios en función a sus Comunidades Autónomas, las cuales derivan de la especialidad de Pedagogía y como pueden ser, *Danza Social, Educativa y del Bienestar, Danza Social, Educativa y para la Salud, Danza Educativa y Danza Comunitaria, Danza y Movimiento en procesos terapéuticos, Danza Comunitaria, Diversidad funcional y Sociocultural*. Los docentes que trabajen en centros privados o públicos deben haber realizado dicha formación. Pero a día de hoy, los expertos entrevistados reflejan como la formación es aún escasa y necesita profundizarse.

*he visto que hay grandes dudas en estos alumnos/as, de alguna manera en los estudios superiores de pedagogía de la danza, faltan muchas materias que podrían ayudar en la adecuada atención, si bien es cierto que se considera "formación especializada" desarrollada por master.*

Entrevistada 6 D (169-173) IPVF

*Tampoco veo que aún haya una preparación adecuada de profesionales del sector para impartir esas clases o hacer las correspondientes adaptaciones curriculares. En todo caso, considero que primero hay que replantearse desde el propio sector y posteriormente desde la sociedad, qué es la danza –en todos sus formas- y qué significa y cómo debe hacerse una formación artística y especialmente en danza.*

Entrevistado 7 D, C (180-185) IPVF

*sí es cierto que a nivel individual hay cada vez un interés mayor y más iniciativas enfocadas a un trabajo con personas con N.E.A.E. realizado desde un punto muy intuitivo y sin preparación real, pero que, si éste es limpio y verdadero, puede funcionar y en todo caso, es un comienzo.*

Entrevistado 7 D, C (185-188) IPVF

*existe una gran labor de muchos profesionales, expertos o no, por integrar a personas con N.E.A.E. en sus centros privados. Estas personas precisan de un apoyo específico y los docentes deberían optar a una formación adecuada en sus propios centros de danza.*

Entrevistado 8 C (192-195) IPVF

### **2.1.2.3.2.- Práctica (IPVF)**

A nivel práctico, existen muy pocos talleres o curso de formación. Aunque cabe destacar un el Taller que hemos mencionado anteriormente, en el seno de la programación de los Cursos Internacionales Manuel de Falla, organizado por el Festival Internacional de Música y Danza de Granada. El Taller "Escena Social" Obra Social La Caixa, bajo la coordinación artística de Gabriela Martín, invita anualmente a tres directores-coreógrafos de escena inclusiva, a desarrollar un proceso creativo, por un lado, con colectivos en riesgo de exclusión social (Aldeas infantiles y SuperArt) y adultos mayores y por otro lado en coordinación con futuros docentes y docentes en activo del ámbito artístico y/o social, a lo largo de 7 días de creación. El curso/taller consta de partes teóricas y partes prácticas. Cada docente y coreógrafo invitado muestra de este modo, su trabajo creativo en la escena inclusiva y fundamenta sus bases metodológicas a la hora de crear con personas con diversidad funcional, mostrando el último día del curso/taller, el proceso creativo al público, en el seno de la programación del FEX, Festival de Extensión del Festival Internacional de Música y Danza.

*Hay muchos talleres ocupacionales en los que los propios monitores reciben una escasa formación artística que luego imparten, en lugar de contratar profesionales externos expertos en materias artísticas (podrían trabajar en colaboración).*

Entrevistada 5 D, C (149-151) IPVF

Si el profesorado no tiene experiencia puede caer en errores, pero lo más interesante es que se preocupe en mejorar e ir experimentando para que su metodología llegue a todos los alumnos independientemente de las diferencias.

Entrevistado 4 D, C (143-146) IPVF

#### 2.1.2.4.- Dificultades curriculares (IPVR)

En cuanto a las dificultades curriculares, son múltiples y variadas. Desde la falta de concretización de los currículos de los centros privados o la falta de accesibilidad de los currículos de los centros públicos.

#### 2.1.3.- Algunas experiencias de interés (IPVX)

La Compañía profesional *Candoco* es una de las compañías de referencia internacional en el mundo de la *Danza Inclusiva*, que trabaja en grupos mixtos. Esta Compañía presenta un proyecto educativo en danza variado y de gran alcance que desarrolla 10 programas para la inclusión como especifica Brugarolas (2016).

1. *Recursos para profesores*. Para ayudar en la exploración del repertorio de la propia compañía, *Candoco* ha elaborado un material pedagógico que recoge los procesos que conducen a la creación de una obra, recopilando las notas de los coreógrafos junto con las de los bailarines y el equipo creativo de cada espectáculo. Con este material coreográfico, ofrecen al profesorado y al alumnado, que acuden a ver sus obras un contexto del proceso creativo. Se sugieren ejercicios prácticos que los bailarines realizaron durante los ensayos para que estudiantes y profesores sigan investigando y haciendo sus aportaciones propias.
2. *Programa de enseñanza internacional* a través del cual, expanden su programa de enseñanza en otros países como una forma más de eliminar barreras a la danza y *Formación de artistas*. A través de diversas acciones ofrecen oportunidades a los artistas con y sin diversidad funcional para acceder a la danza. Para ello desarrollan el Curso Intensivo para formación de profesores, laboratorio Internacional, días de desarrollo de bailarines y sesiones coreográficas.
3. *El Curso Intensivo para formación de profesores* se realiza una vez al año en Londres o en espacios donde es requerido. Es un taller de tres días y ofrece a artistas y profesores ideas y experiencia práctica en métodos de danza inclusivos. Potencian a los participantes a centrarse en los fundamentos de su propia práctica de enseñanza, explorando adaptaciones y técnicas, el uso del lenguaje en medios inclusivos y modelos de discapacidad. En este curso se estimula a los participantes para que se cuestionen sus conceptos de cómo debería ser una práctica y enseñanza inclusiva de calidad, a desarrollar destrezas, comunicación y confianza para trabajar en una clase diversa. Se motiva a la inspiración entre todo el grupo cuestionándose lo que ya conocen para que encuentren nuevas formas de trabajar. Se impulsa a que nutran su creatividad de forma que los estudiantes y compañeros de trabajo puedan obtener de ellos su mejor potencial.
4. *Máster de Educación en las Artes. Especialidad Enseñanza de la danza*. Es un programa ofrecido por la Royal Academy of Dance y permite a los

profesores de danza profundizar en su conocimiento y experiencia a través de la investigación en su propia práctica. *Candoco* ofrece dentro del máster un módulo en *Danza Inclusiva*, impartido por Kate Marsh, investigadora y profesora de la Universidad de Coventry.

5. *Laboratorio internacional* con una duración de una semana para artistas con y sin discapacidad de diferentes culturas y disciplinas. Supone un intercambio de ideas y metodologías para todos los participantes que trabajan con coreógrafos de vanguardia.
6. *Día del desarrollo del bailarín*. Esta acción da a los artistas la oportunidad de trabajar con la compañía, y participar en una investigación creativa y un intercambio coreográfico con otros artistas que también acuden a este evento.
7. *Clases profesionales regulares*. La compañía ofrece clases con nivel profesional para todas aquellas personas con y sin diversidad funcional que habiendo tenido formación previa en danza quieran continuar formándose.
8. *Programa de danza para jóvenes*. Para los niños y jóvenes ofrecen clases regulares, oportunidades para crear performances y proyectos de intercambio. *Candoco* tiene una compañía de jóvenes: *Cando2*, formada por bailarines con y sin diversidad funcional entre 13 y 25 años, en la que aprenden, entrenan y actúan por todo Reino Unido.
9. *Programa En Diálogo* consta de acciones encaminadas a activar conversaciones con artistas relevantes. El objetivo es fomentar el diálogo crítico dentro del sector de la danza y la discapacidad. Entre las actividades hay conferencias, documentación online y proyectos específicos. El programa quiere demostrar el potencial creativo y valorar la diversidad en la creación artística abriendo el diálogo y debate como elementos vitales para alcanzar impacto y una transformación a largo plazo.
10. Programa *What Words Can Do/Lo que las palabras pueden hacer*, en el que trabajan con diferentes escritores que crean en diferentes contextos para promover discurso crítico sobre el trabajo de los artistas con diversidad, especialmente sobre las performances que se hacen en Reino Unido en torno a la danza y la discapacidad.

*Sólo aquellos proyectos educativos de danza que han sido concebidos para explorar nuevas pedagogías de la danza construidas a partir de las necesidades específicas de todos los alumnos son los realmente inclusivos. En España hay pocos, pero hay algunos, todos pioneros e innovadores.*

Entrevistada 2 D, C (115-118) IPVX

*Una vez dicho esto sí que es verdad que en "The Place", donde estuve dando clases al menos los cuatro años donde yo estuve, tuvimos dos personas con discapacidad, una persona tenía discapacidad auditiva, hay un término, pero en español no me lo sé, "hearing impairment", que no se dice sordo ¿no?...*

Entrevistado 3 D, C, I (132-136) IPVX

*Siendo conscientes de esto y tratando todos de "normalizar" la educación artística de las personas con discapacidad, se está tratando de que acudan, con los apoyos necesarios, a centros artísticos privados junto con personas sin discapacidad. Todo ello se hace buscando mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad,*

*y que ellos decidan libremente si quieren formarse en arte únicamente para disfrutar de un ocio, de forma amateur o de forma profesional.*

Entrevistada 5 D, C (158-164) IPVX

## **2.2.- Integración en los centros de formación artísticos públicos del alumnado con N.E.A.E. (IPU)**

La realidad de integración de los centros de formación artísticos públicos no dista mucho de la de los centros de formación artísticos privados. Principalmente por el carácter de acceso a los mismos.

### **2.2.1.- Escasa o nula (IPUE)**

El carácter selectivo de la prueba de acceso a los centros artísticos públicos, hacen que personas con diversidad funcional no puedan acceder en la actualidad. Los expertos entrevistados, son conscientes de ellos y manifiestan su preocupación.

*No. En los centros públicos de danza, los conservatorios, el acceso se hace a través de unas pruebas eliminatorias y selectivas que no están pensadas para que las personas con diversidad funcional puedan entrar.*

Entrevistada 2 D, C (211-213) IPUE

*En lo público ya hay una barrera a priori. Se trata de una prueba de acceso que indica si estás capacitado o no para realizar unos estudios de danza. En el caso de los bailarines con Síndrome de Down por ejemplo, existe un prejuicio a simple vista que nos fijamos en su aspecto físico que los delata, olvidamos ser objetivos y apreciar sus aptitudes como bailarín. Digo esto, porque no conozco ningún centro público en el que estudie un bailarín con Síndrome de Down.*

Entrevistado 4 D, C (220-225) IPUE

*No. Considero que existen muchas personas con N.E.A.E. con mucho talento artístico, muchos escenarios sobre sus espaldas y mucha formación previa, que podría participar de una educación artística pública, que no lo está haciendo.*

Entrevistada 5 D, C (241-244) IPUE

*En los años que he permanecido en centros públicos como alumna y como docente, nunca he visto un alumno/a con necesidades educativas especiales en un conservatorio de danza.*

Entrevistada 6 D (257-258) IPUE

## **2.2.2.- Dificultades para la integración de alumnado con N.E.A.E. en centros de formación públicos (IPUD)**

### **2.2.2.1.- Falta de recursos (IPUR)**

La falta de recursos arquitectónicos, tangibles e intangibles hace que la inclusión sea más costosa y más utópica, al igual que ocurre en los centros privados, aunque en este caso la responsabilidad sea de la Administración y las personas que los dirigen.

*El único centro público de Danza que tiene un alumno con N.E.A.E. es el Conservatori Professional de Dansa de València. No tenemos recursos suficientes para garantizar un trabajo de calidad. Sin ellos no se puede realizar una tarea adecuada de convivencia.*

Entrevistada 1 D (201-204) IPUR

Solo el C.P.D. de Valencia, admitió a un alumno con Síndrome Down, aunque no pudo finalizar los estudios por falta de recursos recibidos por parte de la Administración como refleja su directora.

*La Administración no tiene suficientemente en cuenta las necesidades básicas de los centros públicos de enseñanzas de danza. Incluir itinerarios para personas con N.E.A.E. es una asignatura pendiente.*

Entrevistada 1 D (205-207) IPUR

*Entiendo que los problemas de instalaciones y recursos imposibilitan su matrícula, o bien, ¡no acuden porque sigue primando la lectura profesional de antaño!*

Entrevistada 6 D (264-265) IPUR

*Existe un gran vacío en este campo y se deberían aportar más recursos para la formación del profesorado en este campo y la pronta integración de las personas con N.E.A.E. en los Centros Públicos de Danza, sensibilizando así a docentes y alumnado, trabajando desde y para la diversidad.*

Entrevistado 8 C (300-302) IPUR

## **2.2.2.2.- Falta de formación del profesorado (IPUF)**

### **2.2.2.2.1.- Teórica (IPUF)**

En 2015, la Junta de Andalucía ofreció un curso on line, a través del aula virtual de formación del profesorado sobre atención a la diversidad en las enseñanzas artísticas (música y danza). A dicha formación, solo pudieron tener acceso un número limitado de docentes y al enfocarse para ambas artes, el curso no pudo ofrecer una visión adaptada a las necesidades de cada especialidad.

*Los propios profesores que no saben cómo dirigirse a una persona con N.E.A.E, ni si pueden hacer algún ejercicio contraproducente...*

Entrevistada 5 D, C (245-246) IPUF

*El centro en el que trabajo tiene un claustro casi en su totalidad licenciado en pedagogía, psicología y psicopedagogía, aun así, no conseguimos superar la tradición.*

Entrevistada 6 D (279-281) IPUF

### **2.2.2.2.2.- Práctica (IPUF)**

En la práctica docente actual de las enseñanzas artísticas, concretamente en la Danza Contemporánea, son necesarias, la creación de proyectos educativos innovadores para fomentar la inclusión social. Se deben crear nuevas metodologías y nuevas prácticas docentes para los nuevos tiempos y las nuevas necesidades del alumnado. Para crear acciones para el cambio es necesario definir la actitud de los

docentes, definir el plan de actuación, diseñar las herramientas materiales y metodológicas, sin olvidar mejorar la formación del profesorado.

*Espero también, que los centros públicos seamos capaces de renovar no sólo el pensamiento, sino los hechos, la acción.*

Entrevistada 6 D (284-285) IPUF

*Actualmente estoy en desacuerdo con la orientación de la materia técnicas de danza, en las enseñanzas superiores, ya que formamos pedagogos de la danza y sin embargo solicitamos productos de ejecución técnica habituales.*

Entrevistada 6 D (277-279) IPUF

### **2.2.2.3.- Dificultades curriculares (IPUR)**

Con la creación de proyectos innovadores, las dificultades curriculares se pueden convertir en fortalezas. Las ACI no significativas, no deben significar un problema si se entienden como un reflejo de las posibilidades reales de acción del alumnado. Con la figura de un Orientador especializado en Danza, el asesoramiento y acompañamiento del proceso de enseñanza aprendizaje para el alumnado, los docentes y las familias pueden ser más productivos.

*Últimamente, hay más atención a la diversidad en los centros y obligados a adaptaciones curriculares, aunque no significativas. Se trata más de rellenar documentación y burocracia. Sin embargo, es un tema central.*

Entrevistado 4 D, C (230-232) IPUR

*Las propias instituciones, que tienen que realizar ajustes curriculares y no encuentran asesoramiento para hacerlo...*

Entrevistada 5 D, C (247-248) IPUR

### **2.2.2.4.- Sobreprotección de la familia (IPUA)**

La familia continúa siendo la primera expresión de solidaridad que percibe todo ser humano, tal y como se establece en el “Decreto 137/2002 de 30 de abril, de apoyo a las familias andaluzas”. La familia constituye el primer núcleo social con el que toma contacto una persona desde el mismo momento del nacimiento, por ello esta institución será de vital importancia tanto en el crecimiento global del niño como en su posterior ingreso en la escuela o en un centro de enseñanza artística. En este recorrido es importante concienciar a las familias para que vean como un hecho natural el pedir ayuda a los profesionales y hacer uso de todos los recursos asistenciales que les proporcione la comunidad. Asimismo, es fundamental normalizar al máximo la situación de integración de su hijo/a en todos los ámbitos de participación que ofrece el entorno social de la familia, sin caer en una sobreprotección.

*La propia familia, al considerar que su hijo/a está en un ambiente desprotegido...*

Entrevistada 5 D, C (246-247) IPUA

### 2.2.3.- Algunas experiencias de interés (IPUX)

Según Brugarolas (2016), Jürg Koch (2012), profesor de danza en la Universidad de Washington, propone introducir los principios de Diseño Universal como una forma de construir cambios curriculares y pedagógicos concretos en la enseñanza reglada de la danza para que esta sea accesible, a la vez que se persiguen unos objetivos educativos y entrenamiento en danza compartido por estudiantes con y sin diversidad. En esta Universidad hay un modelo inclusivo para estudiar danza que permite a personas con diversidad funcional ser alumnos del grado de danza. Koch identifica que los retos clave en la accesibilidad del entrenamiento de danza están en los espacios físicos, el acceso a la información y tecnología, el acceso a los servicios y la propia enseñanza de la danza.

*Yo los tengo en mi Compañía. No por Down, sino por buenos bailarines. Habría que prestar más atención en lo que son capaces de hacer y no en lo que no.*

Entrevistado 4 D, C (227-229) IPUX

*Si se está haciendo un esfuerzo en escuelas municipales artísticas, al incluir un número de plazas inclusivas.*

Entrevistada 5 D, C (254-255) IPUX

*Iniciativas como la de C., desde dentro de la propia institución/ conservatorio de danza, son rayos de esperanza no sólo para la integración sino también para un cambio educativo profundo en las artes que, bajo mi punto de vista, debe significar una revisión- debate de todas las partes implicadas- sobre qué es la danza y cómo debe enseñarse, y sus subsiguientes debates cómo son: la selección del alumnado, tipos de cuerpo, materias a impartir, etc...*

Entrevistado 7 D, C (290-296) IPUX

## 3.- CAMPO 3: FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE DANZA PARA ATENDER AL ALUMNADO CON N.E.A.E.

La formación inicial del profesorado es el punto de partida de un proceso formativo e inquietud que debe acompañarle durante su vida profesional.

Gracias a esta formación constante, el docente puede adquirir nuevas herramientas metodológicas, para poder adaptarse mejor a las necesidades del alumnado. Según Granada et. al. (2013), la actitud del profesor es fundamental en el proceso de inclusión educativa, entendiendo por actitud un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes del alumnado.

Las preguntas que se han formulado a los expertos participantes en las entrevistas, para la aportación de información en este campo, han sido las siguientes:

- ¿Considera que la formación de los profesionales de Danza (docentes, coreógrafos/as y/o intérpretes) es la adecuada para atender al alumnado con N.E.A.E? Argumente su respuesta por favor.
- ¿Qué propuestas de mejora aportaría para dotar al profesional de danza (docentes, coreógrafos/as y/o intérpretes) de herramientas metodológicas? Argumente su respuesta por favor.

- ¿Cuál ha sido su experiencia artística o pedagógica integradora? Describa su respuesta por favor.

De las respuestas expresadas en las entrevistas hemos establecido las siguientes categorías:

- Formación de los profesionales de danza para atender al alumnado con N.E.A.E.
- Propuestas de formación.
- Profesionales con motivación.

De las opiniones expresadas por los expertos/as en referencia a la formación de los profesionales de danza (docentes, coreógrafos y/o intérpretes), para atender al alumnado con N.E.A.E., hemos elaborado la siguiente tabla en la que incorporamos las categorías, subcategorías y códigos para este campo.

Tabla VI.4.- Categorías y códigos del Campo 3: Formación de los profesionales de danza para atender al alumnado con N.E.A.E.

CAMPO: 3	FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE DANZA PARA ATENDER AL ALUMNADO CON N.E.A.E.		CODIGO	
CATEGORÍAS	3.1.- Formación de los profesionales de danza para atender al alumnado con N.E.A.E. (FPD)	3.1.1.- Escasa o nula	FPDN	
		3.1.2.- Tipología de la formación de los profesionales de danza para atender al alumnado con N.E.A.E. (FPT)	Formación reglada	FPTR
			Formación no reglada	FPTN
	3.2.- Propuestas de formación del profesorado (FPP)	3.2.1.- Formación inicial específica	FPPI	
		3.2.2.- Formación permanente	FPPP	
		3.2.3.- Propuestas metodológicas para la formación inicial y permanente	FPPM	
	3.3.- Profesionales con motivación y comprometidos	FPPC		

### **3.1.- Formación de los profesionales de danza para atender al alumnado con N.E.A.E. (FPD)**

#### **3.1.1.- Escasa o nula (FPDN)**

Los docentes pueden ser generadores para el cambio con una formación específica en pedagogía de la Danza.

*La formación para los profesionales de Danza en este terreno es nula o escasa a nivel oficial. El profesor con interés en el tema ha de canalizar sus necesidades de forma independiente o autodidacta.*

Entrevistada 1 D (310-312) FPDN

*En los conservatorios Superiores de Danza hay asignaturas relacionadas con la psicopedagogía y con la atención a la diversidad. Pero son pocas horas y no están impartidas por especialistas que realmente hayan trabajado profesionalmente en el campo de la danza inclusiva. Hay buena voluntad por parte de los equipos docentes de estos centros, pero falta un currículo que verdaderamente afronte la inclusión.*

Entrevistada 2 D, C (314-319) FPDN

*Los docentes que están ahora mismo en las escuelas que yo conozco aquí vienen sin una formación superior más que de intérprete, muy poca gente viene con máster en coreografía o en docencia, etc., etc., etc., y menos en el tipo de escuelas a las que yo pertenezco normalmente que se llaman vocacionales,*

Entrevistado 3 D, C, I (325-329) FPDN

Si realizamos un análisis de la formación de los docentes que actualmente trabajan en los Conservatorios de Danza, muchos de ellos no han adquirido la formación en el itinerario de Danza Social y Comunitaria. Los expertos así lo manifiestan como se detalla a continuación.

*Brilla por su ausencia, pero se les exige que actúen ante ella. Pero el caso es que no disponen de recursos ni habilidades. Las herramientas metodológicas quizás las consiguen con la experiencia, pero se necesitan cursos formativos para reciclar al profesorado.*

Entrevistado 4 D, C (348-351) FPDN

*Considero que aún no se está haciendo una labor de inclusión de personas con N.E.A.E. adecuada en los centros tanto públicos como privados, y especialmente en los primeros por la responsabilidad social que tienen y deben cumplir, es fundamentalmente por lo que se refiere a la preparación del contingente humano de profesionales (docentes sobretodo), pues son éstos los motores de cambio primero.*

Entrevistado 7 D, C (372-378) FPDN

#### **3.1.2.- Tipología de la formación de los profesionales de danza para atender al alumnado con N.E.A.E. (FPT)**

##### **3.1.2.1.- Formación reglada (FPTI)**

En las enseñanzas superiores, existe un reciente itinerario, en el que los futuros profesionales pueden adquirir habilidades y competencias para atender al alumnado

con N.E.A.E. Pero ¿cómo ha sido la formación de los docentes, que actualmente imparten docencia en los Conservatorios Profesionales? El plan de estudios anterior a la LOGSE no ofrecía una formación en pedagógica especializada en Danza.

*No conozco lo que se está haciendo ahora en los superiores, sé que por ejemplo M. P. está dando parte de necesidades especiales entonces no conozco si es adecuada o no.*

Entrevistado 3 D, C, I (344-346) FPTI

*Desde el currículum de las enseñanzas superiores de danza, se realiza una primera toma de contacto, en la cual el alumnado de cualquier estilo de danza decide encauzar su formación pedagógica en el itinerario de tercer curso "Danza socioeducativa y del bienestar".*

Entrevistada 6 D (359-362) FPTI

*En el caso de la asignatura danza comunitaria, los descriptores abordan muchas más variables de contextualización que las desarrolladas desde la asignatura danza educativa.*

*En el contexto de las enseñanzas artísticas superiores, aquellos alumnos/as interesados en la pedagogía social, suelen desarrollar su propuesta de Trabajo Fin de Título (TFT) en esta línea.*

Entrevistada 6 D (363-368) FPTI

### 3.1.2.2.- Formación no reglada (FPTN)

En la actualidad, la poca formación existente en atención a la diversidad en Danza se ofrece mayoritariamente por iniciativa de entidades privadas, por lo que dicha formación no posee el reconocimiento de enseñanza reglada en la mayoría de los casos.

*Parto de una base de que en mi generación casi todos los profesionales de danza vienen de una formación no reglada, es decir, los intérpretes son los únicos que han pasado casi todos por un conservatorio, pero docentes y coreógrafos, ¿cuántos años tiene el superior de danza? ¿cuatro o 5 años, 6 u 8?*

Entrevistado 3 D, C, I (321-325) FPTN

*en los grados que son más prácticos normalmente los docentes vienen con más trayectoria profesional que académica. Tienen más formación en práctica que en teórica, la formación... su formación es un conocimiento mucho más práctico con lo cual no son autodidactas han tenido a través de la experiencia, que es una forma de aprendizaje es menos formal entonces las herramientas que ellos tienen para este tipo de formación.*

Entrevistado 3 D, C, I (331-336) FPTN

*formación es más práctica que teórica entonces la formación no está enfocada a atender alumnado con necesidades especiales a menos que hayan tenido una experiencia profesional con este tipo de bailarines como la gente que ha trabajado con "Wim Vandekeybus" y ha trabajado con... con este bailarín o los que hemos trabajado en "Candoco" etc. pero a través de la experiencia.*

Entrevistado 3 D, C, I (337-341) FPTN

Pero, sin lugar a dudas, la formación no reglada, muy frecuente en Danza debido a las características de este arte, constituye una forma de acercarse al conocimiento específico en el caso que nos ocupa.

*Las herramientas metodológicas quizás las consiguen con la experiencia, pero se necesitan cursos formativos para reciclar al profesorado.*

Entrevistado 4 D, C (350-351) FPTN

*cualquier docente, coreógrafo o intérprete debería tener contacto directo con las personas con N.E.A.E al menos una vez a lo largo de su experiencia formativa o profesional ya que estas experiencias te cambian positivamente la mirada hacia la diversidad y abren una puerta en el campo de los valores humanos.*

Entrevistado 8 C (405-409) FPTN

### **3.2.- Propuestas de formación del profesorado (FPP)**

Creado el itinerario en las enseñanzas superiores, este podría no ser opcional para los estudiantes de pedagogía, ya que si van a dedicarse a la docencia es aconsejable que adquieran habilidades y competencias para atender al alumnado con N.E.A.E.

¿Pero cómo debe ser la formación de los docentes, que actualmente imparten docencia en los Conservatorios Profesionales? Se deben crear cursos de reciclaje en los que se puedan adquirir no solo conocimientos teóricos, sino que se puedan adquirir conocimientos prácticos a través de situaciones reales.

*La docencia es una actividad con mayor responsabilidad social y debe estar reglada desde la sociedad a la vez que estar acorde con los tiempos y los modelos de sociedades que la sustentan.*

Entrevistado 7 D, C (374-376) FPP

*Son planteamientos que deberían regularse desde el curriculum de las enseñanzas superiores de danza.*

Entrevistada 1 D (417-418) FPP

#### **3.2.1.- Formación inicial específica (FPPI)**

Como especifica Brugarolas (2016) debido a la dificultad que las personas con diversidad tienen para acceder al sistema educativo en lo que a danza se refiere, la mayoría de las compañías de *Danza Integrada/Inclusiva* llevan un programa educativo paralelo a la creación.

*Redefinir que es técnica en danza y no confundirla con estilo. Redefinir la estética de la danza y por tanto que cuerpos pueden ser parte de la danza.*

Entrevistada 2 D, C (420-422) FPPI

*Recibir la formación que ofrecen las distintas escuelas artísticas inclusivas de formación de formadores.*

Entrevistada 5 D, C (347-348) FPPI

*La formación de máster y la formación permanente del profesorado sería una de las claves que propondría.*

Entrevistada 6 D (369-370) FPPI

Las compañías han creado recursos formativos, con materiales pedagógicos y divulgativos que ayudan a aquellas personas con y sin diversidad funcional que quieren formarse en la danza, a la vez que ayudan a difundir la idea en la sociedad de que las personas con diversidad pueden aprender danza junto con sus compañeros sin diversidad, alcanzando los mismos niveles de excelencia si se utilizan los medios y metodologías adecuadas para posibilitar una educación inclusiva.

*Si yo tuviera que incrementar algo la formación de futuros docentes a lo mejor lo enfocaría a otro aspecto que no tuviera que ver con necesidades especiales que creo que sería más importante para la realidad de hoy que con necesidades especiales que creo que es una realidad más marginal, más pequeña.*

Entrevistado 3 D, C, I (431-435) FPPI

*Incluir en la programación de estos centros actividades obligatorias con personas, docentes y profesionales relacionados con la atención a la diversidad.*

Entrevistado 8 C (522-524) FPPI

### 3.2.2.- Formación permanente (FPPP)

El Decreto 93/2013, de 27 de agosto, que regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, pone de relieve que las acciones formativas deberán estar basadas principalmente en el análisis, la reflexión y la mejora de la práctica docente, convirtiendo el aula y el centro en los escenarios ordinarios de la formación, y potenciando el trabajo colaborativo entre el profesorado y las modalidades de autoformación.

*Todos los que somos docentes de la danza podemos seguir formándonos durante muchos años, entonces no sé si habría que aportar desde la formación de docentes algo con necesidades especiales tal y como está la situación ahora porque no sé si es algo que mucha gente vaya a necesitar o no, entonces es algo que creo que se podría hacer a un nivel más especializado una vez que lo vayas a necesitar,*

Entrevistado 3 D, C, I (435-440) FPPP

*Quizás ya exista en algunos Centros y con buena intención por mejorar en este campo. Pero hace falta formación, expertos que se dediquen solo a este asunto y guíen al profesorado de danza para que se centre en la inclusión, pero solo desde la danza.*

Entrevistado 4 D, C (454-457) FPPP

*encuentro necesario conocer el perfil de alumno/a sobre el que se trabaja, antes de responder a cómo enseñar-aprender. Precisaríamos cursos de formación docente que cubrieran este contenido.*

Entrevistada 6 D (489-491) FPPP

La formación en centro debe entenderse como una iniciativa asociada al proyecto educativo de los centros docentes, encaminada a responder a las necesidades formativas de un amplio colectivo de profesores y profesoras del claustro para responder a las demandas, detectadas a partir del diagnóstico de necesidades formativas de los centros. La formación en centro está dirigida a la búsqueda de soluciones concretas que respondan a dichas demandas, encaminadas a la mejora de las prácticas docentes y de los resultados del alumnado. Es por ello, que dicha formación en centro debe realizarse a través de una tutorización con expertos dentro del aula y con el asesoramiento continuo del orientador, figura aún no existente de un modo permanente en los Conservatorios Profesionales de Danza andaluces.

*Lo primero es que creo que una de las mejores herramientas metodológicas, entendiendo éstas como herramientas que van a ayudarte a ser un mejor docente y a comunicar mejor los contenidos, es el reciclaje continuo. Considero que cualquier docente de arte debe estar en un reciclaje constante, debe seguir siendo por momentos un estudiante.*

Entrevistado 7 D, C (493-497) FPPP

*Las propuestas de mejora estarían basadas en facilitar a los profesionales de danza la participación en estas actividades y la concienciación y sensibilización desde los centros privados y públicos.*

Entrevistado 8 C (520-522) FPPP

### **3.2.3.- Propuestas metodológicas para la formación inicial y permanente (FPPM)**

Si realizamos un análisis de las iniciativas y propuestas metodológicas podemos destacar el programa de la Compañía profesional, privada, Axis Dance Company, con sede en Estados Unidos.

*Trabajar en equipo con profesionales de apoyo del mundo de la discapacidad.*

Entrevistada 5 D, C (349-350) FPPM

*Siempre puede haber módulos de apoyo, ayuda en las adaptaciones curriculares, ampliaciones concretas en las metodologías, cuerpos de estudios adaptados, mayor diversidad en las disciplinas y materias y cambios estipulados en la manera de calificar.*

Entrevistado 7 D, C (399-403) FPPM

*Crear nuevas plazas para especialistas que llevan años investigando en la docencia y creación en el ámbito de la danza integrada en la inclusión y que han desarrollado metodologías efectivas para que grupos mixtos o heterogéneos de alumnos con y sin diversidad funcional aprendan explorando todos y cada uno al máximo sus posibilidades.*

Entrevistada 2 D, C (422-426) FPPM

*Posiblemente hay que insistir en elementos metodológicos muy novedosos y también en elementos muy cotidianos en el día a día de una sesión de danza integrada. Las dinámicas de grupo, el aprendizaje cooperativo, las estrategias de*

*aprendizaje recíproco, nuevas formas de comunicación verbal cinestésico-táctil, visual, serían elementos a desarrollar.*

Entrevistada 6 D (481-485) FPPM

*Pero para mí, la gran transformación de las bases metodológicas y sus herramientas es escuchar al alumno y a la clase y desde esa escucha canalizar contenidos y formas de transmisión de conocimiento. Es hacer al alumno y su individualidad el centro de la educación. En definitiva, el mayor cambio metodológico, es dotar al alumnado de suficiente capacidad crítica para que se desarrollen como individuos libres, dotarle de herramientas que potencia esta concepción de no centrar la educación en contenidos específicos sino en enseñarle a pensar.*

Entrevistado 7 D, C (502-510) FPPM

Entre sus propuestas, formativas y divulgadoras, encontramos *Asambleas, Cursos Intensivos de Danza Integrada* anual de diez días, *Cursos de Formación* para profesores en los que se les ofrece metodología y práctica, y *Residencias* en escuelas donde ofrecen una formación de Danza Integrada para el alumnado.

*En ciertas etapas de la formación, es recomendable que las herramientas metodológicas provengan de la propia práctica. La matriculación de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales aportarían un enorme avance en las herramientas de los docentes y sin duda permitirían detectar las necesidades de formación.*

Entrevistada 6 D (476-480) FPPM

*Debe de mantenerse conectado no sólo con los nuevos contenidos y corrientes sino experimentándolos y vivenciando esos conocimientos en primera persona con lo que esto significa. Es como alguien que se dedica a la Artes Escénicas y no va a ver piezas de Teatro y Danza a los teatros y espacios escénicos de su ciudad.*

Entrevistado 7 D, C (497-500) FPPM

*Aunque imagino que existen multitud de métodos al respecto, en mi opinión, las herramientas más útiles nacen de la experiencia personal, del contacto directo con la diversidad, del trabajo en las aulas, de los talleres creativos, los cursos y talleres sobre la materia.*

Entrevistado 8 C (516-519) FPPM

### 3.3.- Profesionales con motivación y comprometidos (FMC)

En el mundo profesional de la Danza, tanto los intérpretes y bailarines, los coreógrafos, los asistentes de coreografía y los docentes, como el resto de profesionales que forman esta gran familia, poseen una alta motivación intrínseca. Ahora bien, para que el docente no caiga en el síndrome del profesor quemado, algunas medidas son necesarias, como la formación permanente, no realizar cambios legislativos constantes ante los cambios de gobiernos, confiar en su labor teniendo el apoyo y colaboración con las familias, entre otros factores a cuidar.

*Un docente que ama lo que hace, que sabe que cada alumno y alumna es especial y que es consciente de que enseñar no es sólo transmisión de conocimientos teóricos o prácticos, sino fundamentalmente enseñar a pensar y a desarrollarte como personal integral e íntegra, empieza ya a estar preparado para poder impartir una enseñanza inclusiva- integradora a cualquier tipo de personas- de calidad.*

Entrevistado 7 D, C (393-398) FMC

*El profesorado debe establecer un compromiso con el alumno con N.E.A.E. Un cuidado y seguimiento, que debe ir reforzado por un equipo, gabinete... en este caso un departamento de atención a la diversidad para garantizar la salvaguardia de estos casos concretos.*

Entrevistado 4 D, C (447-450) FMC

### 4.- CAMPO 4: BENEFICIOS QUE APORTA AL ALUMNADO Y/O INTÉRPRETE CON O SIN N.E.A.E. EL TRABAJAR DE MANERA CONJUNTA

Las ventajas del aprendizaje cooperativo en la especialidad de Danza Contemporánea son muchas, como por ejemplo la mejora de la empatía, la resiliencia y la convivencia, entre otras pudiéndose desarrollar prioritariamente en la asignatura de Interpretación, Talleres Coreográficos e Improvisación en el trabajo de Contact.

En los procesos de composición coreográfica, además de escribir un propio lenguaje, se construyen invisiblemente procesos como la escucha, la atención, el respeto y el trabajo en equipo.

La pregunta que se ha formulado a los expertos participantes en las entrevistas, para la aportación de información en este campo, ha sido la siguiente:

- ¿Qué beneficios aporta para el alumnado y/o intérprete con o sin N.E.A.E. trabajar en conjuntamente? Argumente su respuesta por favor.

Tabla VI.5.- Categorías y códigos del Campo 4: Beneficios que aporta al alumnado y/o interprete con o sin N.E.A.E. el trabajar de manera conjunta

CAMPO: 4	BENEFICIOS QUE APORTA AL ALUMNADO Y/O INTERPRETE CON O SIN N.E.A.E. EL TRABAJAR DE MANERA CONJUNTA		CODIGO
CATEGORÍAS	4.1.- Aportaciones al conocimiento personal de posibilidades y limitaciones		APE
	4.2.- Aportaciones al conocimiento de la Danza (ACD)	4.2.1.- Creatividad	ACDC
		4.2.2.- Singularidad/ Originalidad	ACDS
		4.2.3.- Aportaciones conceptuales y procedimentales	ACDP
	4.3.- Aportaciones actitudinales (AAC)	4.3.1.- Cooperación	AACC
		4.3.2.- Autonomía	AACA
		4.3.3.- Compromiso	AACM
		4.3.4.- Empatía	AACE
		4.3.5.- Trabajo en equipo	AACT
		4.3.6.- Socialización	AACS
	4.4.- Aportaciones a la metodología		AME
	4.5.- Aportaciones a la experiencia profesional		AEX

#### 4.1.- Aportaciones al conocimiento personal de posibilidades y limitaciones (APE)

La Danza Contemporánea permite trabajar desde el cuerpo en la búsqueda de una sensación y cualidad de movimiento, respetando las aptitudes físicas del cuerpo, sin establecer una estética, estilo o código de movimientos específicos y determinados, ya que existen múltiples técnicas y estilos, pudiendo elegir la que más se ajusta a las necesidades del alumnado. Cada cuerpo, ofrece una oportunidad nueva de movimiento, y por ello se puede investigar hacia el desarrollo del movimiento personal de cada intérprete.

*Por otro lado, creo que a nivel corporal permite descubrir nuevas posibilidades de movimiento o de solventar dificultades con el movimiento.*

Entrevistada 5 D, C (687-688) APE

*Estamos hablando de cosas tan diversas y sutiles, como por ejemplo agradecer todo lo que tienes, aprender a no quejarte por cosas sin importancia, a disfrutar más, a conocerte mejor,*

Entrevistado 7 D, C (726-728) APE

*Una búsqueda personal de porqué nos movemos, cómo hacer coreografía y del propio movimiento en sí: calidades, dramaturgias internas, ritmos, caminos corporales fuera de los patrones de movimiento estereotipados*

Entrevistado 7 D, C (746-748) APE

*Ayuda a descubrir tu propio cuerpo reflejado en el de los demás,*

Entrevistado 8 C (761) APE

## **4.2.- Aportaciones al conocimiento de la Danza (ACD)**

### **4.2.1.- Creatividad (ACDC)**

Uno de los problemas existentes, en la actualidad, en las enseñanzas artísticas, es que no se da la misma importancia a la creatividad que al trabajo técnico. Lo mismo sucede en la enseñanza obligatoria en la que no se da la misma importancia a la creatividad y a la alfabetización. Y gracias a la creatividad se articulan los agentes para el cambio.

*Aprende de la diferencia. Observa como una misma propuesta se puede resolver de formas muy diferentes con lo que la creatividad aumenta.*

Entrevistada 2 D, C (645-646) ACDC

*Son bailarines más creativos y más despiertos.*

Entrevistada 2 D, C (647-651) ACDC

La creatividad y la diversidad, son cualidades importantes a desarrollar en la sociedad para que, de este modo, se puedan formar a personas inteligentes y autosuficientes en todos sus parámetros.

*Pensamos a veces el desorden y los problemas que pueden originarse, pero si estamos pensando únicamente en la parte técnica, académica y disciplinaria. Pero si en enfoque dancístico lo hacemos desde la parte humana, creativa, social y rica en oportunidades y experiencia gratificante os aseguro que es un regalo.*

Entrevistado 4 D, C (672-676) ACDC

*Las ventajas son de enriquecimiento mutuo y de nuevos esfuerzos por redefinir el arte de la danza, que como el resto de tendencias no permanece inmóvil, sino que se transforma y transforma.*

Entrevistada 6 D (706-708) ACDC

### **4.2.2.- Singularidad/Originalidad (ACDS)**

En la actualidad, muchos de los coreógrafos emergentes y consolidados de la Danza Contemporánea, buscan individuos singulares con un lenguaje propio y una presencia escénica que los hagan únicos.

*Aprende de los diferentes tiempos que cada persona aplica para realizar una acción. Aprende a reconocer diferentes modalidades de aprendizaje en cada persona*

Entrevistada 2 D, C (647-651) ACDS

*Son intérpretes y creadores más originales.*

Entrevistada 2 D, C (656-656) ACDS

*Es mucho más importante el individuo que las necesidades o las capacidades inherentes del individuo,*

Entrevistado 3 D, C, I (660-661) ACDS

De ahí la importancia del respeto del docente, hacia cada ritmo de aprendizaje, y el respeto del alumnado hacia compañeros o compañeras con diversidad funcional creando situaciones que suman entre todos los integrantes del aula y coreografía.

*Las diferencias de cada intérprete enriquecen y suman en lugar de restar.*

Entrevistada 5 D, C (685) ACDS

*Las ventajas serían poder reconducir una técnica dancística apropiada a un arte que no se somete a las diferencias entre personas, incluso que se alimenta de estas diferencias.*

Entrevistada 6 D (601-603) ACDS

#### **4.2.3.- Aportaciones conceptuales y procedimentales (ACDP)**

El acercamiento a los contenidos conceptuales y procedimentales a través del trabajo cooperativo permite mejorar el trabajo en equipo, fomentando la interdependencia positiva a través del refuerzo positivo, del intercambio de roles, la adquisición de responsabilidades ante las secuencias o las pautas de movimientos y la interacción del cuerpo a cuerpo.

*Trabajar en contacto con los cuerpos marca una diferencia clara entre la enseñanza de la danza y aquellas materias que, dentro del régimen general de educación, acogen a alumnos de N.E.A.E. en las "aulas de integración".*

Entrevistada 1 D (637-639) ACDP

*El arte no es inmóvil, y no se sustenta en las diferencias sobre capacidades y dificultades. La técnica de ese arte es sólo un instrumento de acceso al propio arte.*

Entrevistada 6 D (698-700) ACDP

*Entre otras enseñanzas, se me ocurre señalar: un trabajo muy interesante del tiempo y el ritmo, potenciación de la escucha verdadera en clase y en la escena, una selección de conocimiento que consideras verdaderamente importante y necesario, así como una investigación en las estrategias de transmisión de éste.*

Entrevistado 7 D, C (745-748) ACDP

*Y un trabajo de presencia escénica muy potente y honesta, todos esos puntos que, en mi caso particular como artista escénico, me interesan mucho y ha sido el germen de mi labor coreográfica.*

Entrevistado 7 D, C (749-751) ACDP

*Favorece la copia, la re-interpretación, el ritmo, la musicalidad, el trabajo del espacio.*

Entrevistado 8 C (759-760) ACDP

### **4.3.- Aportaciones actitudinales (AAC)**

La convivencia y la creación de un contexto humano positivo, ofrece al alumnado la oportunidad de conocer y poner en práctica valores de los que muchas veces solo se conocen desde el aspecto teórico. De este modo se ofrece una oportunidad de aprender y compartir valores y realidades como:

1. La aceptación y el respeto hacia la diversidad y la diferencia.
2. La toma de conciencia del esfuerzo que deben hacer cada día, las personas con diversidad funcional, para alcanzar los mismos objetivos que el resto.
3. La posibilidad de utilizar instrumentos, estrategias o caminos para llegar a esos objetivos que, muchas veces, son distintos a los que emplea la mayoría.
4. La constatación de que todos necesitamos del resto de personas
5. La puesta en práctica de la solidaridad.
6. La cooperación y la ayuda mutua.

#### **4.3.1.- Cooperación (AACC)**

Como hemos mencionado anteriormente, gracias al trabajo de la Improvisación, la creación coreográfica y el contact, se puede realizar un trabajo de cooperación en todos sus parámetros, mejorando así la integración e inclusión de todo el alumnado.

*Fomenta la cooperación, la sensibilización, la normalización y, lo que es muy importante, le da un valor añadido a la diferencia.*

Entrevistada 1 D (635-636) AACC

*Aprende a cooperar e interactuar. Las propuestas pueden variar mucho de hacerlas individualmente a hacerlas en dúo, trío o formaciones grupales.*

Entrevistada 2 D, C (647-648) AACC

#### **4.3.2.- Autonomía (AACA)**

Los coreógrafos, buscan poder exteriorizar el máximo potencial de los intérpretes, que configuran su obra coreográfica durante el proceso creativo. De ahí que hoy día, las obras coreográficas estén dirigidas por el coreógrafo o coreógrafa, pero el material coreográfico puede ser creado por todos los integrantes de la Compañía. Este principio, suele trabajarse para el beneficio de la obra, pero al trabajar con intérpretes con y sin diversidad funcional, en los primeros además les aumenta su capacidad de autonomía.

*Tienen mayor autonomía para tomar decisiones.*

Entrevistada 2 D, C (652) AACA

*Con los coreógrafos que nosotros trabajamos, nos han comentado, que lo que les ha cambiado es la forma de percibir la danza y la forma de proponerse un trabajo coreográfico, donde antes primaba la técnica y ahora prima obtener y mostrar el máximo potencial de una persona, su capacidad expresiva.*

Entrevistada 5 D, C (680-684) AACM

#### **4.3.3.- Compromiso (AACM)**

La Danza requiere un compromiso constante por parte de sus bailarines, ya que ese compromiso permite que se pueda avanzar hacia la mejora del descubrimiento de la conciencia corporal. Ese compromiso es bidireccional entre los intérpretes con y sin diversidad funcional, ya que de por sí se crea entre cualquier componente que integra el aula o el espacio escénico.

*A nivel personal, creo que las personas con discapacidad pueden aportar valores muy positivos a los alumnos. Están acostumbrados a que se les diga lo que no pueden hacer y a luchar por encima de estos prejuicios y son personas que cuando apuestan por un proyecto, se implican al 100% en él.*

Entrevistada 5 D, C (687-690) AACM

#### **4.3.4.- Empatía (AACE)**

La empatía es la capacidad que tienen las personas de percibir y entender las necesidades y sentimientos de otra persona. Una persona empática sabe ponerse en el lugar de la otra persona y comprender y tener en cuenta sus emociones y necesidades. La empatía mejora la comprensión mutua y fomenta una comunicación y compromiso más respetuoso y asertivo.

Al trabajar alumnos y alumnas con y sin diversidad funcional, aumentan los beneficios al crearse un mayor intercambio de valores.

*Valoren el esfuerzo de personas que se crecen frente a la adversidad y al prejuicio social.*

Entrevistada 5 D, C (694-695) AACE

*Para los alumnos e intérpretes sin N.E.A.E. a un nivel personal, los beneficios de trabajar con personas aparentemente en un principio muy diferentes a uno y con circunstancias de vida muy distintas, son internos y tienen que ver con un desarrollo propio e íntimo de la persona.*

Entrevistado 7 D, C (720-723) AACE

*A desarrollar empatía y paciencia con tiempos y formas diferentes de hacer, a aprender sobre capacidad de superación y amor por lo que haces, etc...*

Entrevistado 7 D, C (729-730) AACE

#### 4.3.5.- Trabajo en equipo (AACT)

El trabajo en equipo favorece el desarrollo de la creatividad y el aprendizaje, mejora la empatía, el desempeño y el compromiso, mezcla fortalezas complementarias consolidando la igualdad de oportunidades para el éxito.

*A nivel artístico, si el producto performance proviene de un equipo como el que se propone, ayudaría a pequeñas transformaciones socio-culturales.*

Entrevistada 6 D (705-707) AACT

*En cualquier actividad artística y en especial en la danza, el trabajo en equipo desarrolla la escucha,*

Entrevistado 8 C (757-758) AACT

#### 4.3.6.- Socialización (AACS)

Como especifica Carmen Saavedra en su blog “cappaces”, la integración en las enseñanzas artísticas a través de la Danza Contemporánea es una vía real para alcanzar una inclusión social real de las personas con diversidad funcional. Para potenciar valores como el respeto a la diversidad, la tolerancia, la solidaridad, la aceptación de la diferencia, la convivencia entre ciudadanos con diferentes capacidades y, en definitiva, para modelar una sociedad donde la norma sea la tolerancia y el respeto.

*Encontrar un camino para explorar una función práctica del arte. La Danza Inclusiva ha significado una manera de unir arte y aspectos sociales.*

Entrevistado 7 D, C (744-745) AACS

*Para los intérpretes con N.E.A.E trabajar con profesionales normalizados, entre comillas, aporta una visibilidad y un reconocimiento social a su trabajo y esfuerzo necesarios en ese camino de reconocimiento pleno. Aparte de lo ya dicho en un plano personal, todo lo que el intercambio significa, siempre que se realice adecuadamente, de aprendizaje y enriquecimiento a muchos y variados niveles para cualquier persona.*

Entrevistado 7 D, C (752-759) AACS

*Favorece el respeto a los demás y la integración.*

Entrevistado 8 C (761) AACS

#### 4.4.- Aportaciones a la metodología (AME)

Los cambios, deben nacer desde las comunidades y para ello, es necesario una evolución en la actitud y los métodos empleados hasta el momento, en las enseñanzas artísticas. No hay que temer a equivocarse, ni a experimentar con nuevos métodos como, por ejemplo, tomando un rol de facilitador.

*Para ello, también debe atraerte el riesgo, lo desconocido y el uso constante de diferentes recursos metodológicos que exigen dinamismo, adaptaciones de los ejercicios, pluralidad en las formas basadas en los mismos contenidos...*

Entrevistado 4 D, C (676-679) AME

*Las ventajas a nivel pedagógico, de un alumno con diversidad funcional integrado en un aula son innumerables, no sólo es que existan ventajas, es que resulta increíble pensar que todavía pueda existir una sola persona que se interroge.*

Entrevistada 6 D (706-709) AME

*A un nivel profesional o formativo, trabajar con personas con N.E.A.E como bailarín o coreógrafo profesional, te muestra mucho sobre las Artes Escénicas en sí, sobretudo en un principio porque en cierto modo, te obliga a replantearte enseñanzas que tenías adquiridas sin casi o con muy poco juicio crítico, desde una necesidad real y auténtica... que es al fin y al cabo parte del salto a la profesionalización.*

Entrevistado 7 D, C (733-738) AME

#### **4.5.- Aportaciones a la experiencia profesional (AEX)**

Las experiencias profesionales son múltiples, en base al prisma y desde el rol que se experimenta. La experiencia inclusiva puede hacerse desde el intérprete y bailarín o bailarina, del el coreógrafo o coreógrafa, desde el docente y hasta desde el gestor cultural. En cualquier caso, cada experiencia supone un paso, un pequeño movimiento y acercamiento hacia la inclusión.

*Yo a la semana de trabajar con "Candoco" dejé de darme cuenta de si mi compañero, en algún dúo o algún trio, tenía una silla de ruedas o no veía porque trabajas con ese individuo en particular, si alguien es más alto tengo que cogerle o cargarle de alguna determinada manera y si está en una silla de ruedas tengo que cargarle de otra determinada manera, entonces mi experiencia fue que es más importante el individuo que realce que son personas con necesidades especiales y discapacidades... eso es lo que yo más llevé.*

Entrevistado 3 D, C, I (662-669) AEX

*En nuestro caso, hemos actuado en varias ocasiones en la R.E.S.A.D. y los profesores en muchas ocasiones se acercan con sus alumnos a ver los ensayos. Ven necesario que entiendan que son unos privilegiados y que valoren el esfuerzo de personas que se crecen frente a la adversidad y al prejuicio social.*

Entrevistada 5 D, C (691-695) AEX

#### **5.- CAMPO 5: EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS Y PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS**

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2002), las estrategias de aprendizaje, indiferentemente de las destrezas a enseñar, deben estar orientadas hacia un aprendizaje significativo, entendiéndose por éste aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas del alumnado.

La pregunta que se ha formulado a los expertos participantes en las entrevistas, para la aportación de información en este campo, ha sido la siguiente:

- ¿Cuál ha sido tu experiencia artística o pedagógica integradora? Argumenta tu respuesta por favor.

De las opiniones expresadas por los expertos/as en referencia a la formación de los profesionales de danza (docentes, coreógrafos y/o intérpretes), para atender al alumnado con N.E.A.E., hemos elaborado la siguiente tabla en la que incorporamos las categorías, subcategorías y códigos para este campo.

Tabla VI.6.- *Categorías y códigos del Campo 5: Experiencias artísticas y pedagógicas integradoras*

CAMPO: 5	EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS Y PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS		CODIGO	
CATEGORÍAS	5.1.- Experiencias artísticas en integración (EAI)	5.1.1.- Experiencias artísticas gratificantes	EAIG	
		5.1.2.- Dificultades encontradas en las experiencias artísticas (EAD)	Dificultades en el entorno	EADE
			Recursos humanos y materiales escasos	EADR
	5.2.- Experiencias pedagógicas en integración (EPI)	5.2.1.- Experiencias singulares	EPIS	
		5.2.2.- Experiencias en metodología	EPIM	
	5.3.- Experiencias en docencia	EPID		
	5.4.- Experiencias en investigación	EPII		

## 5.1.- Experiencias artísticas en integración (EAI)

### 5.1.1.- Experiencias artísticas gratificantes (EAIG)

Todas las personas entrevistadas como expertos han tenido una experiencia artística altamente gratificante, en relación con el alumnado con N.E.A.E. Bien es cierto, que si han tenido dificultades en el camino en relación a la falta de recursos y contratiempos burocráticos, al querer contemplar el trabajo inclusivo desde un prima profesional y no meramente terapéutico.

*Dirigir y coreografiar obras de danza contemporánea donde han participado personas con y sin diversidad funcional. Las creaciones han sido presentadas en Festivales de danza y arte contemporáneo, y no sólo en Festivales específicos para la diversidad funcional.*

Entrevistada 2 D, C (917-920) EAIG

*Con percusionista ciego, música y baile no podía salirse del guion ya que lo tenía todo memorizado. Sin embargo, improvisar con los chicos con Síndrome de Down es lo ideal porque tienen muy buena escucha corporal, proponen cosas muy interesantes...*

Entrevistado 4 D, C (963-966) EAIG

*Mi experiencia profesional inclusiva tanto pedagógica como artística, ha sido una experiencia vital excelente y que ha dado frutos, en el caso profesional artístico en forma de piezas de Danza- Teatro, muy satisfactorios y considero, que de calidad. Quiero resaltar, que no he tenido que hacer un sobreesfuerzo mayor en estas clases o montajes integradores, si acaso diferente, como por otro lado es diferente cada montaje según el momento de vida y el grupo de profesionales que haya en él.*

Entrevistado 7 D, C (1003-1009) EAIG

*Afortunadamente y debido a los resultados visibles, poco a poco va cambiando la percepción general y cada vez hay más experiencias integradoras que aúnan Danza y Discapacidad.*

Entrevistado 7 D, C (1027-1029) EAIG

Creando la oportunidad para que se produzcan encuentros artísticos entre el alumnado con o sin diversidad funcional, docentes, coreógrafos y directores de centros educativos, podremos descubrir los aprendizajes que se producen entre todos los implicados.

*Mi primer contacto con la integración fue de la mano de Gabriela Martín, directora de la Fundación PsicoBallet “Maite León” quien me invitó a crear una coreografía con su compañía Frisch Company hace dos años. Una experiencia inolvidable que cambió mi manera de relacionarme con la diversidad y abrió un mundo de posibilidades en mi universo creativo y en mi carrera como profesional de la danza. Los intérpretes con los que trabajé tenían en su mayoría alguna discapacidad psíquica y para mí fue todo un reto enfrentarme a este trabajo ya que nunca había estado en contacto con la diversidad antes.*

Entrevistado 8 C (1031-1038) EAIG

*El taller que impartí en el Centro Dramático Nacional el pasado año en su Festival “Una Mirada Diferente” me permitió entrar en contacto con personas con discapacidad física y el aprendizaje fue aún mayor. Con algunas aún sigo en contacto y a través de esta experiencia se han creado lazos y colaboraciones como por ejemplo una nueva asociación para el Síndrome de Asperger a la que sigo con cariño y con la que he colaborado recomendado a algunos docentes de la rama de la danza y el arte.*

Entrevistado 8 C (1039-1044) EAIG

## **5.1.2.- Dificultades encontradas en las experiencias artísticas (EADI)**

### **5.1.2.1.- Dificultades en el entorno (EADE)**

En los procesos de enseñanza-aprendizaje que se realizan en los espacios para la educación de la Danza y para la creación, intervienen una serie de variables que merecen una consideración especial, ya que de su organización depende, en gran medida, el logro de las intervenciones educativas. Una de estas variables es el ambiente educativo, o entorno como elemento fundamental del proceso educativo. Por ello, dicho entorno debe ser de confianza hacia el trabajo que se está realizando, para que el propio alumnado pueda aumentar su confianza en sí mismo.

*Desde los profesionales de la discapacidad: trabajadores sociales, psicólogos, funcionarios de políticas integradoras... desconfianza, desconfianza de la labor positiva que el arte pudiera aportar a esas personas, desconfianza hacia otros medios y formas de trabajo que lo artístico aporta, y desconfianza de que esos colectivos pudiera realizar cualquier labor artística, especialmente en las artes escénicas de danza y discapacidad física.*

Entrevistado 7 D, C (1019-1023) EADE

### **5.1.2.2.- Recursos humanos y materiales escasos (EADR)**

Todos los recursos tanto humanos como materiales son parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. La figura, del profesor de apoyo, así como el orientador, aún no está implantada en los Conservatorios Profesionales de Danza. De ahí que las estrategias a diseñar por parte del profesorado, poder ofrecer una enseñanza personalizada para el alumnado, deben ser inagotables. Para las enseñanzas artísticas, los recursos materiales deben ajustarse a las necesidades del alumnado, ofreciendo un suelo lo suficientemente acondicionado, para recibir la amortiguación de los saltos o los impactos del trabajo percusivo de las extremidades inferiores.

*Me ha permitido darme cuenta de que sin personal de apoyo es muy difícil ofrecer a los alumnos con N.E.A.E. aquello que necesitan en cada momento. El alumno con N.E.A.E. dentro del aula de danza requiera de una adaptación imposible de llevar a la práctica sin recursos.*

Entrevistada 1 D (901-904) EADR

*"Students final of England", que es la organización aquí de apoyo a personas con discapacidad, me dio un plan de apoyo en el que se incluían ciertos materiales como una grabadora, una cámara para grabar las sesiones, como a mí mismo, me dieron un apoyo de libros, es decir, si no puedo ir... se supone que como eres disléxico tienes que... tardas más tiempo en leer libros, pues en vez de tener que cogerlos de la biblioteca, yo tengo un dinero al año que me puedo gastar en los libros que necesito y luego también me dan un dinero al año, si lo necesito, para alguien que me eche una mano con gramática, con apoyos... con un apoyo más directo... creo que son 60, 90 horas al año... entonces es muy personalizado.*

Entrevistado 3 D, C, I (937-948) EADR

## **5.2.- Experiencias pedagógicas en integración (EPI)**

### **5.2.1.- Experiencias singulares (EPIS)**

La gran mayoría de los proyectos artísticos se complementan con proyectos educativos y viceversa.

Para muchos expertos entrevistados, todas las experiencias son significativas, por la singularidad de cada una de ellas, independientemente de que las personas tengan o no tengan diversidad funcional porque cada persona es única.

*Creación del proyecto pedagógico y compañía de danza Ruedapiés, desde el año 2005 hasta la actualidad, para desarrollar y potenciar la danza inclusiva.*

Entrevistada 2 D, C (907-909) EPIS

*Tengo que decir que no ha sido una experiencia muy distinta a cualquier otra experiencia artística o pedagógica, todas son únicas y muy... únicas no quiere decir que es como juuuuuuh! me tomo la vida de manera única sino cada experiencia artística requiere unas necesidades y requiere unas respuestas por mi parte que no tienen nada que ver con el resto de otras experiencias artísticas, entonces el trabajar con discapacidad no fue ni más difícil ni más fácil, no fue ni más enriquecedor ni menos, no fue distinta porque todas ellas son distintas.*

Entrevistado 3 D, C, I (951-956) EPIS

*Me he encontrado a paralíticos cerebrales que en apariencia no iban a poder bailar, sin embargo, han disfrutado de las clases. Bailarines en silla de ruedas que me pedían clases de flamenco. Querían zapatear, sí, zapatear. Mi primera experiencia fue un laboratorio para ver posibilidades. Descubrí que se referían a percutir las ruedas delanteras. Fue sorprendente.*

Entrevistado 4 D, C (959-963) EPIS

*Sobre el alumno que tenemos con necrosis en la cabeza del fémur, hemos logrado alguna adaptación curricular en la asignatura de técnicas.*

Entrevistada 6 D (998-999) EPIS

*Mi experiencia en el Taller Escena Diversa de Granada el pasado más de junio estuvo ligada a un grupo de personas mayores de las que aprendí enormemente y entre los que también había docentes formándose. También entré en contacto con profesionales de otros países que mostraron su interesante método y de los que también pude aprender mucho.*

Entrevistado 8 C (1046-1050) EPIS

### 5.2.2.- Experiencias en metodología (EPIM)

Para poder ofrecer medidas inclusivas, al alumnado con N.E.A.E., se debe avanzar en la creación de nuevas herramientas metodológicas, más cooperativas y significativas, que mejoren la empatía, la resiliencia.

*Desarrollar metodologías de enseñanza y creación en danza donde pueden participar aprender y crear personas con y sin diversidad funcional.*

Entrevistada 2 D, C (913-914) EPIM

*Por otro lado, para mí es muy interesante el trabajo de improvisación. En muchas ocasiones cuando planteas una idea abstracta, no te entienden, pero su traducción puede resultar más interesante aún que tu propuesta y obtener un material coreográfico mucho más enriquecido.*

Entrevistada 5 D, C (977-980) EPIM

*Cuando he trabajado con este colectivo he tenido la suerte de no ser prejuizada y encontrarme con personas con las que puedo abrir mi mente soltar mis ideas o mis propuestas sin necesidad de filtro, sin necesidad de demostrar nada. Han colaborado conmigo en todas las locuras que se me han ocurrido y cuando les supone una dificultad, buscan formas alternativas.*

*Por otro lado, para mí es muy interesante el trabajo de improvisación. En muchas ocasiones cuando planteas una idea abstracta, no te entienden, pero su traducción puede resultar más interesante aún que tu propuesta y obtener un material coreográfico mucho más enriquecido.*

Entrevistada 5 D, C (970-979) EPIM

*Apostar por la enseñanza en grupos heterogéneos, ofreciendo materiales que sean interesantes y desafiantes para todo el alumnado*

Entrevistada 2 D, C (915-916) EPIM

### 5.3.- Experiencias en docencia (EPID)

Para la creación de experiencias en el campo de la docencia, se debe avanzar para la creación de equipos de profesionales especialistas en el mundo de la Danza, de la inclusión y de la orientación educativa.

*Ejercer la docencia como especialista de danza inclusiva en algunos conservatorios y universidades. Dar conferencias sobre las aportaciones estéticas, artísticas y sociales de la danza integrada en el paradigma inclusivo.*

Entrevistada 2 D, C (921-925) EPID

*Para mí trabajar como docente o coreógrafa con discapacidad frente a alumnos y bailarines sin discapacidad lo que me ha ofrecido es una libertad enorme. Cuando he trabajado con este colectivo he tenido la suerte de no ser juzgada y encontrarme con personas con las que puedo abrir mi mente soltar mis ideas o mis propuestas sin necesidad de filtro, sin necesidad de demostrar nada. Han colaborado conmigo en todas las locuras que se me han ocurrido y cuando les supone una dificultad, buscan formas alternativas.*

Entrevistada 5 D, C (069-976) EPID

*Cuando estaba en primero de pedagogía, daba clases de danza a un grupo de gimnasia rítmica, en ese grupo había una niña con esquizofrenia y presencié su primer brote, estaba hablando con su madre mientras sucedía. Después fui al psicólogo con la niña, en sus primeras sesiones.*

Entrevistada 6 D (994-997) EPID

### 5.4.- Experiencias en investigación (EPII)

El **Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música (INAEM)** organiza desde 2009, en estrecha colaboración con varias instituciones públicas y privadas, las Jornadas sobre la Inclusión Social y la Educación en las Artes Escénicas.

Estas Jornadas surgieron de una primera colaboración entre el INAEM, el British Council y el desaparecido festival Escena Contemporánea de Madrid. El objetivo inicial era dar visibilidad institucional y artística a una serie de proyectos escénicos y musicales de carácter inclusivo que se estaban desarrollando en España en esos momentos y, al mismo tiempo, mostrar a los profesionales españoles otros ya muy consolidados del Reino Unido.

Todos los puntos de encuentros como Festivales, Jornadas, Congresos, Seminarios e incluso programas de doctorado permiten que se reflexione sobre cómo debemos trabajar para poder dar las mismas oportunidades inclusivas.

*Escribir una tesis doctoral centrada en la danza integrada en la inclusión, vinculando a las personas con diversidad funcional y la danza a través del nexo educativo y artístico, y no del nexo terapéutico como hasta ahora se había hecho en otras tesis.*

Entrevistada 2 D, C (926-929) EPII

*Yo tengo dislexia, se me diagnosticó hace 5 o 6 años y una vez que se me diagnosticó yo tuve que ir a un sitio a que me hicieran una entrevista para ver cuáles son los estudios que yo estaba siguiendo, que eran los estudios de doctorado.*

Entrevistado 3 D, C, I (935-938) EPII

*En alguna sustitución y de forma intermitente, trabajé en un centro social con un grupo de niños del barrio de la coma en Valencia. En este grupo tuve la oportunidad de desarrollar un programa de mejora del autoconcepto. Lo hice para completar una de las asignaturas de los cursos doctorales.*

Entrevistada 6 D (984-986) EPII

## **6.- CAMPO 6: ANALIZANDO EL PRESENTE, PLANTEANDO EL FUTURO. PROPUESTAS DE MEJORA**

Analizando el presente podemos destacar iniciativas como las Jornadas sobre la inclusión social y la educación en las Artes Escénicas, organizadas por el INAEM, en las que se perfilan unas directrices claras, del camino por el que hay que avanzar, para alcanzar una inclusión accesible y por ello se detallan a continuación como propuestas de mejora:

1. Visibilizar y poner en valor la creación artística española de artes escénicas y música orientada a la inclusión social, así como promover su profesionalización, exhibición y difusión.
2. Dar a conocer a los profesionales y artistas que trabajan en este sector, tanto de España como de otros países. Difundir proyectos de excelencia artística y las herramientas y metodologías que se desarrollan con éxito en relación a la inclusión social en las artes escénicas y en la música.
3. Promover la educación de las artes escénicas y la música inclusivas desde el punto de vista de la práctica y la creación artística.
4. Incentivar la puesta en marcha de canales de colaboración y compromiso institucional que fomenten la difusión de las artes escénicas y la música inclusivas, promoviendo su acceso y consolidación en los circuitos de producción y exhibición, así como en el ámbito educativo.
5. Posicionar a las Jornadas como la plataforma estatal itinerante de relación de los profesionales que trabajan en el ámbito de la inclusión social y la educación en las artes escénicas en España.

6. Ser la antena internacional española de referencia para los profesionales extranjeros y el evento anual de intercambio de información y difusión de proyectos artísticos y de gestión. Una plataforma de presentación de proyectos y profesionales internacionales para su difusión en nuestro país y de promoción y difusión de los generados en España, para darlos a conocer a los profesionales extranjeros que asisten o colaboran con las Jornadas.
7. Reivindicar la diferencia como riqueza cultural y promover el impacto social de la música, el teatro, la danza y el circo.
8. Sensibilizar y comprometer a los creadores, gestores, compañías, comunidades, colectivos y expertos, tanto a nivel nacional como internacional, para que colaboren con o para personas en riesgo de exclusión social o con capacidades diferentes. Hacer de los proyectos de inclusión social un ámbito más de la gestión artística de las instituciones y organismos que se dedican a las artes escénicas y musicales en España.

La pregunta que se ha formulado a los expertos participantes en las entrevistas, para la aportación de información en este campo, ha sido la siguiente:

- ¿Un deseo integrador para el futuro? Argumenta tu respuesta por favor.

De las opiniones expresadas por los expertos/as sobre las propuestas de mejora que plantean para el futuro de la integración social y profesional de personas con N.E.A.E., a hemos elaborado la siguiente tabla en la que incorporamos las categorías, subcategorías y códigos para este campo.

Tabla VI.7.- *Categorías y códigos del Campo 6: Analizando el presente, planteando el futuro. Propuestas de mejora*

<b>CAMPO: 6</b>	<b>ANALIZANDO EL PRESENTE, PLANTEANDO EL FUTURO. PROPUESTAS DE MEJORA</b>		<b>CODIGO</b>
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>6.1.- Propuestas para la Administración (PAD)</b>	<b>6.1.1.- Creación de centros especializados</b>	<b>PADC</b>
		<b>6.1.2.- Incorporación de profesionales expertos/as</b>	<b>PADP</b>
		<b>6.1.3.- Más recursos materiales</b>	<b>PADR</b>
	<b>6.2.- Propuestas para el profesorado (PPR)</b>	<b>6.2.1.- Formación especializada</b>	<b>PPRF</b>
		<b>6.2.2.- Propuestas en metodología</b>	<b>PPRM</b>
		<b>6.2.3.- Propuestas en docencia e investigación</b>	<b>PPRI</b>
	<b>6.3.- Propuestas para la Sociedad</b>		<b>PSO</b>

## 6.1.- Propuestas para la Administración (PAD)

### 6.1.1.- Creación de Centros especializados (PADC)

Como anteriormente hemos podido constatar, es necesario dotar de recursos materiales y humanos los espacios públicos educativos en los que suceda una inclusión real. Los Centros artísticos públicos, deben tener como modelos a los Centros educativos integrados para fortalecer la normalización de la asistencia del alumnado con N.E.A.E., para poder ofrecer una viabilidad de profesionalización.

*Porque el centro, por mi experiencia con discapacidades y necesidades especiales, es imposible y contraproducente dar... eh... implementar una medida para un conjunto, porque de eso precisamente se tratan las necesidades especiales ... del individuo...*

Entrevistado 3 D, C, I (797-800) PADC

*Al igual que hay colegios, hay escuelas de danza específicas para personas con discapacidad (aunque pocas). Los Centros artísticos públicos deben tener como modelos a los Centros educativos integrados. Es decir, todos son profesionales de danza, pero algunos especializados en estas situaciones especiales.*

Entrevistado 4 D, C (803-807) PADC

*Algunas de las medidas a tomar en cuenta, deberían empezar por algo tan básico como es fortalecer la normalización de asistencia regulada de alumnos con N.E.A.E. en las escuelas y centros de enseñanzas de arte como son: Conservatorios, escuelas de teatro y facultades de Bellas Artes... como parte primera de la cadena de visibilidad y profesionalización en el mundo laboral posterior de personas con N.E.A.E. Aunque en un primer momento, y eso puede ser una medida polémica, eso signifique o se realice desde las llamadas "cuotas de discriminación positiva" de apoyo a colectivos con dificultades añadidas.*

Entrevistado 7 D, C (774-782) PADC

Como sucede en otros países como Inglaterra, Francia, EE.UU., la Danza debería formar parte del currículum, en algún momento de la enseñanza obligatoria, además de por sus múltiples beneficios, fomentando así la naturalización de la inclusión en el aula ya que ya forma parte de una realidad.

*La integración debería tener un lugar más importante en la programación de estos centros optimizando los recursos formativos en alumnado y docentes, así como fomentar la colaboración con profesionales, compañías y expertos en diversidad para crear puentes dentro y fuera de nuestras fronteras.*

Entrevistado 8 C (893-896) PADC

*Que la danza sea una asignatura dentro del currículum de la enseñanza obligatoria, para que las artes ayuden a consolidar una sociedad inclusiva.*

Entrevistada 2 D, C (1068-1069) PADC

### 6.1.2.- Incorporación de profesionales expertos/as (PPR)

Es necesario, poder incorporar a la plantilla de docentes de los centros artísticos públicos, expertos formados en materia de inclusión en Danza, para asegurar la inclusión y la profesionalización de personas con y sin diversidad funcional, pudiendo de este modo aportar nuevas herramientas metodológicas.

*Crear nuevas plazas para profesores expertos en danza inclusiva, para que puedan impartir contenidos de esta especialidad y crear grupos de trabajo con los profesores ya existentes en los centros para revisar metodologías.*

Entrevistada 2 D, C (782-784) PPRF

*La selección de los nuevos docentes no sea regulada por las del tipo de oposición actual, que responde más al perfil de un profesor de secundaria y no de un especialista docente e investigador de un grado universitario.*

Entrevistada 2 D, C (787-789) PPRF

*Sería ideal que hubiera una atención al individuo, quiero decir, si un individuo con necesidades especiales decide dedicarse a la danza, a la música, a la ingeniería o a cualquier otro tipo de enseñanza, que haya una ayuda a esta persona.*

Entrevistado 3 D, C, I (793-795) PPRF

El trabajo en equipo de varios especialistas en Danza para la orientación pedagógica tanto al alumnado como el profesorado es una necesidad latente que urge resolverse.

*El incremento será sobre todo en esta primera fase y que gran parte del coste posterior se irá en contratar un mayor número de profesores activos para conseguir un descenso de la ratio de alumnos por clase - medida fundamental para una educación de calidad- con lo cual también significa menor desempleo.*

Entrevistado 7 D, C (871-874) PPRF

*Incluir dentro de la plantilla del personal docente un equipo de psicopedagogos, más aulas, formación del profesorado, profesorado de apoyo...*

Entrevistada 1 D (766-768) PPRF

### **6.1.3.- Más recursos materiales (PADR)**

Cuando hablamos de recursos materiales, además de instalaciones adaptadas para las necesidades y características de nuestras enseñanzas, hablamos de inversiones para la formación del profesorado y de este modo para la creación de materiales didácticos. Por ejemplo, ante un alumno o alumna con diversidad visual, se puede crear un sistema informático, el cuál a través de sensores, pueda orientar y acotar el desplazamiento del propio alumnado, al acercarse a otro compañero o compañera, o ante el borde del espacial del aula o el espacio escénico.

*Desde la administración debe haber una clara apuesta y una disposición plena para ello. Sabemos que estas medidas significarán un aumento del coste económico en educación, como pasa siempre en la implementación de nuevas medidas.*

Entrevistado 7 D, C 867-869) PADR

*Una mayor dotación económica y edificios adaptados a todos, pienso que son unas buenas medidas generales básicas para empezar.*

Entrevistado 7 D, C (891-892) PADR

*Sólo sé que para que la convivencia funcione, hacen falta recursos de los que, a día de hoy, se carece.*

Entrevistada 1 D 8104-105) PADR

Urge dotar nuestros centros de bibliotecas bien equipadas y de recursos digitales, para la edición y la difusión de trabajos de creación e investigación educativa.

*No tenemos recursos suficientes para garantizar un trabajo de calidad. Sin ellos no se puede realizar una tarea adecuada de convivencia. La Administración no tiene suficientemente en cuenta las necesidades básicas de los centros públicos de enseñanzas de danza.*

Entrevistada 1 D (2012-203) PADR

*Se deberían aportar más recursos para la formación del profesorado en este campo y la pronta integración de las personas con N.E.A.E. en los Centros Públicos de Danza, sensibilizando así a docentes y alumnado, trabajando desde y para la diversidad.*

Entrevistado 8 C (298-301) PADR

## 6.2.- Propuestas para el profesorado (PPR)

### 6.2.1.- Formación especializada (PPRF)

Las propuestas para la formación del profesorado son múltiples, desde una formación para la creación de nuevos materiales didácticos inclusivos para la Danza, una formación globalizadora de todos los agentes activos para la mejora de la inclusión en Danza, una formación específica en el campo de la investigación y de la creación coreográfica, sin olvidar una formación específica para los gestores de los centros públicos artísticos.

*Lo que me interesa es que tenga la oportunidad de formarse de forma puntual o continua en un ámbito normalizado con otros estudiantes sin discapacidad en iguales condiciones y que pueda absorber distintas formas de trabajo, metodologías, etc.*

Entrevistada 5 D, C (812-814) PPRF

*Una educación gratuita, universal, laica y plural donde se apoya la investigación y el desarrollo sostenible y diverso, y una cultura fuerte, activa y libre, crea individuos críticos e inteligentes y sociedades democráticas y maduras.*

Entrevistado 7 D, C (847-849) PPRF

*Una revisión de los contenidos a impartir, de las metodologías a seguir y de los parámetros de calificación, así como unos cursos específicos de base sobre Inclusión en las aulas a profesores,*

Entrevistado 7 D, C (886-888) PPRF

*La formación de máster y la formación permanente del profesorado sería una de las claves que propondría.*

Entrevistada 6 D (362-363) PPRF

### 6.2.2.- Propuestas en Metodología (PPRM)

Las propuestas metodológicas de los expertos entrevistados abarcan las siguientes estrategias de mejora:

1. Crear materiales didácticos innovadores para el cambio.
2. Revisar la regulación, de la estructura, de los contenidos y la valoración de las pruebas de acceso a dichos centros públicos artísticos.

*Pues creo que se debe cambiar las pruebas de acceso a los conservatorios y crear unas donde se valore la creatividad y la capacidad de aprendizaje de los futuros alumnos utilizando diferentes modalidades de aprendizaje.*

Entrevistada 2 D, C (776-778) PPRM

*Dotar de contenidos prácticos y metodológicos al currículum de los conservatorios superiores de danza, con una especialidad de Danza inclusiva que tenga al menos dos años de duración, tras cursar los cursos troncales.*

Entrevistada 2 D, C (779-781) PPRM

*El borrador del Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Lo enviaban los sindicatos para que lo pudiéramos leer e indicar posibles modificaciones; en ese momento, y tras revisar, solicité peticiones sobre gabinetes de atención psicopedagógica, orientación laboral..., tanto en instalaciones como en personal. Después de hablar con una compañera del centro, entendí que no era posible.*

Entrevistada 6 D (826-832) PPRM

3. Adaptar el currículum de Danza ofreciendo una enseñanza y formación de calidad.
4. Crear gabinetes de atención psicopedagógica y orientación profesional.
5. Construir herramientas metodológicas basadas en el aprendizaje significativo y colaborativo.

*Las enseñanzas artísticas contemporáneas, como señalé en la primera pregunta, tienen la capacidad de ser inclusiva por naturaleza y de potenciar el desarrollo integral de cualquier persona, sea cual sea su condición o circunstancia.*

Entrevistado 7 D, C (858-860) PPRM

*Que los conservatorios abran sus puertas a alumnos con diversidad funcional con los consiguientes cambios en las metodologías. Si esto sucede posiblemente muchos más alumnos con y sin diversidad terminarían la carrera de danza.*

Entrevistada 2 D, C (1065-1067) PPRM

*La creatividad, es una necesidad educativa. Abiertos al cambio. Concepto que el sector contemporáneo lo tiene más asimilado. Pienso que el resto de especialidades están más cerrados a la inclusión.*

Entrevistado 4 D, C (1073-1075) PPRM

*Siempre puede haber módulos de apoyo, ayuda en las adaptaciones curriculares, ampliaciones concretas en las metodologías, cuerpos de estudios adaptados, mayor diversidad en las disciplinas y materias y cambios estipulados en la manera de calificar.*

Entrevistado 7 D, C (369-372) PPRM

*Las dinámicas de grupo, el aprendizaje cooperativo, las estrategias de aprendizaje recíproco, nuevas formas de comunicación verbal cinestésico-táctil, visual, serían elementos a desarrollar.*

Entrevistada 6 D (475-477) PPRM

### **6.2.3.- Propuestas en docencia e investigación (PPRI)**

Como especifica Najeros (2015), es necesario crear espacios para la educación superior, con planes de estudios estratégicos que aseguren la investigación y criterios de calidad, adoptando el formato de las llamadas universidades de las artes, en las que se integran la música, con el arte dramático y la danza, entre otras, y que ya existen en otros países europeos como Alemania, Austria, Francia, Finlandia o Serbia.

*Insertar los conservatorios en la Universidad para que haya más investigación y relación con otros profesionales de la universidad.*

Entrevistada 2 D, C (785-786) PPRI

*Creando grupos de investigación para que las metodologías inclusivas paulatinamente se vayan implantado en todas las especialidades y en las enseñanzas de danza de grado elemental y grado medio.*

Entrevistada 2 D, C (789-791) PPRI

*Que la inclusión y la danza inclusiva no sean sólo palabras de moda. Que realmente los profesionales y pioneros en este país de la danza inclusiva tengamos espacio para ejercer la docencia e investigación en universidades y conservatorios superiores y poder compartir con el resto del profesorado para formar un alumnado y futuros profesionales que sepan ejercer la inclusión en sus metodologías de enseñanza y creación de la danza.*

Entrevistada 2 D, C (1060-1065) PPRI

### **6.3.- Propuestas para la sociedad (PSO)**

Todos ganamos con la inclusión en Danza, desde las personas con diversidad funcional que pueden expresar a través de su movimiento cualidades y emociones posibilitando una salida profesional, hasta sus familiares, el resto de compañeros y compañeras, los docentes y coreógrafos que compartirán su recorrido vital, artístico y profesional, hasta el público que asistirá a dichas creaciones.

*Otro de los puntos fundamentales en este tema, es cómo trata la sociedad a sus elementos menos favorecidos. Creo firmemente que el nivel de inclusión en todos los ámbitos de la sociedad de personas con cualquier tipo de discapacidad, es un buen nivel para medir el grado de desarrollo de estas sociedades. El arte es democrático porque se da en cualquier persona independientemente de cualquier factor, cierto es que se desarrolla y manifiesta más cuando se educa en el arte.*

Entrevistado 7 D, C (849-855) PSO

*En el momento que no necesitemos mecanismos de integración, o hablar de integración o hablar de inclusión es porque no habrá necesidad de ello, porque todo el mundo tendrá acceso a desarrollarse como individuo o como persona de la manera que puede y quiere, no solo que puede, sino que quiere...*

Entrevistado 3 D, C, I (1067-1070) PSO

*Que simplemente estén; que desaparezca la palabra inclusión o integrador porque no sea necesaria.*

Entrevistada 5 D, C (1083-1084) PSO

*Que la danza se diversifique sin barreras, es decir, que todos los sectores, contextos, grupos y..., logren fortaleza y equilibren una balanza que hoy por hoy está del lado del concepto clásico de danza.*

Entrevistada 6 D (1085-1087) PSO

*Un deseo es que estemos tan inclusivos que disfrutemos que la danza no suponga fronteras.*

Entrevistado 7 D, C (1090-1091) PSO

*Que la integración no sea una lucha o una diferencia sino una realidad en nuestra sociedad.*

Entrevistado 8 C (1092-1093) PSO

Por ello para finalizar este capítulo y fruto de todas las aportaciones de los expertos entrevistados, hacemos alusión a un fragmento del Discurso de Martin Luther King, Jr., durante la Marcha a Washington por Trabajos y por la Libertad celebrada el 28 de agosto de 1963 en Washington, D.C.

*Entonces les digo a ustedes, mis amigos que, aunque nosotros enfrentemos las dificultades de hoy y de mañana, aún yo tengo un sueño.*

Se trata de un sueño arraigado en la igualdad de oportunidades para hacer que florezca el talento en las Artes.





# **Capítulo VII**

**INTEGRACIÓN METODOLÓGICA. PROCESO  
DE TRIANGULACIÓN**



## SUMARIO DEL CAPÍTULO VII

### INTEGRACIÓN METODOLÓGICA. PROCESO DE TRIANGULACIÓN

<b>1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL A: CONOCER LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO DE LOS CONSERVATORIOS DE DANZA ANTE EL ALUMNADO CON N.E.A.E. ....</b>	<b>392</b>
1.1.- CONOCER LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN MATERIA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y DANZA.....	393
1.2.- DETERMINAR LA VISIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN DANZA.....	400
1.3.- DESCRIBIR LOS HÁBITOS METODOLÓGICOS EMPLEADOS EN EL AULA PARA LA INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN .....	402
<b>2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL B: ESTABLECER LOS PARÁMETROS EN LOS QUE SE ASIENTAN AMBAS ACTITUDES (REFLEXIÓN Y MODIFICACIÓN).....</b>	<b>407</b>
2.1.- DELIMITAR LAS NECESIDADES DEL DOCENTE PARA MEJORAR SU METODOLOGÍA.....	407
2.2.- ANALIZAR LAS MEDIDAS OFRECIDAS POR LA ADMINISTRACIÓN PARA HACER POSIBLE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD .....	412
2.3.- DESCRIBIR LAS PROPUESTAS DE MEJORA PARA EL CAMBIO.....	417
<b>3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL C: ANALIZAR LOS TIPOS DE INTERVENCIONES ENTRE LOS CONSERVATORIOS ANTE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD .....</b>	<b>421</b>
3.1.- LA INTERVENCIÓN DE LOS DISTINTOS CONSERVATORIOS.....	422
3.2.- COMPARATIVA DE LAS INTERVENCIONES ENTRE LOS CONSERVATORIOS.....	424
3.3.- ÁMBITOS EDUCATIVOS EMPLEADOS POR EL DOCENTE PARA UNA SESIÓN DE DANZA.....	431
<b>4.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL D: ANALIZAR LOS TIPOS DE INTERVENCIONES ENTRE DISTINTOS PROFESIONALES DE LA DANZA (DOCENTES, EXPERTOS Y/O COREÓGRAFOS) DE CENTROS PÚBLICOS Y CENTROS PRIVADOS .....</b>	<b>434</b>
4.1.- CONOCER LAS DIFICULTADES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CONSERVATORIOS Y EN LOS CENTROS PRIVADOS DE DANZA .....	434
4.2.- DESCRIBIR LOS TIPOS DE INTERVENCIONES DE LOS COREÓGRAFOS ANTE PRODUCCIONES ESCÉNICAS.....	435
4.3.- COMPARAR LOS TIPOS DE INTERVENCIONES ENTRE LOS	

CONSERVATORIOS Y LOS CENTROS PRIVADOS DE DANZA ..... 437

**5.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL E: PROPONER ESTRATEGIAS DE MEJORA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CONSERVATORIOS DE DANZA DE ANDALUCÍA..... 441**

5.1.- CREAR PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA MODIFICACIÓN DEL CURRÍCULUM ..... 442

5.2.- DESCRIBIR MEDIDAS DE INTERVENCIÓN ACCESIBLES EN COLABORACIÓN CON TODOS LOS COMPONENTES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA (ALUMNADO, PROFESORADO, FAMILIA Y LA ADMINISTRACIÓN)..... 444

5.2.1.- Medidas de intervención facilitadas por el centro educativo ..... 445

5.2.2.- Medidas de intervención propuestas por el profesorado ..... 446

5.2.3.- Medidas de intervención en las que participan las familias y el alumnado..... 447

5.3.- ADAPTAR NUEVAS ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS Y METODOLÓGICAS A LAS NECESIDADES DE LOS CONSERVATORIOS DE DANZA ..... 448

*“El fundamento de las técnicas de triangulación, subyace en la idea de que cuando una hipótesis sobrevive a la confrontación de distintas metodologías tiene un grado de validez mayor que si proviene de una sola de ellas”.*

JICK (1979).

En la literatura de métodos de investigación social, dice Cimarro (2014) *“existe una larga tradición que preconiza el uso de técnicas de triangulación o validación convergente de los resultados obtenidos durante el trabajo de campo”.*

Como estrategia de investigación, una de las prioridades de la triangulación es aumentar la validez de los resultados obtenidos, y mitigar los problemas de sesgo (Blaikie, 1991). Desde esta perspectiva, puede considerarse que una primera manifestación de la misma son las escalas de medida como referencias más válidas y fiables que los indicadores simples. Un buen ejemplo de ello es la escala Likert. De este modo, de la misma manera que se antepone las medidas de escala a los indicadores simples, son preferibles varios enfoques metodológicos a uno sólo.

La extensión del concepto triangulación a las ciencias sociales implica, en consecuencia, que cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos e investigadores empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la fiabilidad de los resultados finales (Cuesta, 2013). El prefijo *“tri”* de triangulación no hace referencia literalmente a la utilización de tres tipos de medida (Oppermann, 2000), sino a la pluralidad de enfoques e instrumentos de investigación.

Cimarro (2014) manifiesta que de los diferentes tipos de *Triangulación* propuestos por Denzin (1970), en este trabajo se ha utilizado *“la triangulación de datos”* que supone el empleo de distintas estrategias de producción de información. Su objetivo es verificar las tendencias detectadas en un determinado grupo de datos cualitativos y cuantitativos y su relación con los objetivos del estudio. Generalmente se recurre a la mezcla de tipos de datos para validar los resultados de un estudio piloto inicial (Olsen, 2004).

A lo largo de este trabajo de investigación, hemos mostrado los resultados obtenidos en las diferentes variables de estudio tras la aplicación del Cuestionario pasado a los profesionales de los Conservatorios Públicos es Escuelas de Danza, de las diferentes provincias de Andalucía (expuestos en el Capítulo V), al tiempo que hemos ofrecido un extracto de las opiniones, percepciones y creencias, expresadas por los profesionales expertos/as participantes en las Entrevistas (expuestas en el Capítulo VI). En este Capítulo VII, tratamos de destacar aquellos resultados que consideramos más significativos, independientemente de la técnica empleada, contrastándolos, comprobándolos y validándolos con la otra técnica, es decir, realizamos una discusión sobre los resultados obtenidos, mediante la comparación de los datos cuantitativos y cualitativos que, a nuestro juicio, son más relevantes.

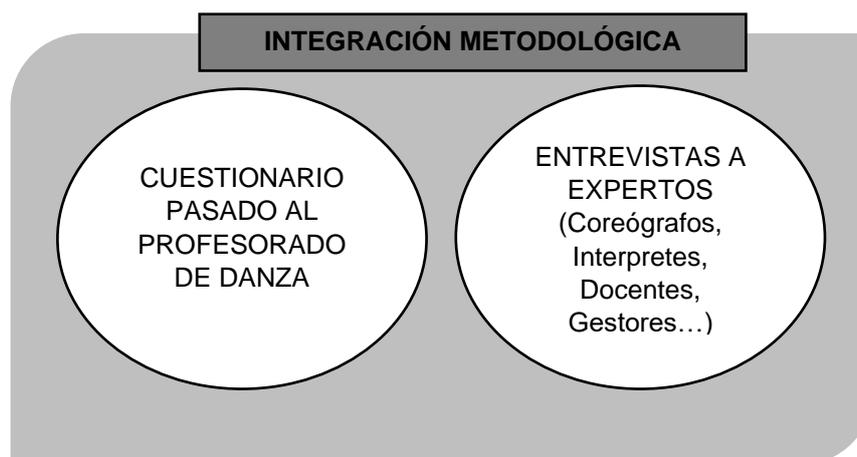


Figura VII.1.- Integración Metodológica

El proceso seguido para el análisis y discusión, de los resultados, ha sido el siguiente:

1. En primer lugar, exponemos el objetivo sobre el que vamos a trabajar, para posteriormente cotejar y contrastar los resultados que nos aportan las técnicas empleadas en el proceso de investigación (Cuestionario pasado a los docentes y Entrevistas a expertos/as en atención a la diversidad en Danza), para así poder comprobar en qué medida se ha cubierto el objetivo planteado.
2. En segundo lugar, procedemos a discutir los resultados de la integración metodológica, comparándolos con otros estudios nacionales e internacionales relacionados con nuestro objeto de estudio.
3. En tercer lugar, procedemos a realizar un cuadro resumen de los aspectos más relevantes encontrados.

### **1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL A: CONOCER LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO DE LOS CONSERVATORIOS DE DANZA ANTE EL ALUMNADO CON N.E.A.E.**

La Danza es una herramienta que posibilita emocionar y comunicar a través del movimiento y que genera la posibilidad de integrar cuerpos diferentes incluyendo a personas con diversidad funcional, por su esencia, ya que nos acompaña en nuestro recorrido personal y vital. Sin embargo, esta atención depende a menudo de factores diversos que la condicionan, como pueden ser los de tipo legal-administrativo, material y humano.

Tal y como declara una de las expertas entrevistadas, *la danza es un medio para la inclusión social, ya que permite la desinhibición y el descubrimiento de quien la práctica y provoca en el observador una mirada distinta alejada de los prejuicios.*

*(Entrevistada 5)*

La danza, además, representa una herramienta de enorme potencial para la inclusión social y de una gran visibilidad, un lenguaje universal que está por encima

del coeficiente intelectual de cada persona, ya que abre una vía de comunicación básica y pura con el cuerpo como transmisor y que genera una mayor seguridad ante la vida cotidiana.

A continuación, vamos a contrastar la información que arrojan las herramientas de investigación empleadas en torno al objetivo primero.

### **1.1.- CONOCER LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN MATERIA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y DANZA**

En el cuestionario realizado a los 83 docentes, 18 de 8 Escuelas de Danza y 65 de 4 Conservatorios Profesionales de Danza Andaluces, podemos encontrar algunos ítems relacionados de manera directa con la formación del profesorado en materia de atención a la diversidad y Danza. En concreto hablamos de los ítems *III.1.- He recibido una formación básica en relación a la atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas, concretamente en Danza, III.2.- He recibido una formación específica en relación a la atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas, concretamente en Danza, III.3.- La Administración Educativa facilita las herramientas necesarias para que mi conocimiento se amplíe, a través de Cursos, Jornadas, Seminarios, etc., IV.37.- Busco estrategias y herramientas para modificar contenidos, actividades, metodología, recursos, etc. y adaptarlos al alumnado con N.E.A.E. y el ítem IV.38.- Mejoro mi formación para la mejora de mi práctica docente, para fomentar la integración entre el alumnado y la atención a la diversidad.*

El 59% de los docentes nunca (34,9%) o casi nunca (24,1%) han recibido una formación específica en atención a la diversidad, siendo Granada y Sevilla las provincias con un mayor porcentaje, 30,2%.

Mientras, el 72,3% de los docentes nunca (33,7%) o casi nunca (38,6%) han recibido una formación específica de Danza para la atención a la diversidad, siendo Cádiz, Granada y Sevilla las provincias con un mayor porcentaje, 41,7% del total de la muestra.

A sí mismo, el 66,3% de los docentes consideran que la Administración nunca (22,9%) o casi nunca (43,4%), facilita las herramientas necesarias, para ampliar la formación en dicha materia, siendo Granada y Sevilla las provincias con un mayor porcentaje, 18,1%.

El 50,6% de los docentes, los que mejoran su formación casi siempre (25,3%) o habitualmente (25,3%). A su vez podemos observar el bajo porcentaje de los docentes, que mejoran su formación nunca (1,2%) o casi nunca (6%), alcanzando un 7,2%.

Los valores más significativos son, con el 55,4% de los docentes, los que buscan estrategias y herramientas algunas veces (34,9%) o habitualmente (20,5%), para modificar contenidos, actividades, metodologías, recursos para adaptarlos al alumnado con N.E.A.E. A su vez podemos observar el bajo porcentaje de los docentes, que realizan siempre dichas adaptaciones, con solo un 13,3%.

Observamos como destacan los valores de los docentes de los Conservatorios de Cádiz, Córdoba y Granada, junto con los docentes de las Escuelas de Danza, los cuales han respondido como primera opción que algunas veces realizan dichas adaptaciones. En esta ocasión, los resultados más negativos son los que se observan

por parte de los docentes del Conservatorio de Granada y las Escuelas de Danza, los cuales nunca realizan dichas adaptaciones en un 2,4%, interpretando quizás que sea por una falta de recursos o de formación.

Como podemos constatar, tantos los docentes de Conservatorios y Escuelas de Danza como los expertos entrevistados consideran que la formación es insuficiente en la materia.

Si el docente de Danza desea formar personas para el cambio, debe aceptar ser transformacional en y con su práctica docente. Por ello el docente debe adquirir habilidades que se podrían clasificar en varias etapas o ciclos.

En primer lugar, el docente de Danza debe sentir una verdadera vocación por la transmisión de la información, evitando de este modo ejercer la docencia al ver truncada una carrera interpretativa como bailarín o bailarina. Posteriormente el docente debe desempeñar una actitud positiva durante el proceso de enseñanza aprendizaje. La adquisición de conocimientos debe ser permanente, para poder a su vez poder enseñar al alumnado a aprender a aprender. Las habilidades como la planificación, la inquietud por investigar, la adaptabilidad la observación, la escucha empática, o conductas proactivas para el trabajo en equipo, son habilidades necesarias para poder crear un buen clima de trabajo dentro y fuera del aula.

### ¿CÓMO CUBRIR LAS NECESIDADES DEL ALUMNADO?



Figura VII.2.- Habilidades a desarrollar por parte del docente

En el caso que nos ocupa, como reflejan los expertos en sus respuestas, resulta muy difícil por parte del docente, poder adquirir una formación específica continua, por ello en ocasiones se deba recurrir a una formación no formal en todas las etapas formativas del docente, en sus inicios y durante el ejercicio de su práctica docente.

*La formación para los profesionales de Danza en este terreno es nula o escasa a nivel oficial. El profesor con interés en el tema ha de canalizar sus necesidades de forma independiente o autodidacta.*

Entrevistada 1 D (310-312) FPDN

*Brilla por su ausencia, pero se les exige que actúen ante ella. Pero el caso es que no disponen de recursos ni habilidades. Las herramientas metodológicas quizás las consiguen con la experiencia, pero se necesitan cursos formativos para reciclar al profesorado.*

Entrevistado 4 D, C (348-351) FPDN

*Parto de una base de que en mi generación casi todos los profesionales de danza vienen de una formación no reglada, es decir, los intérpretes son los únicos que han pasado casi todos por un conservatorio, pero docentes y coreógrafos, ¿cuántos años tiene el superior de danza? ¿cuatro o 5 años, 6 u 8?*

Entrevistado 3 D, C, I (321-325) FPTN

*formación es más práctica que teórica entonces la formación no está enfocada a atender alumnado con necesidades especiales a menos que hayan tenido una experiencia profesional con este tipo de bailarines como la gente que ha trabajado con "Wim Vandekeybus" y ha trabajado con... con este bailarín o los que hemos trabajado en "Candoco" etc. pero a través de la experiencia.*

Entrevistado 3 D, C, I (337-341) FPTN

La transmisión de la Danza hace que sea una formación continua, viva y activa, por lo que no siempre se estructura por ofrecer una formación reglada en coordinación con instituciones públicas para el reconocimiento de créditos entre otros méritos.

*Las herramientas metodológicas quizás las consiguen con la experiencia, pero se necesitan cursos formativos para reciclar al profesorado.*

Entrevistado 4 D, C (350-351) FPTN

*cualquier docente, coreógrafo o intérprete debería tener contacto directo con las personas con N.E.A.E al menos una vez a lo largo de su experiencia formativa o profesional ya que estas experiencias te cambian positivamente la mirada hacia la diversidad y abren una puerta en el campo de los valores humanos.*

Entrevistado 8 C (405-409) FPTN

*La docencia es una actividad con mayor responsabilidad social y debe estar reglada desde la sociedad a la vez que estar acorde con los tiempos y los modelos de sociedades que la sustentan.*

Entrevistado 7 D, C (374-376) FPP

*Considero que aún no se está haciendo una labor de inclusión de personas con N.E.A.E adecuada en los centros tanto públicos como privados, y especialmente en los primeros por la responsabilidad social que tienen y deben cumplir, es fundamentalmente por lo que se refiere a la preparación del contingente humano de profesionales (docentes, sobre todo), pues son éstos los motores de cambio primero.*

Entrevistado 7 D, C (372-378) FPDN

Como especificamos en el Capítulo I de nuestra investigación, desde que se remodelara el plan de estudios en las Enseñanzas de Danza a través de la LOGSE, se implantaron las Enseñanzas Artísticas Superiores de Danza. Al finalizar los estudios el alumnado obtiene el Título Superior de Danza, situado en el NIVEL 2: GRADO del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, equiparándose al Grado universitario. En la actualidad en los estudios superiores de danza, y según cada comunidad, se ofrecen dos especialidades, la de Pedagogía de la Danza y la de Coreografía e Interpretación, pudiéndose optar en cada una de ellas por las líneas de Danza Española, Danza Clásica, Danza Contemporánea y Baile Flamenco.

*En los conservatorios Superiores de Danza hay asignaturas relacionadas con la psicopedagogía y con la atención a la diversidad. Pero son pocas horas y no están impartidas por especialistas que realmente hayan trabajado profesionalmente en el campo de la danza inclusiva. Hay buena voluntad por parte de los equipos docentes de estos centros, pero falta un currículo que verdaderamente afronte la inclusión.*

Entrevistada 2 D, C (314-319) FPDN

*Los docentes que están ahora mismo en las escuelas que yo conozco aquí vienen sin una formación superior más que de intérprete, muy poca gente viene con máster en coreografía o en docencia, etc., etc., etc., y menos en el tipo de escuelas a las que yo pertenezco normalmente que se llaman vocacionales,*

Entrevistado 3 D, C, I (325-329) FPDN

*Desde el currículum de las enseñanzas superiores de danza, se realiza una primera toma de contacto, en la cual el alumnado de cualquier estilo de danza decide encauzar su formación pedagógica en el itinerario de tercer curso "Danza socioeducativa y del bienestar".*

Entrevistada 6 D (359-362) FPTI

En el tercer curso de la especialidad Pedagogía de la Danza se escoge un itinerario, siendo uno de ellos *Danza Social, Educativa y del Bienestar* que está implantado en los CSD de Alicante y Valencia, mientras que en el CSD de Málaga está implantado el itinerario *Danza Social, Educativa y para la Salud*. Los contenidos de los itinerarios varían dependiendo de cada comunidad autónoma a la que está adscrito el centro.

El itinerario de *Danza Social* conlleva dos materias específicas relacionadas con la inclusión, presentes sólo en tercer curso que son *Danza Educativa* y *Danza Comunitaria* en los CSD de Valencia y Alicante, mientras que en el CSD de Málaga son *Danza Comunitaria, Danza y Movimiento en procesos terapéuticos, Diversidad funcional* y *Sociocultural*. Éstas son las únicas materias específicas relacionadas con la inclusión de la diversidad, que el estudiante y futuro docente, podrá tener acceso en este itinerario.

*En el caso de la asignatura danza comunitaria, los descriptores abordan muchas más variables de contextualización que las desarrolladas desde la asignatura danza educativa.*

*En el contexto de las enseñanzas artísticas superiores, aquellos alumnos/as interesados en la pedagogía social, suelen desarrollar su propuesta de Trabajo Fin de Título (TFT) en esta línea.*

Entrevistada 6 D (363-368) FPTI

*En los grados que son más prácticos normalmente los docentes vienen con más trayectoria profesional que académica. Tienen más formación en práctica que en teórica, la formación... su formación es un conocimiento mucho más práctico con lo cual no son autodidactas han tenido a través de la experiencia, que es una forma de aprendizaje es menos formal entonces las herramientas que ellos tienen para este tipo de formación.*

Entrevistado 3 D, C, I (331-336) FPTN

*Son planteamientos que deberían regularse desde el currículum de las enseñanzas superiores de danza.*

Entrevistada 1 D (417-418) (FPP)

*La formación de máster y la formación permanente del profesorado sería una de las claves que propondría.*

Entrevistada 6 D (369-370) FPPI

Dichos itinerarios, son impartidos por docentes no expertos en la materia y que ofrecen una formación insuficiente, según las aportaciones de los expertos entrevistados, por ello es necesario crear plazas especializadas.

*Crear nuevas plazas para especialistas que llevan años investigando en la docencia y creación en el ámbito de la danza integrada en la inclusión y que han desarrollado metodologías efectivas para que grupos mixtos o heterogéneos de alumnos con y sin diversidad funcional aprendan explorando todos y cada uno al máximo sus posibilidades.*

Entrevistada 2 D, C (422-426) FPPM

*Si yo tuviera que incrementar algo la formación de futuros docentes a lo mejor lo enfocaría a otro aspecto que no tuviera que ver con necesidades especiales que creo que sería más importante para la realidad de hoy que con necesidades especiales que creo que es una realidad más marginal, más pequeña.*

Entrevistado 3 D, C, I (431-435) FPPI

*Todos los que somos docentes de la danza podemos seguir formándonos durante muchos años, entonces no sé si habría que aportar desde la formación de docentes algo con necesidades especiales tal y como está la situación ahora porque no sé si es algo que mucha gente vaya a necesitar o no, entonces es algo que creo que se podría hacer a un nivel más especializado una vez que lo vayas a necesitar,*

Entrevistado 3 D, C, I (435-440) FPPP

*Quizás ya exista en algunos Centros y con buena intención por mejorar en este campo. Pero hace falta formación, expertos que se dediquen solo a este asunto y quien al profesorado de danza para que se centre en la inclusión, pero solo desde la danza.*

Entrevistado 4 D, C (454-457) FPPP

Como docentes, debemos diseñar caminos y métodos, para construir planes de estudios que faciliten la interiorización de las sensaciones al interpretar los movimientos del alumnado, con o sin N.E.A.E.

*...encuentro necesario conocer el perfil de alumno/a sobre el que se trabaja, antes de responder a cómo enseñar-aprender. Precisaríamos cursos de formación docente que cubrieran este contenido.*

Entrevistada 6 D (489-491) FPPP

*Las propuestas de mejora estarían basadas en facilitar a los profesionales de danza la participación en estas actividades y la concienciación y sensibilización desde los centros privados y públicos.*

Entrevistado 8 C (520-522) FPPP

*Trabajar en equipo con profesionales de apoyo del mundo de la discapacidad.*

Entrevistada 5 D, C (349-350) FPPM

*Siempre puede haber módulos de apoyo, ayuda en las adaptaciones curriculares, ampliaciones concretas en las metodologías, cuerpos de estudios adaptados, mayor diversidad en las disciplinas y materias y cambios estipulados en la manera de calificar.*

Entrevistado 7 D, C (399-403) FPPM

Solo a través de actualizar estos métodos, diseñaremos estilos de aprendizajes que podrán dotar al alumnado de estrategias de pensamiento, de interiorización, de ensayo, de ejecución, de planificación y de metacognición, actualizando dichas estrategias a emplear en el aula de Danza.

*Posiblemente hay que insistir en elementos metodológicos muy novedosos y también en elementos muy cotidianos en el día a día de una sesión de danza integrada. Las dinámicas de grupo, el aprendizaje cooperativo, las estrategias de aprendizaje recíproco, nuevas formas de comunicación verbal cinestésico-táctil, visual, serían elementos a desarrollar.*

Entrevistada 6 D (481-485) FPPM

*Lo primero es que creo que una de las mejores herramientas metodológicas, entendiéndolas como herramientas que van a ayudarte a ser un mejor docente y a comunicar mejor los contenidos, es el reciclaje continuo. Considero que cualquier docente de arte debe estar en un reciclaje constante, debe seguir siendo por momentos un estudiante.*

Entrevistado 7 D, C (493-497) FPPP

*Pero para mí, la gran transformación de las bases metodológicas y sus herramientas es escuchar al alumno y a la clase y desde esa escucha canalizar contenidos y formas de transmisión de conocimiento. Es hacer al alumno y su individualidad el centro de la educación. En definitiva, el mayor cambio metodológico, es dotar al alumnado de suficiente capacidad crítica para que se desarrollen como individuos libres, dotarle de herramientas que potencia esta concepción de no centrar la educación en contenidos específicos sino en enseñarle a pensar.*

Entrevistado 7 D, C (502-510) FPPM

*En ciertas etapas de la formación, es recomendable que las herramientas metodológicas provengan de la propia práctica. La matriculación de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales aportarían un enorme avance en las herramientas de los docentes y sin duda permitirían detectar las necesidades de formación.*

Entrevistada 6 D (476-480) FPPM

Por ello es importante, como especifica el entrevistado 4, los docentes deben fomentar en el alumnado sentimientos de competencia y autonomía, propiciando la adquisición de nuevas habilidades en un contexto agradable y satisfactorio, favoreciendo la motivación intrínseca de los escolares en la tarea (Ryan y Deci, 2000).

*El profesorado debe establecer un compromiso con el alumno con N.E.A.E. Un cuidado y seguimiento, que debe ir reforzado por un equipo, gabinete... en este caso un departamento de atención a la diversidad para garantizar la salvaguardia de estos casos concretos.*

Entrevistado 4 D, C (447-450) FMC

*debe de mantenerse conectado no sólo con los nuevos contenidos y corrientes sino experimentándolos y vivenciando esos conocimientos en primera persona con lo que esto significa. Es como alguien que se dedica a la Artes Escénicas y no va a ver piezas de Teatro y Danza a los teatros y espacios escénicos de su ciudad.*

Entrevistado 7 D, C (497-500) FPPM

*Aunque imagino que existen multitud de métodos al respecto, en mi opinión, las herramientas más útiles nacen de la experiencia personal, del contacto directo con la diversidad, del trabajo en las aulas, de los talleres creativos, los cursos y talleres sobre la materia.*

Entrevistado 8 C (516-519) FPPM

*Un docente que ama lo que hace, que sabe que cada alumno y alumna es especial y que es consciente de que enseñar no es sólo transmisión de conocimientos teóricos o prácticos, sino fundamentalmente enseñar a pensar y a desarrollarte como personal integral e íntegra, empieza ya a estar preparado para poder impartir una enseñanza inclusiva- integradora a cualquier tipo de personas- de calidad.*

Entrevistado 7 D, C (393-398) FMC

## 1.2.- DETERMINAR LA VISIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN DANZA

Ante todo, para hablar de la visión del profesorado sobre la atención a la diversidad, que se realizan en los Centros públicos y privados, debemos hablar de la visión y de la opinión que tienen sobre el acceso que tiene el alumnado con N.E.A.E. a dichos centros. Del ítem III.5 *la normativa para las pruebas de aptitud y acceso permiten integrar justamente el alumnado con N.E.A.E. (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo)* en los Conservatorios Profesionales de Danza, los valores no dejan lugar a la duda, el 75,9% de los docentes nunca (43,4%) o casi nunca (32,5%), consideran que el tipo de prueba de aptitud y de acceso es justa para integrar al alumnado con N.E.A.E., al ser una prueba selectiva debido al escaso número de plazas. Mientras tanto en las Escuelas de Danza, al no realizarse pruebas de aptitud selectiva, se puede ofrecer una mayor atención y acceso a la diversidad al alumnado con N.E.A.E.

Destaca el Conservatorio de Granada el cual refleja en sus parámetros una mayor valoración negativa, mientras en las Escuelas de Danza, al no realizarse pruebas de aptitud selectiva, se puede ofrecer una mayor atención a la diversidad al alumnado con N.E.A.E. Por lo que podemos interpretar que la prueba de acceso no permite valorar el talento artístico de los aspirantes, sin y con diversidad funcional.

Como respondería Cunningham (1980), en una de sus entrevistas, sobre los criterios para seleccionar a los bailarines que formaron parte de su compañía profesional:

*...la selección tiene mucho de apuesta: yo apuesto por ellos y ellos por mí, y se hace en base a una especie de buena voluntad, con la esperanza de que surgirá algo bueno, cosa que ocurre a menudo...*

Todas estas afirmaciones que se observan en el cuestionario tienen su continuidad en alguna de las respuestas en las entrevistas además de autores, apuntando en cualquiera de los casos, que la prueba de acceso a estas enseñanzas debe ser al menos revisada, ya que encontramos varios comentarios que apuestan por su revisión como vemos:

*Siendo conscientes de esto y tratando todos de "normalizar" la educación artística de las personas con discapacidad, se está tratando de que acudan, con los apoyos necesarios, a centros artísticos privados junto con personas sin discapacidad.*

Entrevistada 5 D, C (156-159) IPVX

*En los centros públicos de danza, los conservatorios, el acceso se hace a través de unas pruebas eliminatorias y selectivas que no están pensadas para que las personas con diversidad funcional puedan entrar.*

Entrevistada 2 D, C (207-209) IPUR

*Espero que llegue un momento en que esos alumnos/as NEAE, soliciten acceso a los centros públicos. Espero también, que los centros públicos seamos capaces de renovar no sólo el pensamiento, sino los hechos, la acción.*

Entrevistada 6 D (279-282) IPUR

*Se debe cambiar las pruebas de acceso a los conservatorios y crear unas donde se valore la creatividad y la capacidad de aprendizaje de los futuros alumnos utilizando diferentes modalidades de aprendizaje*

Entrevistada 2 D, C (771-773) PPMR

*...poder compartir con el resto del profesorado para formar un alumnado y futuros profesionales que sepan ejercer la inclusión en sus metodologías de enseñanza y creación de la danza. Que los conservatorios abran sus puertas a alumnos con diversidad funcional con los consiguientes cambios en las metodologías.*

Entrevistada 2 D, C (105-1062) PPRM

Pero si analizamos los recursos y materiales que disponen los Centros, las respuestas del cuestionario, a nivel global, confirman que el grupo de docentes de los Conservatorios de Granada y Sevilla, donde casualmente se imparten las 4 especialidades, consideran que dichos centros no reúnen las necesidades materiales con un 48,3%. En sentido contrario, encontramos en el Conservatorio de Cádiz, a docentes más satisfechos con las instalaciones del centro donde desempeñan su labor, con un 3,6% del total de los docentes encuestados.

Y lo mismo sucede con los recursos didácticos, ya que se comprueba que en todos los Centros nunca (38,6%) o casi nunca (37,3%) se contempla la atención a la diversidad en sus materiales didácticos con un 75,9% del total de los docentes encuestados.

En cuanto a la participación de las familias y el resto del alumnado, los docentes destacan que considerablemente las familias participan activamente, algunas veces, en la integración del alumnado con N.E.A.E. con un 25,3%. Es interesante resaltar, que en los Conservatorios Cádiz y Sevilla y en las Escuelas de Danza, la participación de las familias es habitual con un 9,6%. Solo el Conservatorio de Sevilla muestra casi siempre una participación activa y positiva de las familias, con un 1,2%. Sin embargo la participación del alumnado es menor, ya que el 59% de los docentes nunca (33,7%) o casi nunca (25,3%), promueven la participación activa del alumnado, para la inclusión del alumnado con N.E.A.E.

Estas afirmaciones del profesorado se reafirman con las respuestas de los expertos entrevistados:

*Los propios profesores que no saben cómo dirigirse a una persona con N.E.A.E, ni si pueden hacer algún ejercicio contraproducente...*

Entrevistada 5 D, C (245-246) IPUF

*El centro en el que trabajo tiene un claustro casi en su totalidad licenciado en pedagogía, psicología y psicopedagogía, aun así, no conseguimos superar la tradición.*

Entrevistada 6 D (279-281) IPUF

*Espero también, que los centros públicos seamos capaces de renovar no sólo el pensamiento, sino los hechos, la acción.*

Entrevistada 6 D (284-285) IPUF

*Últimamente, hay más atención a la diversidad en los centros y obligados a adaptaciones curriculares, aunque no significativas. Se trata más de rellenar documentación y burocracia. Sin embargo, es un tema central.*

Entrevistado 4 D, C (230-232) IPUR

*Las propias instituciones, que tienen que realizar ajustes curriculares y no encuentran asesoramiento para hacerlo...*

Entrevistada 5 D, C (247-248) IPUR

Pero sin debiéramos destacar las dos grandes dificultades, para hacer realidad el acceso de personas con diversidad funcional con talento para el movimiento, en los Conservatorios Profesionales de Danza, además de encontrar como primera dificultad, las características de la prueba de acceso, en segundo lugar, encontramos que el 96,3% de los docentes nunca (86,7%) o casi nunca (9,6%) cuentan con un orientador en sus centros, hecho que dificulta la inclusión.

*Una educación gratuita, universal, laica y plural donde se apoya la investigación y el desarrollo sostenible y diverso, y una cultura fuerte, activa y libre, crea individuos críticos e inteligentes y sociedades democráticas y maduras.*

Entrevistado 7 D, C (847-849) PPRF

### **1.3.- DESCRIBIR LOS HÁBITOS METODOLÓGICOS EMPLEADOS EN EL AULA PARA LA INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN**

En este apartado queremos describir los hábitos metodológicos empleados en el aula para la integración e inclusión. Con este propósito, se aporta información para conocer y verificar el grado de consecución de este objetivo.

También aportan información a este objetivo, las opiniones expresadas por los los/as docentes expertos, algunos de los cuales son, además, coreógrafos/as o intérpretes.

Los hábitos metodológicos empleados en los diferentes Conservatorios y Escuelas de Danza se entienden tanto desde un punto de vista material como inmaterial.

Entendemos por tanto, y como observamos en los ítems IV.1.- *Realizo las adaptaciones curriculares en base a la programación de mi actividad educativa, teniendo como referencia el P.C.C. y, en su caso, la programación del departamento adaptándome a cada especialidad*, IV.2.- *Planteo los objetivos didácticos de forma clara, para expresar las competencias que el alumnado debe conseguir*, IV.3.- *Selecciono y secuencio los contenidos, con una distribución y una progresión adecuada a las características de cada alumno o alumna*, IV.4.- *Adopto estrategias y programo actividades en función de los objetivos, de los distintos tipos de contenidos y de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado para su integración*, IV.5.- *Planifico las clases de danza de modo flexible, preparando secuencias de movimiento y los recursos, ajustados lo más posible a las necesidades e intereses del alumnado*, IV.6.- *Establezco e informo al alumnado de los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación*, IV.7.- *Planifico mis*

clases de danza de forma coordinada con el resto de los docentes del equipo educativo, IV.36.- Tengo en cuenta las habilidades del alumnado y en función de ello, adapto los distintos momentos del proceso de enseñanza- aprendizaje, IV.37.- Busco estrategias y herramientas para modificar contenidos, actividades, metodología, recursos, etc. y adaptarlos al alumnado con N.E.A.E., IV.42.- Trabajo conjuntamente con el resto del equipo educativo y del orientador, externo al Conservatorio, para la integración, IV.43.- Colaboro y propongo propuestas de mejora en relación a los aspectos organizativos del centro para mejorar la atención a la diversidad, IV.44.- Creo adaptaciones de la terminología específica de danza, empleada en clase, IV.45.- Realizo una progresión de las secuencias de movimiento, dividiendo éstas en partes más sencillas para facilitar su realización y adquisición, y por último el ítem IV.46.- Utilizo diferentes tipos de materiales en el desarrollo de mis clases para adaptarlos a las características específicas de mi alumnado, que se pueden agrupar estos ítems para su análisis del siguiente modo, como se especifica en la Tabla VII.1.

Tabla VII.1.- Distribución de los ítems del cuestionario en base a los hábitos metodológicos

	<b>ANÁLISIS DESDE EL PUNTO DE VISTA INMATERIAL</b>	<b>ANÁLISIS DESDE EL PUNTO DE VISTA MATERIAL E INMATERIAL</b>
<b>HÁBITOS ORGANIZATIVOS</b>	IV.2.- Planteo los objetivos didácticos...	IV.43.- Colaboro y propongo propuestas de mejora...
	IV.3.- Selecciono y secuencio los contenidos...	
<b>HÁBITOS DIDÁCTICOS</b>	IV.4.- Adopto estrategias y programo actividades...	IV.1.- Realizo las adaptaciones curriculares...
	IV.5.- Planifico las clases de danza de modo flexible...	IV.37.- Busco estrategias y herramientas...
	IV.36.- Tengo en cuenta las habilidades del alumnado...	IV.45.- Realizo una progresión de las secuencias...
		IV.46.- Utilizo diferentes tipos de materiales...
<b>HÁBITOS DE TRABAJO EN EQUIPO</b>	IV.42.- Trabajo conjuntamente con el resto del equipo...	IV.7.- Planifico mis clases de danza de forma coordinada con el resto de los docentes...
<b>HÁBITOS PARA LA EVALUACIÓN</b>		IV.6.- Establezco e informo al alumnado de los criterios...

Analizando las respuestas obtenidas podemos constatar como en todos los centros algunas veces, habitualmente (20,5%), casi siempre (7,2%) y siempre (6%), se realizan las adaptaciones curriculares sumando un total de 27,6%, dato lógico teniendo en cuenta que los docentes han manifestado anteriormente que no han recibido una formación específica de Atención a la Diversidad para la enseñanza de Danza.

A nivel global, habitualmente (33,7%) o casi siempre (27,7%), los docentes plantean con claridad los objetivos a alcanzar al alumnado alcanzando un 61,4%. Interpretamos del análisis de los datos que el Conservatorio de Granada se sitúa, como el primer centro que da una mayor importancia a plantear los objetivos didácticos con un 9,6%, a diferencia del Conservatorio de Sevilla con un 1,2%. Casi nunca los docentes de los Conservatorios de Cádiz y Granada, plantean de forma clara los objetivos al alumnado, por lo que podemos interpretar que si se plantean los objetivos a alcanzar a la hora de planificar la sesión, aunque no lo comunican al alumnado.

Se puede constatar como a nivel global, habitualmente (28,9%), casi siempre (32,5%) y siempre (13,3%), los docentes seleccionan y secuencian los contenidos con una distribución y una progresión adecuada a las características individuales del alumnado alcanzando un 74,7%. Casi nunca, los docentes de los Conservatorios de Cádiz y Sevilla, junto con las Escuelas de Danza, seleccionan y secuencian los contenidos con una distribución y una progresión adecuada, a las características individuales del alumnado con un 8,4%. Interpretamos del análisis de los datos que el Conservatorio de Granada se sitúa, como el primer centro con una mayor planificación metodológica. Las Escuelas de Danza muestran una curva más simétrica en sus respuestas.

Las sesiones de Danza requieren la coordinación de varios elementos didácticos como son la secuenciación de los propios movimientos en base a una progresión física y mental, la creación de las secuencias de movimientos, el desarrollo de la interiorización de las sensaciones y la creatividad, así como la planificación de las músicas a emplear durante su desarrollo. Por todo ello, el 93,9% de los docentes de Danza habitualmente (32,5%), casi siempre (31,3%) y siempre (30,1%), planifican las clases de danza de modo flexible, preparando secuencias de movimientos y los recursos, ajustados lo más posible a las necesidades e intereses del alumnado. Por otro lado, el 68,3% de los docentes, siempre (26,5%) o casi siempre (51,8%), realizan una progresión de las secuencias de movimiento, dividiendo estas en partes más sencillas para facilitar su realización y adquisición. En el análisis por provincias, destacan los docentes del Conservatorio de Cádiz, los cuales reflejan en sus parámetros, una menor planificación de las clases con un 2,4%. Los docentes del Conservatorio de Granada, son los que muestran una mayor planificación de las clases.

Si observamos los resultados de los ítems IV.2 y IV.5, en este caso los docentes establecen e informan al alumnado de los criterios, procedimiento e instrumentos de evaluación y autoevaluación, "algunas veces" con un 16,9%, por lo que se refleja el aumento de la falta de comunicación con el alumnado.

Sin embargo, en relación a la coordinación entre el resto de docentes el 50,6% de los docentes casi nunca (18,1%) y algunas veces (32,5%), planifican sus clases de danza en coordinación con el resto de docentes del equipo educativo. En el análisis por provincias, destaca la falta de coordinación entre los docentes de las Escuelas de

Danza, dato que puede ser interpretado debido a la falta de reuniones de coordinación de los Departamentos, ETCP y Claustros. Solo los docentes de los Conservatorios de Granada y Sevilla muestran una mayor coordinación entre sus componentes. A su vez cabe destacar la disparidad de la duración de las diferentes materias, así como los dobles turnos existentes en estas enseñanzas, hechos que también dificultan la coordinación entre todos los docentes de los equipos educativos.

El 48,2% de los docentes, los que tienen en cuenta casi siempre las habilidades del alumnado y en función de ello, adaptan los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez podemos observar como habitualmente realizan dichas adaptaciones en un 25,3%, por parte de los docentes. En el análisis por provincias, observamos como los docentes de los Conservatorios de Córdoba, Granada y Sevilla, junto con los docentes de las Escuelas de Danza, realizan algunas veces dichas adaptaciones en un 8,4%. En esta ocasión, los resultados más positivos son los que se observan, por parte de los docentes del Conservatorio de Cádiz.

El 55,4% de los docentes, los que buscan estrategias y herramientas algunas veces (34,9%) o habitualmente (20,5%), para modificar contenidos, actividades, metodologías, recursos para adaptarlos al alumnado con N.E.A.E. A su vez podemos observar el bajo porcentaje de los docentes, que realizan siempre dichas adaptaciones, con solo un 13,3%.

Cuando se pregunta al profesorado por el trabajo que se realiza en colaboración con el resto del equipo educativo y del orientador, los valores más significativos son, con el 49,4% de los docentes, los que nunca (13,3%) o casi nunca (36,1%) trabajan con el resto de docentes y con el orientador. A su vez, podemos observar el bajo porcentaje de los docentes, que trabajan casi siempre (4,8%) o siempre (9,6%), con el resto de compañeros, alcanzando un 14,4%.

Al observar las respuestas de los docentes el 43,4%, nunca (13,3%) o casi nunca (30,1%), colaboran y proponen propuestas de mejora, en relación a los aspectos organizativos del centro para mejorar la atención a la diversidad. A su vez, podemos observar el bajo porcentaje de los docentes, que trabajan casi siempre (9,6%) o siempre (2,4%), colaborando y proponiendo propuestas de mejora, con un 12%.

Analizando los hábitos metodológicos empleados en los diferentes Conservatorios y Escuelas de Danza, desde un punto de vista material, el 57,8% de los docentes, algunas veces (28,9%) o habitualmente (28,9%), utilizan diferentes tipos de materiales en el desarrollo de sus clases para adaptarlos a las características específicas del alumnado.

*Pero para mí, la gran transformación de las bases metodológicas y sus herramientas es escuchar al alumno y a la clase y desde esa escucha canalizar contenidos y formas de transmisión de conocimiento. Es hacer al alumno y su individualidad el centro de la educación. En definitiva, el mayor cambio metodológico, es dotar al alumnado de suficiente capacidad crítica para que se desarrollen como individuos libres, dotarle de herramientas que potencia esta concepción de no centrar la educación en contenidos específicos sino en enseñarle a pensar.*

Entrevistado 7 D, C (502-510) FPPM

Habitualmente, el 34,9% de los docentes utilizan diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad del alumnado. Los Conservatorios de Cádiz, Granada y Sevilla, son los que muestran el porcentaje más alto. Los docentes que

nunca utilizan diferentes técnicas de evaluación proceden del Conservatorio de Córdoba con un 1,2%. En el análisis por provincias, todos los Conservatorios participantes, así como las Escuelas de Danza responden con cinco de las seis valoraciones de la escala de respuestas, aunque con valoraciones diferentes, como se puede observar por parte del Conservatorio de Córdoba.

Como resumen en este objetivo, las conclusiones que hemos observado en relación a las actitudes del profesorado ante la atención a la diversidad son las siguientes:

- El 59% de los docentes nunca (34,9%) o casi nunca (24,1%) han recibido una formación específica en atención a la diversidad, siendo Granada y Sevilla las provincias con un mayor porcentaje, 30,2%.
- Mientras, el 72,3% de los docentes nunca (33,7%) o casi nunca (38,6%) han recibido una formación específica de Danza para la atención a la diversidad, siendo Cádiz, Granada y Sevilla las provincias con un mayor porcentaje, 41,7% del total de la muestra.
- A sí mismo, el 66,3% de los docentes consideran que la Administración nunca (22,9%) o casi nunca (43,4%), facilita las herramientas necesarias, para ampliar la formación en dicha materia, siendo Granada y Sevilla las provincias con un mayor porcentaje, 18,1%.
- Urge actualizar las metodologías para diseñar estilos de aprendizajes que podrán dotar al alumnado de estrategias de pensamiento, de interiorización, de ensayo, de ejecución, de planificación y de metacognición.
- El 75,9% de los docentes nunca (43,4%) o casi nunca (32,5%), consideran que el tipo de prueba de aptitud y de acceso es justa para integrar al alumnado con N.E.A.E., al ser una prueba selectiva debido al escaso número de plazas.
- Podemos constatar, cómo el 96,3% de los docentes nunca (86,7%) o casi nunca (9,6%) cuentan con un orientador en sus centros, hecho que dificulta la inclusión.
- Existe una actitud positiva de las familias y el alumnado ligeramente en un menor porcentaje para favorecer la inclusión en Danza.
- En relación a la coordinación entre el resto de docentes el 50,6% de los docentes casi nunca (18,1%) y algunas veces (32,5%), planifican sus clases de danza en coordinación con el resto de docentes del equipo educativo.
- El 93,9% de los docentes de Danza habitualmente (32,5%), casi siempre (31,3%) y siempre (30,1%), planifican las clases de danza de modo flexible, preparando secuencias de movimientos y los recursos, ajustados lo más posible a las necesidades e intereses del alumnado. Por otro lado, el 68,3% de los docentes, siempre (26,5%) o casi siempre (51,8%), realizan una progresión de las secuencias de movimiento, dividiendo estas en partes más sencillas para facilitar su realización y adquisición.
- Sintetizando: *Espero también, que los centros públicos seamos capaces de renovar no sólo el pensamiento, sino los hechos, la acción.* Entrevistada 6 D (284-285) IPUF.

## **2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL B: ESTABLECER LOS PARÁMETROS EN LOS QUE SE ASIENTAN AMBAS ACTITUDES (REFLEXIÓN Y MODIFICACIÓN)**

### **2.1.- DELIMITAR LAS NECESIDADES DEL DOCENTE PARA MEJORAR SU METODOLOGÍA**

Analizando las necesidades del docente que se desprenden de nuestro análisis, podemos obtener datos interesantes relacionados con los diferentes aspectos metodológicos que influyen en la misma, y que pueden ayudar a mejorarla en pos de su mejor adecuación a la atención a la diversidad.

Entendemos la metodología como elemento central y fundamental de cambio, tal y como nos señala Trujillo (2015), la metodología se convierte en el eje vertebrador del cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorando este de manera notable y aportando los recursos necesarios para dar respuesta a todo tipo de alumnado, de manera individual, trabajando en equipo y de forma cooperativa.

Actualmente, la puesta en práctica de nuevas corrientes inclusivas obliga, por un lado, a preparar a los docentes y, por otro, se debe ofrecer un máximo de programas didácticos inclusivos especializados en Danza, que hagan posible la atención de la diversidad en los Conservatorios.

Por tanto, debemos reflexionar sobre algunos fundamentos en los que se sustenta la educación inclusiva, y la metodología del aprendizaje cooperativo como recurso para atender a la diversidad del alumnado, y como contenido a aprender, para convivir con la pluralidad de diferencias individuales que supone un modelo educativo inclusivo (Riera, 2012).

En el cuestionario podemos encontrar algunos ítems relacionados de manera directa con la metodología y con las necesidades que nos apuntan los docentes para mejorarla. En concreto hablamos de los ítems IV.1.- *Realizo las adaptaciones curriculares en base a la programación de mi actividad educativa, teniendo como referencia el P.C.C. y, en su caso, la programación del departamento adaptándome a cada especialidad*, IV.38.- *Mejoro mi formación para la mejora de mi práctica docente, para fomentar la integración entre el alumnado y la atención a la diversidad* y del ítem IV.46.- *Utilizo diferentes tipos de materiales en el desarrollo de mis clases para adaptarlos a las características específicas de mi alumnado*.

Si analizamos estos tres ítems podemos triangular información concreta que nos ayude a obtener varios datos:

Por un lado, se afirma en el ítem IV.1. que la mayoría del profesorado no realiza las adaptaciones curriculares pertinentes en cada caso, con un dato en la suma de los tres valores negativos del 63%. Este es un dato que confronta los resultados obtenidos en el ítem siguiente a analizar, el IV.38, en el que se desprenden curiosamente conclusiones como que el profesorado se forma de manera continua en su mayoría, sin embargo, entendemos que mucha de esa formación no está encaminada a mejorar los procesos de inclusión educativa. Así se desprende de afirmaciones como las siguientes realizadas a través de las entrevistas:

*Sólo aquellos proyectos educativos de danza que han sido concebidos para explorar nuevas pedagogías de la danza construidas a partir de las necesidades específicas de todos los alumnos son los realmente inclusivos. En España hay pocos, pero hay algunos, todos pioneros e innovadores.*

Entrevistada 2 D, C (115-118) IPVX

*Una vez dicho esto sí que es verdad que en "The Place", donde estuve dando clases al menos los cuatro años donde yo estuve, tuvimos dos personas con discapacidad, una persona tenía discapacidad auditiva, hay un término, pero en español no me lo sé, "hearing impairment", que no se dice sordo ¿no?...*

Entrevistado 3 D, C, I (132-136) IPVX

*Siendo conscientes de esto y tratando todos de "normalizar" la educación artística de las personas con discapacidad, se está tratando de que acudan, con los apoyos necesarios, a centros artísticos privados junto con personas sin discapacidad. Todo ello se hace buscando mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, y que ellos decidan libremente si quieren formarse en arte únicamente para disfrutar de un ocio, de forma amateur o de forma profesional.*

Entrevistada 5 D, C (158-164) IPVX

Consideramos estas respuestas más como anhelos, que como realidades concretas y tangibles que se estén llevando a cabo actualmente. Es una paradoja muy similar a la que señalan Pastor, Pueyo y Aguado (2007) con profesorado encuestado que trabaja con minorías étnicas y de inmigración como diversidad educativa, en el sentido de que no hablan de diversidad educativa, pero manifiestan llevar a cabo actuaciones con el fin de integrar plenamente a los alumnos inmigrantes o a los pertenecientes a algún grupo étnico.

Obviamente si no se opta por realizar, mejorar y trabajar sobre esas adaptaciones curriculares será complicado que no se nos presenten toda una serie de dificultades que compliquen el proceso de enseñanza-aprendizaje, afectando como es lógico a la atención a la diversidad de manera principal. En este sentido se confirma en las entrevistas los resultados que el cuestionario nos ofrecía en su ítem IV.1:

*Últimamente, hay más atención a la diversidad en los centros y obligados a adaptaciones curriculares, aunque no significativas. Se trata más de rellenar documentación y burocracia. Sin embargo, es un tema central.*

Entrevistado 4 D, C (230-232) IPUR

*Las propias instituciones, que tienen que realizar ajustes curriculares y no encuentran asesoramiento para hacerlo...*

Entrevistada 5 D, C (247-248) IPUR

Entendemos sin embargo que podemos paliar estas carencias con la creación de proyectos innovadores y con el aporte de la figura de un Orientador especializado en Danza, como se ha manifestado anteriormente en el primer apartado, para que

asesore y acompañe en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado, a los docentes y a las familias, mejorando por tanto la inclusión.

*Incluir dentro de la plantilla del personal docente un equipo de psicopedagogos, más aulas, formación del profesorado, profesorado de apoyo...*

Entrevistada 1 D (766-768) PPRF

En segundo lugar, en el ítem IV.38 casi el 90% de los entrevistados afirma seguir formándose de manera habitual o esporádica para la mejora de su práctica docente.

Entendemos la formación como concepto para la mejora y enriquecimiento de los diferentes aspectos metodológicos de nuestra tarea, y como respuesta individualizada a las características de cada alumno/a; dando respuesta de una manera eficaz a la atención a la diversidad.

De hecho, encontramos referencias en este sentido en la discusión de otros ítems relacionados con diferentes aspectos metodológicos como se observa en las tablas IV.2.2.2.5, donde se establece una relación entre la formación de los docentes de Danza y las buenas prácticas docentes empleadas en el aula, con datos significativos en el test de Chi-cuadrado; las tablas IV.2.2.2.4. las cuales señalan que, a mayor titulación del profesorado, hay una mayor inserción de hábitos metodológicos saludables que mejoran la interacción entre el alumnado con o sin N.E.A.E. y las tablas IV.2.2.5.4. que sostienen que, a mayor titulación del profesorado, concretamente los licenciados, se realizan secuencias con una mayor progresión; también estos dos últimos con diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado de .030 y de .000 respectivamente.

Todas estas afirmaciones que se destacan en el cuestionario tienen su continuidad en alguna de las respuestas a las entrevistas, apuntando en cualquiera de los casos que una formación adecuada redundará en una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de atención a la diversidad.

Encontramos varios comentarios que apuestan por nuevas estrategias metodológicas que puedan dar respuesta a la diversidad y que se encuentran como acabamos de comentar relacionadas con la mayor formación académica del profesorado, así vemos como:

*Crear nuevas plazas para especialistas que llevan años investigando en la docencia y creación en el ámbito de la danza integrada en la inclusión y que han desarrollado metodologías efectivas para que grupos mixtos o heterogéneos de alumnos con y sin diversidad funcional aprendan explorando todos y cada uno al máximo sus posibilidades.*

Entrevistada 2 D, C (422-426) FPPM

*En ciertas etapas de la formación, es recomendable que las herramientas metodológicas provengan de la propia práctica. La matriculación de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales aportarían un enorme avance en las herramientas de los docentes y sin duda permitirían detectar las necesidades de formación.*

Entrevistada 6 D (476-480) FPPM

*Las dinámicas de grupo, el aprendizaje cooperativo, las estrategias de aprendizaje recíproco, nuevas formas de comunicación verbal cinestésico-táctil, visual, serían elementos a desarrollar.*

Entrevistada 6 D (475-477) PPRM

Incluso algunos apuntan desde la fase inicial de acceso a estas Enseñanzas y a la formación:

*Pues creo que se debe cambiar las pruebas de acceso a los conservatorios y crear unas donde se valore la creatividad y la capacidad de aprendizaje de los futuros alumnos utilizando diferentes modalidades de aprendizaje.*

Entrevistada 2 D, C (776-778) PPRM

*Dotar de contenidos prácticos y metodológicos al currículum de los conservatorios superiores de danza, con una especialidad de Danza inclusiva que tenga al menos dos años de duración, tras cursar los cursos troncales.*

Entrevistada 2 D, C (779-781) PPRM

Astudillo y Barba (2016) afirman en su artículo sobre atención a la diversidad *“la necesidad de desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad y la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. Estas actitudes deben desarrollarse desde la formación inicial del profesorado”*.

En tercer lugar, una mayoría (entorno al 60%) del profesorado que utiliza de manera habitual o siempre diferentes recursos para adaptarlos a las características de su alumnado, tal y como se señala en el *ítem IV.46.- Utilizo diferentes tipos de materiales en el desarrollo de mis clases para adaptarlos a las características específicas de mi alumnado.*

Al observar los datos del ítem IV.46., los valores más significativos son, con el 57,8% de los docentes, los que algunas veces (28,9%) o habitualmente (28,9%), utilizan diferentes tipos de materiales en el desarrollo de sus clases para adaptarlos a las características específicas del alumnado. Es decir, la gran mayoría, afirma utilizar de manera más o menos habitual diferentes tipos de materiales para adaptarlos a las características individuales de su alumnado.

En este punto podemos destacar como en el análisis por provincias, destaca la disparidad entre los docentes de los Conservatorios de Córdoba y Granada, el cual muestra el porcentaje más alto positivo.

En la misma línea las tablas *IV.2. 1.3.- Género-Planifico las clases de danza de modo flexible, preparando secuencias de movimiento y los recursos, ajustados lo más posible a las necesidades e intereses del alumnado*, apuntan a que la mayoría del profesorado de danza ( eminentemente femenino) planifica las clases de danza de un modo flexible, preparando las secuencias de movimiento y *los recursos*, ajustados lo más posible a las necesidades e intereses del alumnado.

En cualquier proceso metodológico, la utilización de los recursos materiales es un tema recurrente, por la dificultad que supone su coste y por la necesidad imperiosa de contar con materiales específicos, y más si de atención a la diversidad se trata. Sin lugar a dudas y como nos indica Moreno Bonilla (2009), la carencia de determinados recursos materiales necesarios para llevar a cabo adaptaciones

curriculares individualizadas se puede solventar realizando el siguiente procedimiento:

1. Delimitar los recursos necesarios de los que se dispone y los no disponibles.
2. La Dirección del Centro planteará a la Inspección la propuesta de necesidades acompañadas de los informes pertinentes.
3. La Inspección adoptará las medidas oportunas.

En las entrevistas vemos como se recurre a ellos en varias ocasiones como pueden ser:

*Desconozco como se aplica la convivencia en los centros privados de Danza, sólo sé que para que la convivencia funcione, hacen falta recursos de los que, a día de hoy, se carece.*

Entrevistada 1 D (103-105) IPVR

La falta de recursos arquitectónicos, tangibles e intangibles hace que la inclusión sea más costosa y más utópica, al igual que ocurre en los centros privados, aunque en este caso la responsabilidad sea de la Administración y las personas que los dirigen.

*El único centro público de Danza que tiene un alumno con N.E.A.E. es el Conservatori Professional de Dansa de València. No tenemos recursos suficientes para garantizar un trabajo de calidad. Sin ellos no se puede realizar una tarea adecuada de convivencia.*

Entrevistada 1 D (201-204) IPUR

Solo el Conservatorio Profesional de Danza de Valencia, admitió a un alumno con Síndrome Down, y sin recursos recibidos por parte de la Administración como refleja su directora.

*La Administración no tiene suficientemente en cuenta las necesidades básicas de los centros públicos de enseñanzas de danza. Incluir itinerarios para personas con N.E.A.E. es una asignatura pendiente.*

Entrevistada 1 D (205-207) IPUR

*Entiendo que los problemas de instalaciones y recursos imposibilitan su matrícula, o bien, ¡no acuden porque sigue primando la lectura profesional de antaño!*

Entrevistada 6 D (264-265) IPUR

*...existe un gran vacío en este campo y se deberían aportar más recursos para la formación del profesorado en este campo y la pronta integración de las personas con N.E.A.E. en los Centros Públicos de Danza, sensibilizando así a docentes y alumnado, trabajando desde y para la diversidad.*

Entrevistado 8 C (300-302) IPUR

Tanto los recursos humanos como materiales son parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, las estrategias a diseñar por parte del profesorado, para poder ofrecer una enseñanza personalizada al alumnado, deben ser inagotables. Para las enseñanzas artísticas, los recursos deben ajustarse a las necesidades del alumnado, tanto en su forma, calidad como adecuación al objetivo perseguido.

*Me ha permitido darme cuenta de que sin personal de apoyo es muy difícil ofrecer a los alumnos con N.E.A.E. aquello que necesitan en cada momento. El alumno con N.E.A.E. dentro del aula de danza requiera de una adaptación imposible de llevar a la práctica sin recursos.*

Entrevistada 1 D (901-904) EADR

*Students final of England", que es la organización aquí de apoyo a personas con discapacidad, me dio un plan de apoyo en el que se incluían ciertos materiales como una grabadora, una cámara para grabar las sesiones, como a mí mismo, me dieron un apoyo de libros, es decir, si no puedo ir... se supone que como eres disléxico tienes que... tardas más tiempo en leer libros, pues en vez de tener que cogerlos de la biblioteca, yo tengo un dinero al año que me puedo gastar en los libros que necesito y luego también me dan un dinero al año, si lo necesito, para alguien que me eche una mano con gramática, con apoyos... con un apoyo más directo... creo que son 60, 90 horas al año... entonces es muy personalizado.*

Entrevistado 3 D, C, I (937-948) EADR

Como comentario final de este punto situamos las palabras de Nicolás, Ureña Ortín, Gómez López y Carrillo Vigueras (2010) que apuntan a que, los mayores problemas que la danza como disciplina ha tenido para ser incluida como una materia más, son falta de formación del profesorado, falta de recursos, espacios adecuados y discriminación de género.

## **2.2.- ANALIZAR LAS MEDIDAS OFRECIDAS POR LA ADMINISTRACIÓN PARA HACER POSIBLE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

En ámbitos educativos diferentes a la danza, el campo de la educación especial está más desarrollado existiendo incluso especialidades docentes que abordan las necesidades específicas con este tipo de alumnado. En los Conservatorios elementales y profesionales de danza, la formación de bailarines se ha concebido, hasta la fecha, para el alumnado que presenten las mejores aptitudes físicas y sensoriales. Es por ello que, hasta la fecha, de los trece Conservatorios Profesionales existentes solo haya podido comenzar y finalizar sus estudios de Danza Contemporánea, un alumno con Síndrome Down. De este modo, la adaptación de estas enseñanzas a alumnos/as con algún tipo de diversidad funcional y con talento para el movimiento, en silla de ruedas o ciegos, por ejemplo, supone todo un reto, que de entrada pasa por una cualificación y reciclaje del profesorado de danza. Esta cualificación permitiría adquirir el compromiso necesario para asumir las tareas que permitan la correcta integración. Moreno Bonilla (2009) señala al respecto que este compromiso debe ser asumido también por las Administraciones Educativas en todos aquellos aspectos que a ellas les competa (capacitación de docentes, creación de puestos de trabajo especializados, normas de provisión de dichos puestos, equipamiento técnico específico, impulsión de la elaboración de materiales didácticos adaptados, provisión de sistemas aumentativos o alternativos de comunicación en los centros que así lo requieran, etc.).

Si analizamos los ítems del cuestionario relacionados con esta parte del objetivo podemos extraer datos e información de los mismos que nos puedan aportar conclusiones al objeto de estudio. Si desgranamos por niveles de concreción curricular, empezariamos obviamente por la administración educativa y por el ítem

*III.3.- La Administración Educativa facilita las herramientas necesarias para que mi conocimiento se amplíe, a través de Cursos, Jornadas, Seminarios, etc.*

Los resultados dejan claro que una amplia mayoría del 66,3% de los docentes consideran que la Administración nunca (22,9%) o casi nunca (43,4%), facilita las herramientas necesarias, para ampliar la formación en dicha materia, siendo Granada y Sevilla las provincias con un mayor porcentaje, 18,1%, entendiéndose en este caso que existe un amplio sector crítico en los docentes, que reclaman más herramientas para poder llevar a cabo su trabajo con mayor eficacia.

Estas mismas conclusiones se pueden obtener de alguno de los comentarios realizados en las entrevistas al profesorado. En ellas se señala en la misma dirección en la que apunta el cuestionario:

*Desde la administración debe haber una clara apuesta y una disposición plena para ello. Sabemos que estas medidas significarán un aumento del coste económico en educación, como pasa siempre en la implementación de nuevas medidas.*

Entrevistado 7 D, C (867-869) PADR

*Una mayor dotación económica y edificios adaptados a todos, pienso que son unas buenas medidas generales básicas para empezar.*

Entrevistado 7 D, C (891-892) PADR

*Solo sé que para que la convivencia funcione, hacen falta recursos de los que, a día de hoy, se carece.*

Entrevistada 1 D (104-105) PADR

Principalmente se hace referencia a la cuestión económica por falta de financiación, y un aspecto muy importante que se achaca a la Administración es la falta de sensibilidad en estos apartados.

*No tenemos recursos suficientes para garantizar un trabajo de calidad. Sin ellos no se puede realizar una tarea adecuada de convivencia. La Administración no tiene suficientemente en cuenta las necesidades básicas de los centros públicos de enseñanzas de danza.*

Entrevistada 1 D (202-203) PADR

*Se deberían aportar más recursos para la formación del profesorado en este campo y la pronta integración de las personas con N.E.A en los Centros Públicos de Danza, sensibilizando así a docentes y alumnado, trabajando desde y para la diversidad.*

Entrevistado 8 C (298-301) PADR

Analizando las medidas de la Administración en su segundo nivel de concreción curricular nos centramos en los diferentes centros educativos.

Para plantear este proceso de trabajo y actuación hemos de sentir la necesidad de planificar la atención a la diversidad desde el mismo PEC (Proyecto Educativo de Centro) y el propio PCC (Proyecto Curricular de Centro) ya que es en estos diseños donde deben encontrarse las primeras respuestas concretas y precisas para atender a los alumnos en su diversidad y complejidad (Gómez Montes, 2005).

A este respecto encontramos dos ítems que nos pueden aportar información, como son el III.6.- *El Centro donde desempeño mi labor docente reúne las necesidades materiales y de espacios con sus respectivos accesos, para atender al alumnado con N.E.A.E y su integración* y el ítem III.7.- *En el P.E.C., P.C.C. y Programaciones Didácticas se contempla la atención a la diversidad y se facilitan instrucciones y herramientas metodológicas para su intervención.*

En cuanto al primero de ellos se comprueba que el grupo de docentes de los Conservatorios de Granada y Sevilla, donde casualmente se imparten las 4 especialidades, consideran que dichos centros no reúnen las necesidades materiales con un 48,3%. En cuanto al segundo de los ítems señalados obtenemos respuestas una vez más, en su mayoría negativas, ya que en todos los centros nunca (38,6%) o casi nunca (37,3%) se contempla la atención a la diversidad con unos materiales didácticos suficientes, con un 75,9% del total de los docentes encuestados.

Estas conclusiones refuerzan lo aportado en el ítem IV.1. en relación al trabajo con las adaptaciones curriculares, mostrando una vez más un déficit en su trabajo y adaptación a la diversidad, además de volver a constatar la falta de recursos materiales y de espacio.

Montoya (2002) señaló la importancia que los aspectos curriculares tienen en la danza. Para darle el carácter curricular debe *“emprenderse un plan de formación en los Centros que capacite a los docentes para elaborar, aplicar y evaluar posteriormente sus propios Proyectos Educativos”*.

El profesorado en las entrevistas señala en relación con las necesidades materiales:

*No tenemos recursos suficientes para garantizar un trabajo de calidad. Sin ellos no se puede realizar una tarea adecuada de convivencia. La Administración no tiene suficientemente en cuenta las necesidades básicas de los centros públicos de enseñanzas de danza.*

Entrevistada 1 D (202-203) PADR

*Se deberían aportar más recursos para la formación del profesorado en este campo y la pronta integración de las personas con N.E.A en los Centros Públicos de Danza, sensibilizando así a docentes y alumnado, trabajando desde y para la diversidad.*

Entrevistado 8 C (298-301) PADR

Tampoco los documentos que deben servir como base y sustento de nuestra acción educativa están respondiendo a las necesidades de todo el alumnado, desde el proyecto educativo de centro hasta las programaciones didácticas. Así lo reconocen algunos profesionales en las entrevistas:

*La integración debería tener un lugar más importante en la programación de estos centros optimizando los recursos formativos en alumnado y docentes, así como fomentar la colaboración con profesionales, compañías y expertos en diversidad para crear puentes dentro y fuera de nuestras fronteras.*

Entrevistado 8 C (893-896) PADC

Aunque sería positivo en opinión de varios entrevistados que los compañeros que fueran accediendo al cuerpo del profesorado, estuvieran preparados para la

atención a la diversidad, facilitando herramientas metodológicas a los compañeros/as que actualmente afirman que no siempre la tienen en cuenta en sus programaciones.

*Crear nuevas plazas para profesores expertos en danza inclusiva, para que puedan impartir contenidos de esta especialidad y crear grupos de trabajo con los profesores ya existentes en los centros para revisar metodologías.*

Entrevistada 2 D, C (782-784) PPRF

*La selección de los nuevos docentes no sea regulada por las del tipo de oposición actual, que responde más al perfil de un profesor de secundaria y no de un especialista docente e investigador de un grado universitario.*

Entrevistada 2 D, C (787-789) PPRF

En el tercer nivel de concreción curricular nos encontramos con la labor del profesorado y las diferentes decisiones metodológicas que toma respecto a la atención a la diversidad.

Encontramos varios ítems en el cuestionario de los que podemos extraer información para triangularla con la ofrecida en las entrevistas. *Los ítems IV.6.- Establezco e informo al alumnado de los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación, IV.24.- Utilizo recursos didácticos variados (audiovisuales, video danza, informáticos, etc.), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica del alumnado, IV.50.- Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información sobre el alumnado y el ítem IV.55.- Utilizo diferentes medios en el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje (cuestionarios para evaluar la programación, la consecución de objetivos y adquisición de contenidos, etc.) nos pueden ofrecer más información sobre las medidas que toma el profesorado en clase para atender a la diversidad.*

*Posiblemente hay que insistir en elementos metodológicos muy novedosos y también en elementos muy cotidianos en el día a día de una sesión de danza integrada. Las dinámicas de grupo, el aprendizaje cooperativo, las estrategias de aprendizaje recíproco, nuevas formas de comunicación verbal cinestésico-táctil, visual, serían elementos a desarrollar.*

Entrevistada 6 D (481-485) FPPM

*Pero para mí, la gran transformación de las bases metodológicas y sus herramientas es escuchar al alumno y a la clase y desde esa escucha canalizar contenidos y formas de transmisión de conocimiento. Es hacer al alumno y su individualidad el centro de la educación. En definitiva, el mayor cambio metodológico, es dotar al alumnado de suficiente capacidad crítica para que se desarrollen como individuos libres, dotarle de herramientas que potencia esta concepción de no centrar la educación en contenidos específicos sino en enseñarle a pensar.*

Entrevistado 7 D, C (502-510) FPPM

*Aunque imagino que existen multitud de métodos al respecto, en mi opinión, las herramientas más útiles nacen de la experiencia personal, del contacto directo con la diversidad, del trabajo en las aulas, de los talleres creativos, los cursos y talleres sobre la materia.*

Entrevistado 8 C (516-519) FPPM

En cuanto a las conclusiones que se pueden obtener de estos datos destacamos que en más de un 60% el profesorado afirma tener informado al alumnado de su proceso de evaluación *siempre* o *casi siempre*, solo un 38% utilizan recursos didácticos variados de manera habitual o usualmente, más de un 70% del profesorado utiliza variados instrumentos de recogida de información sobre el alumnado, y más de un 60% del profesorado afirma utilizar diferentes medios para analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De todos estos datos debemos establecer si el profesorado toma las medidas necesarias a nivel metodológico para dar respuesta a la atención a la diversidad.

En las entrevistas podemos encontrar varias referencias a todos estos aspectos metodológicos que confirman los datos del cuestionario.

*Lo primero es que creo que una de las mejores herramientas metodológicas, entendiéndolas como herramientas que van a ayudarte a ser un mejor docente y a comunicar mejor los contenidos, es el reciclaje continuo. Considero que cualquier docente de arte debe estar en un reciclaje constante, debe seguir siendo por momentos un estudiante.*

Entrevistado 7 D, C (493-497) FPPP

*Trabajar en equipo con profesionales de apoyo del mundo de la discapacidad.*

Entrevistada 5 D, C (349-350) FPPM

*Un docente que ama lo que hace, que sabe que cada alumno y alumna es especial y que es consciente de que enseñar no es sólo transmisión de conocimientos teóricos o prácticos, sino fundamentalmente enseñar a pensar y a desarrollarte como personal integral e íntegra, empieza ya a estar preparado para poder impartir una enseñanza inclusiva- integradora a cualquier tipo de personas- de calidad.*

Entrevistado 7 D, C (393-398) FMC

Entendemos por tanto, y como observamos en las tablas IV.2.2.5.1.- *Centro en el que desarrolla su trabajo-Muestro una actitud positiva, abierta, facilitadora y colaborativa ante el cambio para la mejora de mi práctica docente*, que el profesorado en su mayoría y según los resultados obtenidos, componen cada centro y por ello crean su ambiente y clima de trabajo además de incentivar sus señas de identidad, mostrando una actitud positiva, abierta, facilitadora y colaborativa para el cambio para la mejora de la práctica docente ante la atención a la diversidad.

El profesorado afirma en su mayoría llevar gran parte de estos elementos metodológicos a la práctica, valorando de manera simultánea la importancia que tienen todos estos recursos metodológicos en el trabajo de atención a la diversidad, por lo que podemos concluir en este aspecto que gran parte de la responsabilidad de tener una atención a la diversidad adecuada recae en el tercer nivel de concreción curricular; es decir en el profesorado, y que por tanto, de su formación, destreza y conocimiento dependerá en gran parte que se den las respuestas adecuadas al alumnado con necesidades educativas especiales.

### 2.3.- DESCRIBIR LAS PROPUESTAS DE MEJORA PARA EL CAMBIO

Una vez delimitadas las necesidades del docente, en relación a la mejora de su metodología y al análisis de las medidas que toma la Administración para hacer posible la atención a la diversidad, debemos exponer una serie de propuestas que den respuesta a las necesidades actuales y que supongan propuestas de mejora para el cambio.

Si volvemos al cuestionario podemos observar, como hay varios ítems que se relacionan o que aportan en el sentido de proponer y describir mejoras relacionadas con la metodología y la atención a la diversidad; en concreto son los *ítems IV.11.- Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado, IV.12.- Comunico la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad, aplicación real para la ejecución técnica y expresiva del movimiento, IV.13.- Doy información de los progresos conseguidos para que el alumnado se sienta orgulloso de su trabajo, así como de las dificultades encontradas, IV.14.- Creo agrupaciones para fomentar la colaboración e integración entre el alumnado, y el ítem IV.37.- Busco estrategias y herramientas para modificar contenidos, actividades, metodología, recursos, etc. y adaptarlos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.*

Si nos adentramos en los resultados de estos ítems y triangulamos con los datos aportados en las entrevistas podemos encontrar algunas soluciones a los problemas que se nos han planteado en este objetivo.

Es muy importante partir de las concepciones e ideas que el alumnado tiene sobre el mundo, sobre la Danza y los fenómenos, procedentes de sus pre-conceptos y de sus experiencias propias, pues esas ideas van a influir en los aprendizajes posteriores. Igualmente importante, es generar aprendizajes significativos partiendo del propio interés de los niños y las niñas.

En el ítem IV.11., prácticamente el 90% del profesorado afirma que mantiene el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado, al menos de manera habitual. De igual manera la tabla IV.2.2.2.2.- *Edad- Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado*, refleja que un porcentaje mayoritario del profesorado “casi siempre” o “habitualmente” mantiene el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado entre el profesorado más joven.

En términos generales, podemos interpretar que esta buena práctica docente es alta en docentes más jóvenes, debiéndose fomentar este tipo de práctica.

En relación con el aprendizaje significativo, se deben tener en cuenta todos los procesos que el niño utiliza para aprender. Se trata de una reestructuración del aprendizaje, es decir, a partir de los conocimientos que ya poseen los alumnos éstos se modifican para que, a su vez, asimilen los nuevos aprendizajes y los añadan a su repertorio. A veces el niño posee una mejor comprensión de sí mismo que el adulto; otras veces es el adulto quien tiene una comprensión más adecuada. El objetivo es colaborar con el alumnado de manera que el desarrollo de su identidad sea valorado y realístico (Ferrer Cano, 2016).

Esa importancia de partir de las experiencias previas para formar al alumnado de manera integral se refleja en algún comentario de las entrevistas como el siguiente:

*Un docente que ama lo que hace, que sabe que cada alumno y alumna es especial y que es consciente de que enseñar no es sólo transmisión de conocimientos teóricos o prácticos, sino fundamentalmente enseñar a pensar y a desarrollarte como personal integral e íntegra, empieza ya a estar preparado para poder impartir una enseñanza inclusiva- integradora a cualquier tipo de personas- de calidad.*

Entrevistado 7 D, C (393-398) FMC

Otros de los ítems que aportarían nuevos cambios metodológicos es el ítem IV.12. y el ítem IV.13., que abordan el papel de la comunicación, de su importancia, su finalidad y aplicación real no solo para la ejecución técnica y expresiva del movimiento sino también para mantener la motivación y ofrecer información de los progresos conseguidos. Los porcentajes en ambos ítems aportan datos muy mayoritarios por encima del 90% del profesorado, que al menos de manera habitual otorgan un papel relevante a la comunicación con el alumnado. Además, la tabla IV.2.1.1.- *Edad-Establezco e informo al alumnado de los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación*, señala que el 63,8% de la muestra estudiada dice establecer e informar siempre o casi siempre al alumnado de los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación.

La Danza al abrir nuevos espacios de búsqueda y expresión hace que el ser humano tenga un encuentro consigo mismo, con los demás y con el medio que les rodea; elementos fundamentales en cualquier proceso educativo y de comunicación.

En las entrevistas algunos de los comentarios dan especial relevancia a la forma de comunicarse y a todo lo que se puede transmitir dependiendo de cómo lo hagamos llegar a nuestro alumnado.

*Las dinámicas de grupo, el aprendizaje cooperativo, las estrategias de aprendizaje recíproco, nuevas formas de comunicación verbal cinestésico-táctil, visual, serían elementos a desarrollar.*

Entrevistada 6 D (475-477) PPRM

Por tanto, esta mejora en los canales de comunicación y en lo que somos capaces de transmitir se pueden convertir en una propuesta de mejora clara.

Por sus bondades de relación y por sus posibilidades de expresión, la danza permea momentos amplios para la exploración de nuevos saberes, el crecimiento personal y la comunicación social, los cuales forjan una autoformación acorde con el gran objetivo del hombre y mujer: “*Ser proyecto con sentido.*”

Para Jaramillo y Murcia (2002) la Danza supone una alternativa de comunicación, la cual se esboza desde la idea de expresión y cotidianidad y desde la relación real que la danza posee en el joven de hoy. La esfera de la Danza como alternativa de educación, sustentada desde algunas reflexiones sobre lo educativo, la realidad contextuada, la validación de mensajes, la educación desescolarizada y el papel que esta juega en estos escenarios de lo educativo.

Otro de los ítems destacables de este objetivo 2 es el ítem IV.14, que aborda el aspecto metodológico muy valorado del aprendizaje cooperativo, a través de agrupaciones que fomenten la colaboración y sobre todo la interacción del alumnado. Aunque los tres valores positivos en las respuestas son mayoritarios en la afirmación

de que el profesorado al menos de manera habitual agrupa al alumnado, también hay un 19,3% que afirma hacerlo solo algunas veces.

*Las dinámicas de grupo, el aprendizaje cooperativo, las estrategias de aprendizaje recíproco, nuevas formas de comunicación verbal cinestésico-táctil, visual, serían elementos a desarrollar.*

Entrevistada 6 D (475-477) PPRM

*Fomenta la cooperación, la sensibilización, la normalización y, lo que es muy importante, le da un valor añadido a la diferencia.*

Entrevistada 1 D (635-636) AACC

El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Velázquez, 2012).

En las entrevistas se destaca el valor de las agrupaciones para un trabajo colaborativo y en equipo, y se destacan las ventajas que este tipo de trabajo, y las propias agrupaciones como elemento metodológico, pueden aportar a la atención a la diversidad.

*Aprende a cooperar e interactuar. Las propuestas pueden variar mucho de hacerlas individualmente a hacerlas en dúo, trío o formaciones grupales.*

Entrevistada 2 D, C (647-648) AACC

*A nivel artístico, si el producto performance proviene de un equipo como el que se propone, ayudaría a pequeñas transformaciones socio-culturales.*

Entrevistada 6 D (705-707) AACT

*En cualquier actividad artística y en especial en la danza, el trabajo en equipo desarrolla la escucha,*

Entrevistado 8 C (757-758) AACT

Los grupos cooperativos son un modelo de organización que crea una estructura dinámica grupal que permite la adquisición de conocimientos fruto de la interacción y cooperación entre iguales; aprendiendo no solo conocimiento sino también aprendiendo a cooperar (Blázquez y Bofill, 2010).

Tender a la utilización del aprendizaje cooperativo, al uso de agrupamientos heterogéneos o al simple trabajo en grupo puede y debe ser otro de los elementos metodológicos que nos ayuden a mejorar la atención a la diversidad en los conservatorios de danza.

Menos unanimidad que en los anteriores ítems nos encontramos en el ítem IV.37, el cual hace referencia a la necesidad de adaptar los diferentes elementos curriculares al alumnado con N.E.A.E., modificándolos a través de estrategias y herramientas. Los porcentajes se reparten entre los diferentes valores habiendo una mayoría en los valores “algunas veces” y “habitualmente”, concentrando sobre un 55% de las respuestas del profesorado. Quizás estos porcentajes no tan positivos

como los anteriores nos indiquen precisamente que este es un aspecto que habría que mejorar, ya que en definitiva está íntimamente relacionado con el ítem IV.1; que como ya vimos presentaba unos porcentajes bajos en relación a la realización de las diferentes adaptaciones curriculares, cuestión que se confirma en este ítem al no poner en práctica el profesorado de manera habitual herramientas que precisamente nos ayuden a adaptar los elementos curriculares.

Los datos que si son más positivos en el mismo sentido son los que nos muestra *la tabla IV.2.1.3.- Género-Planifico las clases de danza de modo flexible, preparando secuencias de movimiento y los recursos, ajustados lo más posible a las necesidades e intereses del alumnado*, ya que el profesorado en más de un 90% afirma que de manera “habitual”, “siempre” o “casi siempre” prepara las secuencias de movimiento y los recursos, ajustados lo más posible a las necesidades e intereses del alumnado.

Comentarios al respecto podemos encontrar en las entrevistas los cuales hacen referencia precisamente a los elementos curriculares como elementos metodológicos que hay que modificar o adaptar para que den cabida al alumnado con unas necesidades educativas específicas.

*Que los conservatorios abran sus puertas a alumnos con diversidad funcional con los consiguientes cambios en las metodologías. Si esto sucede posiblemente muchos más alumnos con y sin diversidad terminarían la carrera de danza.*

Entrevistada 2 D, C (1065-1067) PPRM

*Siempre puede haber módulos de apoyo, ayuda en las adaptaciones curriculares, ampliaciones concretas en las metodologías, cuerpos de estudios adaptados, mayor diversidad en las disciplinas y materias y cambios estipulados en la manera de calificar.*

Entrevistado 7 D, C (369-372) PPRM

Como resumen del proceso de integración metodológica de este objetivo, exponemos las siguientes evidencias encontradas:

- Una gran parte del profesorado de los Conservatorios de Danza no realizan las adaptaciones curriculares necesarias para atender a la diversidad de su alumnado.
- Una mayoría del profesorado se forma de manera habitual para mejorar sus procesos metodológicos, aunque no lo hacen en atención a la diversidad.
- A mayor formación del profesorado las prácticas educativas y de atención a la diversidad mejoran sustancialmente, así como los hábitos metodológicos.
- La mayoría del profesorado utiliza de manera habitual recursos para adaptarlos a las necesidades e intereses de su alumnado.
- El profesorado de Danza considera que la administración educativa no facilita las herramientas necesarias para ampliar su conocimiento a través de formación, así como considera deficientes los recursos materiales y de espacios.
- Una mayoría del profesorado afirma tomar diversas medidas metodológicas para atender a la diversidad tales como la utilización de variados instrumentos de recogida de información o tener informado al alumnado en su proceso de evaluación.
- El profesorado de Danza mantiene el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado.
- El profesorado de Danza utiliza diferentes canales de comunicación con su alumnado para mantener la motivación y ofrecer información.
- El profesorado de Danza realiza diferentes tipos de agrupamientos que fomentan la colaboración y el trabajo cooperativo como forma de atender a la diversidad.
- El profesorado de Danza debe mejorar las estrategias y herramientas metodológicas para adaptar los diferentes elementos curriculares.

### **3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL C: ANALIZAR LOS TIPOS DE INTERVENCIONES ENTRE LOS CONSERVATORIOS ANTE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

Mediante le presente objetivo, vamos a contrastar la información que arrojan las herramientas de investigación empleadas en torno al objetivo tercero. Tal y como describe González-Naveros (2015), la triangulación de instrumentos permitirá un enriquecimiento de las conclusiones por la integración de los resultados de cada uno de los instrumentos empleados, de manera que las entrevistas aportan profundidad a los datos obtenidos en el cuestionario.

Así, procederemos a analizar la atención a la diversidad que prestan los diferentes conservatorios, para lo cual ahondaremos en el conocimiento mismo de

dichas intervenciones con el propósito de realizar una comparativa posterior. Por último, trataremos de focalizar en los recursos, dinámica organizativa, etc. empleadas por el/la docente en sus sesiones de danza.

### 3.1.- LA INTERVENCIÓN DE LOS DISTINTOS CONSERVATORIOS

En este apartado queremos conocer las diferentes intervenciones que llevan a cabo en cada uno de los conservatorios. Con este propósito, aportan información para verificar el grado de consecución de este objetivo, las respuestas de los/as docentes a las cuestiones reflejadas en los ítems III.6.- *El Centro donde desempeño mi labor docente reúne las necesidades materiales y de espacios con sus respectivos accesos, para atender al alumnado con N.E.A.E y su integración*, III.7.- *En el P.E.C., P.C.C. y Programaciones Didácticas se contempla la atención a la diversidad y se facilitan instrucciones y herramientas metodológicas para su intervención* y IV.54.- *Utilizo la evaluación como instrumento para fomentar la motivación del alumnado.*

También aportan información a este objetivo, las opiniones expresadas por los los/as docentes expertos, algunos de los cuales son, además docentes, coreógrafos y/o intérpretes.

La intervención en los diferentes Conservatorios se entiende tanto desde un punto de vista material como inmaterial, así que comenzaremos por adentrarnos en la adecuación de las instalaciones, que siempre resulta un punto controvertido, tal y como se desprende de las respuestas del grupo de docentes, en especial de los Conservatorios de Granada y Sevilla, que consideran que dichos centros no reúnen las necesidades materiales para el fin que pretendemos, con un 48,3%. En sentido contrario, encontramos en el Conservatorio de Cádiz a docentes más satisfechos con las instalaciones, de construcción más reciente.

Esta carencia se ratifica por la falta de recursos arquitectónicos declarada en las entrevistas, con opiniones como la siguiente:

*Entiendo que los problemas de instalaciones y recursos imposibilitan su matrícula, o bien, ¡no acuden porque sigue primando la lectura profesional de antaño!*

Entrevistada 6 D (264-265) IPUR

Para las enseñanzas artísticas, los recursos materiales deben ajustarse a las necesidades del alumnado, ofreciendo un suelo lo suficientemente acondicionado, para recibir la amortiguación de los saltos o los impactos del trabajo percusivo de las extremidades inferiores y personal de apoyo para poder llevar a cabo las adaptaciones curriculares:

*Me ha permitido darme cuenta de que sin personal de apoyo es muy difícil ofrecer a los alumnos con N.E.A.E. aquello que necesitan en cada momento. El alumno con N.E.A.E. dentro del aula de danza requiera de una adaptación imposible de llevar a la práctica sin recursos.*

Entrevistada 1 D (901-904) EADR

En cuanto a las programaciones, se comprueba que en los centros *nunca* (38,6%) o *casi nunca* (37,3%) se contempla la atención a la diversidad en sus materiales didácticos con un 75,9% del total de los docentes encuestados, si bien, en los conservatorios de Granada y Cádiz se muestra una valoración positiva hacia su realización.

Como se puede observar en la figura VII.3., el 56,25% de las Escuelas Superiores de Arte Dramático y Conservatorios Superiores de Danza, no ofertan un currículum relacionado con la inclusión. Datos generales obtenidos de la encuesta realizada durante las Jornadas sobre la Inclusión social y la educación en las Artes Escénicas, celebradas del 3 al 5 de mayo en Murcia, organizadas por el INAEM.

**DATOS GENERALES DE LA ENCUESTA REALIZADA A LAS ESCUELAS**

SITUACIÓN ACTUAL DE LA ACCESIBILIDAD DEL CENTRO														TOTAL	%		
¿Las instalaciones del centro son totalmente accesibles para personas con movilidad reducida?																	
Sí	1				1						1	1	1		1	6	37,50%
No		1	1	1		1	1	1	1	1				1		10	62,59%
¿Tiene actualmente alumnos con discapacidad?																	
Sí	1	1		1			1	1		1						7	43,75%
No			1		1	1				1		1	1	1	1	9	56,25%
¿Ha realizado adaptaciones específicas en las pruebas de acceso para personas con discapacidad?																	
Sí	1				1			1	1	1				1		7	37,50%
No		1	1	1		1	1		1			1	1	1	1	9	62,50%
INCLUSIÓN EDUCATIVA Y EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN														TOTAL	%		
¿Existe en el currículum de su centro una oferta académica en relación a la inclusión?																	
Sí		1		1		1						1	1	1	1	7	43,75%
No	1		1		1		1	1	1	1					1	9	56,25%
¿Se realizan montajes de espectáculos o muestras que apuestan por la inclusión social?																	
Sí	1	1	1		1		1	1		1	1	1	1	1	1	12	75%
No				1		1			1	1						4	25%
¿Realiza su centro labores de difusión, investigación, formación en el campo de la inclusión?																	
Sí	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	14	87,50%
No									1	1						2	12,50%

**TOTAL DE RESPUESTAS 16**

Figura VII.3.- Datos generales de la encuesta realizada a las Escuelas Superiores de Arte Dramático y Conservatorios Superiores de Danza, durante el Encuentro celebrado durante las Jornadas sobre la Inclusión social y la educación en las Artes Escénicas, celebradas del 3 al 5 de mayo en Murcia, organizadas por el INAEM. Recuperado el 15 de octubre 2017 de <https://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/artesescenicas/artes-escenicas-e-inclusion-social/jornadas-sobre-la-inclusion-social.html>

Las dificultades curriculares se pueden convertir en fortalezas con el tratamiento adecuado. Así, las ACI no significativas, no deben significar un problema si se entienden como un reflejo de las posibilidades reales de acción del alumnado. Los entrevistados manifiestan en este sentido su pesar, con afirmaciones como las siguientes:

*Últimamente, hay más atención a la diversidad en los centros y obligados a adaptaciones curriculares, aunque no significativas. Se trata más de rellenar documentación y burocracia. Sin embargo, es un tema central.*

Entrevistado 4 D, C (230-232) IPUR

*Las propias instituciones, que tienen que realizar ajustes curriculares y no encuentran asesoramiento para hacerlo...*

Entrevistada 5 D, C (247-248) IPUR

En este sentido, algunos docentes manifiestan el deseo de revertir esta situación con la intención de generar cambio:

*Espero también, que los centros públicos seamos capaces de renovar no sólo el pensamiento, sino los hechos, la acción.*

Entrevistada 6 D (284-285) IPUF

En cuanto a la evaluación, a pesar de comprobar cómo el 63,8% de la muestra estudiada dice establecer e informar siempre o casi siempre al alumnado de los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación, apenas el 42,2% de los docentes la utilizan como instrumento para fomentar la integración, destacando en especial los Conservatorios de Granada y Sevilla, con el porcentaje más alto, al representar el 25,3% del 42,2%. Sin embargo, al realizar el análisis por provincias, los docentes del Conservatorio de Córdoba, son los únicos que hacen uso de ella con esta finalidad.

La evaluación como instrumento para fomentar la motivación del alumnado es utilizada por el 42,2% de los docentes casi siempre. Los Conservatorios de Granada y Sevilla, poseen el porcentaje más alto, al representar el 25,3% del 42,2%. Por provincias, los docentes del Conservatorio de Córdoba, son los únicos que utilizan algunas veces la evaluación como instrumento para fomentar la evaluación.

### **3.2.- COMPARATIVA DE LAS INTERVENCIONES ENTRE CONSERVATORIOS**

En este punto trataremos de comparar las intervenciones realizadas en los diferentes conservatorios. Para ello, aportan información para verificar el grado de consecución de este objetivo, las respuestas de los/as docentes a los siguientes ítems: IV.1.- *Realizo las adaptaciones curriculares en base a la programación de mi actividad educativa, teniendo como referencia el P.C.C. y, en su caso, la programación del departamento adaptándome a cada especialidad*, IV.4.- *Adopto estrategias y programo actividades en función de los objetivos, de los distintos tipos de contenidos y de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado para su integración*, IV.5.- *Planifico las clases de danza de modo flexible, preparando secuencias de movimiento y los recursos, ajustados lo más posible a las necesidades e intereses del alumnado*, IV.8.- *Presento y propongo al alumnado un plan de trabajo, explicando su finalidad, antes de cada unidad*, IV.9.- *Planteo en clase situaciones introductorias previas al contenido, que se va a tratar para su correcta ejecución técnica e interpretativa*, IV.10.- *Incentivo al alumnado para que se sienta orgulloso de sí mismo, ante el desarrollo de su creatividad y en la ejecución de las secuencias de movimiento*, IV.15.- *Creo las secuencias de movimientos con los conocimientos previos del alumnado*, IV.16.- *Relaciono los contenidos con los objetivos*, IV.17.- *Estructuro y organizo los contenidos de forma progresiva dentro de cada clase*, IV.18.- *Facilito la adquisición de nuevos contenidos, intercalando preguntas aclaratorias, sintetizando, ejemplificando, etc.*, IV.19.- *Planteo actividades variadas e integradoras, que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades*, IV.20.- *En las actividades que propongo existe equidad entre las actividades individuales y grupales, para fomentar la cooperación*, IV.21.- *Fomento la creación de actividades fuera del aula (espectáculos, actuaciones, festivales, concursos, audiciones, etc.)*, IV.22.- *Distribuyo el tiempo adecuadamente: tiempo de exposición e introducción y el resto del mismo para las actividades y la puesta en común*, IV.23.-

*Adopto distintas agrupaciones en función de la secuencia de movimiento a realizar, controlando siempre que el clima de trabajo sea el adecuado para fomentar la integración, IV.24.- Utilizo recursos didácticos variados (audiovisuales, video danza, informáticos, etc.), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica del alumnado, IV.25.- Compruebo que el alumnado haya interiorizado la tarea que tienen que realizar: haciendo preguntas, haciendo grabaciones, haciendo que verbalicen y ejecuten el proceso y la acción, etc., IV.26.- Facilito estrategias de aprendizaje: cómo buscar fuentes de información y recursos para resolver dificultades, IV.27.- Compruebo periódicamente que la participación del alumnado es equitativa en las actividades planteadas, IV.28.- Las relaciones que establezco con el alumnado dentro del aula son fluidas y sin discriminaciones como facilitador/a, IV.29.- Favorezco la elaboración de normas de convivencia, con la aportación y aceptación de todos/as y reacciono de forma ecuánime ante situaciones conflictivas, IV.30.- Fomento el respeto y la colaboración entre el alumnado y acepto sus sugerencias y aportaciones como facilitador/a, para favorecer el esfuerzo personal, IV.31.- Analizo y modifico frecuentemente los contenidos y actividades propuestas dentro y fuera del aula, IV.32.- Proporciono información al alumnado sobre la ejecución de las secuencias de movimientos y cómo puede mejorarlas, IV.33.- En caso de objetivos insuficientemente alcanzados, propongo nuevas actividades que faciliten su adquisición, IV.34.- En caso de objetivos suficientemente alcanzados, en corto espacio de tiempo, propongo nuevas actividades que faciliten un mayor grado de adquisición, IV.35.- Facilito el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, dando la oportunidad de generar sus propias creaciones, atendiendo al contenido propuesto, IV.36.- Tengo en cuenta las habilidades del alumnado y en función de ello, adapto los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, IV.37.- Busco estrategias y herramientas para modificar contenidos, actividades, metodología, recursos, etc. y adaptarlos al alumnado con N.E.A.E., IV.38.- Mejoro mi formación para la mejora de mi práctica docente, para fomentar la integración entre el alumnado y la atención a la diversidad, IV.39.- Muestro una actitud positiva, abierta, facilitadora y colaborativa ante el cambio para la mejora de mi práctica docente, IV.40.- Detecto las capacidades del alumnado antes que sus dificultades, IV.41.- Detecto las dificultades del alumnado antes que sus capacidades, IV.43.- Colaboro y propongo propuestas de mejora en relación a los aspectos organizativos del centro para mejorar la atención a la diversidad, IV.44.- Creo adaptaciones de la terminología específica de danza, empleada en clase., IV.45.- Realizo una progresión de las secuencias de movimiento, dividiendo éstas en partes más sencillas para facilitar su realización y adquisición y IV.46.- Utilizo diferentes tipos de materiales en el desarrollo de mis clases para adaptarlos a las características específicas de mi alumnado.*

Antes de pasar a analizar y comparar las intervenciones en los distintos conservatorios, dedicaremos unas líneas al acceso a los mismos. Y es que, según el personal experto entrevistado, el carácter selectivo de la prueba de acceso a los centros artísticos públicos hace que personas con diversidad funcional no puedan acceder en la actualidad, una situación de la que son conscientes y con la que manifiestan su preocupación.

*No. En los centros públicos de danza, los conservatorios, el acceso se hace a través de unas pruebas eliminatorias y selectivas que no están pensadas para que las personas con diversidad funcional puedan entrar.*

Entrevistada 2 D, C (211-213) IPUE

*En lo público ya hay una barrera a priori. Se trata de una prueba de acceso que indica si estás capacitado o no para realizar unos estudios de danza. En el caso de los bailarines con Síndrome Down, por ejemplo, existe un prejuicio a simple vista que nos fijamos en su aspecto físico que los delata, olvidamos ser objetivos y apreciar sus aptitudes como bailarín. Digo esto, porque no conozco ningún centro público en el que estudie un bailarín con Síndrome de Down.*

Entrevistado 4 D, C (220-225) IPUE

*En los años que he permanecido en centros públicos como alumna y como docente, nunca he visto un alumno/a con necesidades educativas especiales en un conservatorio de danza.*

Entrevistada 6 D (257-258) IPUE

Cuando se pregunta a los docentes si realizan las adaptaciones curriculares en base a la programación de su actividad educativa, teniendo como referencia el P.C.C. y, en su caso, la programación del departamento adaptándose a cada especialidad, el 27,6% declara que lo realiza algunas veces, habitualmente, casi siempre o siempre. En cuanto a las adaptaciones de las actividades programadas para la integración del alumnado con N.E.A.E., el porcentaje aumenta de forma significativa, arrojando valores de 59,9% si agrupamos a los docentes que lo realizan de forma habitual, casi siempre y siempre, y todo ello a pesar de las dificultades que declaran los/as expertos/as consultados/as:

*Las propias instituciones, que tienen que realizar ajustes curriculares y no encuentran asesoramiento para hacerlo...*

Entrevistada 5 D, C (247-248) IPUR

La planificación de las clases se realiza de modo flexible y ajustada a las necesidades e intereses del alumnado en un 93,9% de los casos, destacando Granada como la provincia en la que se muestra una mayor planificación de las clases.

Sin embargo, no parece haber una buena comunicación entre los docentes y el alumnado a la hora de presentar y proponer un plan de trabajo, ya que explican su finalidad antes de cada unidad un 18,1%, seguida de forma habitual por un 36,1% de los docentes, frente a quienes la realizan siempre con un 14,5%. Destacan que casi siempre, las Escuelas de danza, muestran un mayor diálogo con el alumnado, quizás al tener una programación más flexible, como ocurre con el planteamiento de situaciones introductorias previas al contenido que se va a tratar, en el que se recoge que lo realizan habitualmente (33,7%), casi siempre (25,3%) y siempre (18,1%) alcanzando un 77,1% del total de las respuestas.

A tenor de los datos ofrecidos por el cuestionario, los docentes incentivan al alumnado para que se sientan orgullosos de sí mismos ante el desarrollo de su creatividad en la ejecución de las secuencias de movimiento en un 98,8%, como ocurre con las secuencias de movimientos, en las que el 85,5% de los docentes crean casi siempre (51,8%) o siempre (33,7%), con los conocimientos previos del alumnado, siendo los Conservatorios de Granada y Sevilla junto con las Escuelas de danza los que representan un mayor porcentaje.

Los encuestados, de manera mayoritaria en el análisis por provincias, destacan los docentes de los Conservatorios de Granada y Sevilla, los cuales reflejan en sus parámetros, una mayor amplitud de variedad en sus aportaciones.

Al observar los datos que muestra el cuestionario, los valores no dejan lugar a la duda en cuanto a la relación entre los contenidos y los objetivos, ya que el 83,2% de los docentes los relacionan casi siempre o siempre. Aunque destacan en este aspecto los Conservatorios de Cádiz, Córdoba y Granada, los valores sobre esta cuestión suelen ser positivos en todos los Centros.

El 85,6%, de los docentes estructuran y organizan casi siempre (45,8%) o siempre (39,8%) los contenidos de forma progresiva dentro de cada clase, y a pesar de destacar los Conservatorios de Cádiz, Córdoba y Granada, no se trata de una diferencia determinante de la práctica docente entre conservatorios.

Los docentes encuestados declaran en su mayoría (82%) que en la adquisición de nuevos contenidos intercalan preguntas aclaratorias, sintetizan, aportan ejemplos, etc. En el análisis por provincias, destacan los docentes de los Conservatorios de Córdoba y Sevilla, y las Escuelas de danza. En esta línea, también se confirma de forma positiva el planteamiento de actividades variadas e integradoras que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades, destacando el hecho de que tan solo el 1,2% no lo realiza nunca o casi nunca. Por provincias, destacan los Conservatorios de Cádiz y Córdoba, siendo los que representan la mayor y menor diferenciación de variedad en sus respuestas. Los docentes de los Conservatorios de Granada y Sevilla, junto con las Escuelas de danza muestran una mayor similitud en sus respuestas.

Respecto a la equidad de las actividades individuales y grupales para fomentar la cooperación, a pesar de la disparidad de opiniones, se evidencia una tónica de respuesta baja, ya que “siempre” proponen actividades individuales y grupales de un modo equitativo el 6% y apenas 1 de cada 3 declara que lo realiza “algunas veces”.

Sin embargo, el fomento de actividades fuera del aula como espectáculos, actuaciones, festivales, concursos, audiciones, etc. sí queda demostrado, ya que los valores muestran que el 55,4% de los docentes fomentan *siempre* o *casi siempre* la creación de dichas actividades, a pesar de la diferencia existente entre conservatorios como el de Córdoba en el que apenas lo realiza el 1,2% y el de Granada que fomenta siempre la creación de actividades fuera el aula, por encima de otros valores.

Respecto al tiempo de exposición e introducción y el resto del mismo para las actividades y la puesta en común, el 47% lo hace casi siempre (30,1%) o siempre (16,9%) de un modo adecuado frente al 42,2% de los docentes que declara hacerlo de forma habitual.

En cuanto al trabajo de las agrupaciones para fomentar la integración, el 45,5% de los docentes sostiene que habitualmente realiza distintas agrupaciones en función de la secuencia de movimiento a realizar, controlando siempre que el clima de trabajo sea el adecuado para fomentar la integración. Cabe destacar que la totalidad de los centros responden con los cuatro valores, algunas veces, habitualmente, casi siempre y siempre.

No parece observarse mucha diferencia entre conservatorios en cuanto al empleo de diferentes recursos didácticos tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica del alumnado, ya que el 27,7% de los docentes casi nunca utilizan recursos didácticos variados, siendo los Conservatorios de Granada y Sevilla,

junto con las Escuelas de danza quienes poseen el porcentaje más alto, al representar el 24% del 27,7%. Así mismo, queremos poner de manifiesto que más de la mitad de los docentes, el 53%, responde que casi nunca o solo algunas veces hace uso de recursos didácticos variados. De manera global, se interpreta que los Centros no reúnen las necesidades materiales necesarias.

Los docentes encuestados de los diferentes conservatorios declaran en un 27,7% de los casos que casi nunca comprueban que el alumnado haya interiorizado la tarea que tiene que realizar, haciendo preguntas, grabaciones, etc., si bien los Conservatorios de Granada y Sevilla, junto con las Escuelas de danza poseen el porcentaje más alto, al representar el 24% del 27,7%. Sin embargo, se observa una gran disparidad de respuestas en cuanto a las estrategias de aprendizaje, ya que el 37,4% de los docentes casi siempre o siempre (15,7%), facilitan estrategias de aprendizaje. El Conservatorio de Granada muestra los porcentajes más altos al facilitar siempre, algunas veces y casi nunca, estrategias de aprendizaje, mientras el Conservatorio de Sevilla muestra el más alto porcentaje al facilitar casi siempre estrategias de aprendizaje.

En cuanto a la igualdad que demuestran los docentes a la hora de valorar que comprueban periódicamente casi siempre y siempre la participación equitativa del alumnado ante las actividades planteadas, la tónica habitual es positiva, si bien es cierto que en los Conservatorios de Cádiz y Granada destaca de forma especial. Al contrario, el Conservatorio de Sevilla muestra una mayor disparidad en sus respuestas.

Las relaciones que se establecen con el alumnado dentro del aula también tienen cabida en este estudio. Las respuestas de los/as docentes evidencian que son fluidas y sin discriminaciones en todos los centros estudiados, si bien destaca el Conservatorio de Cádiz, con las respuestas más positivas entre su profesorado.

Algo similar ocurre con la elaboración de normas de convivencia, con la aportación y aceptación de todos/as y la reacción de forma ecuaníme ante situaciones conflictivas, en la que, a pesar de destacar las respuestas de los Conservatorios de Cádiz, Sevilla, Córdoba y Granada, no hay diferencias significativas.

El fomento del respeto y la colaboración entre el alumnado y la aceptación de sus sugerencias y aportaciones como facilitador/a, para favorecer el esfuerzo personal lo evidencia el porcentaje obtenido, ya que el 90,4% de los docentes fomentan, casi siempre o siempre como primera y segunda respuesta, el respeto y la colaboración entre el alumnado, aceptan sugerencias, y aportaciones para favorecer el esfuerzo personal. En la comparativa por provincias se mantiene la igualdad con el repunte del Conservatorio de Cádiz con la valoración más positiva.

Sí hay diferencias significativas por provincias en otras cuestiones como el análisis y modificación de los contenidos y actividades propuestas dentro y fuera del aula, en la que destaca Granada a pesar de la disparidad de opiniones entre los docentes de todos los centros. Entre 2 y 3 docentes de cada 4 declaran modificar los contenidos y actividades dentro y fuera del aula. Sevilla, por el contrario, casi nunca analiza y modifica los contenidos y las actividades con un 1,2%.

De forma general, los docentes proporcionan información al alumnado sobre la ejecución de las secuencias de movimientos y cómo pueden mejorarlas, en especial en Sevilla. También destacan los docentes de los Conservatorios de Cádiz, Córdoba y Granada junto con las Escuelas de danza, al valorar “algunas veces” este aspecto.

Una cuestión de gran calado en este estudio gira en torno al planteamiento alternativo de actividades cuando los objetivos no se han alcanzado de forma suficiente. Aunque el 14,2% no lo hace casi nunca u ocasionalmente, 2 de cada 3 docentes sí que responden de forma positiva, destacando el Conservatorio de Sevilla como los que realizan con más asiduidad dicha práctica docente.

En relación al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender y de facilitar la oportunidad de generar sus propias creaciones, atendiendo al contenido propuesto, apenas responden de forma afirmativa 1 de cada 3 docentes, destacando Granada como la que da una valoración menos positiva de toda Andalucía.

Sin embargo, esta provincia, junto a Córdoba y Sevilla y de forma especial Cádiz, destaca por ser la que más adapta los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, realizando adaptaciones en función de las habilidades del alumnado. En líneas generales, la mitad de los docentes tiene en cuenta las habilidades del alumnado y apenas 1 de cada 4 realiza dichas adaptaciones. En las entrevistas se ratifica que un cambio metodológico permitiría un mayor acceso a alumnos/as con y sin diversidad:

*Que los conservatorios abran sus puertas a alumnos con diversidad funcional con los consiguientes cambios en las metodologías. Si esto sucede posiblemente muchos más alumnos con y sin diversidad terminarían la carrera de danza.*

Entrevistada 2 D, C (1065-1067) PPRM

En línea con las estrategias docentes anteriores, también comparamos las herramientas para modificar contenidos, actividades, metodología, recursos, etc. y adaptarlos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. A pesar de ser muy pocos (apenas el 13,3%) los que lo realizan siempre, más de la mitad responde de forma positiva. Por provincias, destacan por defecto las Escuelas de danza y el Conservatorio de Granada con un 2,4%, quizá debido a una falta de recursos o de formación, objeto de estudio también en esta investigación a través de una cuestión acerca de la formación que se realiza para la mejora de la práctica docente, para fomentar la integración entre el alumnado y la atención a la diversidad. En este sentido, los valores más significativos son positivos en la mitad de los casos, repartidos entre quienes mejoran su formación casi siempre o habitualmente. A su vez podemos observar el bajo porcentaje de los docentes que mejoran su formación nunca o casi nunca con un 7,2%.

En las entrevistas hemos obtenido comentarios que aluden a la necesidad de reciclaje del profesorado:

*Las herramientas metodológicas quizás las consiguen con la experiencia, pero se necesitan cursos formativos para reciclar al profesorado.*

Entrevistado 4 D, C (350-351) FPTN

Por provincias, destaca Granada como el único conservatorio en el que hallamos respuestas en la opción *nunca* y en sentido positivo los docentes del Conservatorio de Sevilla y las Escuelas de danza.

Sin embargo, la formación permanente y el reciclaje como profesional puede provenir de diferentes ámbitos, como declara el entrevistado 8C:

*La integración debería tener un lugar más importante en la programación de estos centros optimizando los recursos formativos en alumnado y docentes así como fomentar la colaboración con profesionales, compañías y expertos en diversidad para crear puentes dentro y fuera de nuestras fronteras.*

Entrevistado 8 C (893-896) PADC

Es habitual encontrar una actitud positiva, abierta, facilitadora y colaborativa ante el cambio para la mejora de la práctica docente, tal y como evidencia que el 88% de los docentes muestren una actitud positiva ante el cambio para la mejora de la práctica docente. En el análisis por provincias, observamos cómo destacan los valores de los docentes de los Conservatorios de Cádiz, Granada y Sevilla, junto a las Escuelas de danza, los cuales han respondido como primera opción, que muestran dicha actitud positiva.

En cuanto a la detección de las capacidades del alumnado antes que sus dificultades, encontramos divergencia de opiniones. En líneas generales, casi la mitad de los/as docentes declara detectar las capacidades antes que las dificultades del alumnado. A su vez, podemos observar el bajo porcentaje de los docentes, que realizan siempre, dicha detección, con solo un 8,4%. Por provincias, destaca Córdoba con los valores más positivos y con los resultados más negativos los/as docentes de las Escuelas de danza. Al tratarse de unas enseñanzas tan exigentes hacen que se detecte prioritariamente, por parte del docente, los aspectos a mejorar técnica e interpretativamente, que los ya alcanzados, lo que suele hacer primar un refuerzo negativo frente al positivo.

En cuanto a la vida del centro, se ha preguntado a los/as docentes acerca de su colaboración en la realización de propuestas de mejora para mejorar la organización de la atención a la diversidad. El 43,4% de los docentes declara no hacerlo nunca o casi nunca, destacando, por tanto, el bajo porcentaje que ellos/as que trabaja casi siempre o siempre colaborando y proponiendo propuestas de mejora, con un 12%. Estas respuestas se centran, fundamentalmente en los Conservatorios de Sevilla y Córdoba y las Escuelas de danza.

Habitualmente o algunas veces se crean adaptaciones de la terminología específica de danza, empleada en clase y a su vez podemos observar el bajo porcentaje de los docentes que trabajan siempre adaptando la terminología, con un 8,4%. Por provincias destacan los valores de los docentes de los Conservatorios de Cádiz y Granada, junto con los docentes de las Escuelas de danza, los cuales han respondido a todos los valores de la escala.

*Por otro lado, para mí es muy interesante el trabajo de improvisación. En muchas ocasiones cuando planteas una idea abstracta, no te entienden, pero su traducción puede resultar más interesante aún que tu propuesta y obtener un material coreográfico mucho más enriquecido.*

Entrevistada 5 D, C (977-980) EPIM

Comprobamos en algunas entrevistas cómo esta adaptación terminológica no solo ayuda a comprender lo que se pretende realizar, sino que enriquece la actividad misma.

Al preguntar a los/as docentes si realizan una progresión de las secuencias de movimiento dividiéndolas en partes más sencillas para facilitar su realización y adquisición, 2 de cada 3 declaran realizarlo siempre o casi siempre de forma general,

mientras que por provincias destacan los valores positivos de los docentes de los Conservatorios de Córdoba y Granada, junto con los docentes de las Escuelas de danza, a diferencia de los docentes de los Conservatorios de Cádiz y Sevilla, los cuales realizan dicha progresión algunas veces con un 2,4%.

Por último, al preguntar sobre los diferentes tipos de materiales que se emplean en el desarrollo de las clases para adaptarlos a las características específicas del alumnado, casi el 60% maneja diversidad de material para adaptarlo a las características específicas del alumnado. Por provincias, destaca la disparidad entre los docentes de los Conservatorios de Córdoba y Granada, el cual muestra el porcentaje más alto positivo.

### **3.3.- ÁMBITOS EDUCATIVOS EMPLEADOS POR EL DOCENTE PARA UNA SESIÓN DE DANZA**

En este apartado pretendemos describir las diferentes estrategias organizativas empleadas por los/as docentes en sus clases. También sus recursos, estructura y todas las herramientas empleadas tanto en la fase preactiva, como durante la sesión o tras ella, en la que se valorarán los elementos de juicio y reflexión de la intervención docente. Para ello, aportan información para verificar el grado de consecución de este objetivo, las respuestas de los/as docentes en *los ítems: IV.11, IV.12, IV.13, IV.14, IV.42.*

También aportan información a este objetivo, las opiniones expresadas por los los/as docentes expertos, algunos de los cuales son, además, coreógrafos/as o intérpretes.

El interés del alumnado en cada sesión parte, en gran medida, de la capacidad que tengamos como docentes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde sus propias experiencias, conocimientos y actitudes, y además hacerlo con un lenguaje claro y adaptado, algo que no por elemental y archisabido tiene presencia diaria en las aulas en la actualidad. Algo que hace casi noventa años Vygotski (citado por Pozo y Scheuer, 2006) llamaba Zona de Desarrollo Próximo y que entendía como la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno (aquellos que es capaz de hacer por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (aquellos que sería capaz de hacer con ayuda) y que delimitaba el margen de incidencia de la acción educativa. Este margen, por último, ha de contextualizarse en un espacio socio-cultural significativo para el/la alumno/a que permita la interiorización y reinterpretación de instrumentos culturales favoreciendo su crecimiento y desarrollo personal.

En esta línea, preguntados los/as docentes acerca del mantenimiento del interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado, tan solo los Conservatorios de Córdoba y Granada, mantienen *algunas veces* este interés, aunque en general se realiza en todos los conservatorios *habitualmente, casi siempre o siempre* en un 97,7%.

La necesidad de no programar de espaldas a las vivencias del alumnado, se recogen en el siguiente comentario del cuestionario, en el que refiere el aprendizaje como una tarea global que afecta a lo más profundo del individuo:

*A nivel metodológico, como herramienta la danza presenta una enseñanza-aprendizaje difícilmente superable desde otros medios. La danza como herramienta accede fácilmente a la globalidad de lo que el educando está vivenciando, es difícil, incluso imposible que no cause un efecto beneficioso...*

Entrevistada 6 D (064-067) SDH

En cuanto a la comunicación de la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad, aplicación real para la ejecución técnica y expresiva del movimiento, observamos que *casi siempre* o *siempre* la mantienen 2 de cada 3 docentes durante todo el proceso y prácticamente la totalidad en algún momento.

La retroalimentación del alumnado representa otro de los aspectos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que hemos querido conocer si los docentes facilitan información de los progresos conseguidos para que el alumnado se sienta orgulloso de su trabajo, así como de las dificultades encontradas. Cabe destacar, en especial en los Conservatorios de Cádiz, Granada y las Escuelas de danza una falta de comunicación con el alumnado, ya que lo realizan *algunas veces* frente a los de Córdoba y Sevilla, que son los únicos que el feedback necesario *habitualmente, siempre y/o casi siempre*.

El estudio de la colaboración y la integración entre el alumnado a través de las agrupaciones resulta algo habitual para 1 de cada 3 docentes de los Conservatorios de Cádiz, Granada, Sevilla y las Escuelas de danza, mientras que en Granada y de Sevilla, aumenta el rango de estos parámetros, permitiendo una mayor amplitud de variedad en sus aportaciones. Los docentes de los Conservatorios que muestran una mayor creación de agrupaciones son los del Conservatorio de Cádiz.

El trabajo en equipo tanto con los compañeros del centro como con el orientador externo al Conservatorio, para la integración son muy claros, ya que el 49,4% de los docentes declara realizarlo *nunca* o *casi nunca*, mientras que se mantiene un bajo porcentaje de los docentes que trabajan *casi siempre* o *siempre* con el resto de compañeros un 14,4%. El resto se mantiene en una franja intermedia, lo que completa una gama heterogénea de resultados propia de la situación generada por la falta de la figura del Orientador en las Enseñanzas Artísticas. A esta situación le sumamos, como podemos ver en las entrevistas, una falta de formación específica en la materia por parte de los docentes:

*Existe un gran vacío en este campo y se deberían aportar más recursos para la formación del profesorado en este campo y la pronta integración de las personas con N.E.A.E. en los Centros Públicos de Danza, sensibilizando así a docentes y alumnado, trabajando desde y para la diversidad.*

Entrevistado 8 C (300-302) IPUR

*Los propios profesores que no saben cómo dirigirse a una persona con N.E.A.E, ni si pueden hacer algún ejercicio contraproducente...*

Entrevistada 5 D, C (245-246) IPUF

*Considero que aún no se está haciendo una labor de inclusión de personas con N.E.A.E adecuada en los centros tanto públicos como privados, y especialmente en los primeros por la responsabilidad social que tienen y deben cumplir, es fundamentalmente por lo que se refiere a la preparación del contingente humano de profesionales (docentes sobretodo), pues son estos los motores de cambio primero.*

Entrevistado 7 D, C (372-378) FPDN

Como especifica Brugarolas (2016) debido a la dificultad que las personas con diversidad tienen para acceder al sistema educativo en lo que a danza se refiere, la mayoría de las compañías de *Danza Integrada/Inclusiva* llevan un programa educativo paralelo a la creación. Las compañías, han creado recursos formativos, con materiales pedagógicos y divulgativos que ayudan a aquellas personas con y sin diversidad funcional que quieren formarse en la Danza, a la vez que ayudan a difundir la idea en la sociedad de que las personas con diversidad pueden aprender danza junto con sus compañeros sin diversidad, alcanzando los mismos niveles de excelencia si se utilizan los medios y metodologías adecuadas para posibilitar una educación inclusiva.

*Espero también, que los centros públicos seamos capaces de renovar no sólo el pensamiento, sino los hechos, la acción.*

Entrevistada 6 D (284-285) IPUF

Como resumen las conclusiones que hemos observado en este objetivo, son las siguientes:

- Se considera que no todos los Conservatorios cubren las necesidades materiales para atender a alumnado con N.E.A.E., (con un 48,3% en Granada y Sevilla).
- El personal experto consultado manifiesta su preocupación ante el carácter selectivo de la prueba de acceso a los centros artísticos públicos que hace que personas con diversidad funcional no puedan acceder en la actualidad.
- Las adaptaciones curriculares se suelen realizar en 1 de cada 4 casos teniendo como referencia el P.C.C y en algo más de 2 de cada 4 casos a la programación del departamento.
- La práctica totalidad de los docentes incentiva al alumnado para que se sienta orgulloso de sí mismos ante el desarrollo de su creatividad en la ejecución de las secuencias de movimiento, en especial en Sevilla y Granada y en las Escuelas de Danza.
- Los docentes comprueban periódicamente siempre o casi siempre la participación equitativa del alumnado ante las actividades planteadas.
- No hay diferencias significativas por provincias en cuanto a la elaboración de normas de convivencia, con la aportación y aceptación de todos/as y la reacción de forma ecuaníme ante situaciones conflictivas.
- El 90,4% de los docentes confirma el fomento del respeto y la colaboración entre el alumnado y la aceptación de sus sugerencias y aportaciones para favorecer el esfuerzo personal, en especial en Cádiz.
- Apenas 1 de cada 3 docentes responde de forma positiva al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender y de facilitar la oportunidad de generar sus propias creaciones al alumnado.
- La mitad de los docentes tiene en cuenta las habilidades del alumnado y apenas 1 de cada 4 realiza adaptaciones.

- Tan solo el 13,3% emplea estrategias para modificar contenidos, actividades, metodología y recursos para fomentar la integración entre el alumnado y la atención a la diversidad.
- Tan solo el 14,4% de los/as docentes declara que *casi siempre o siempre* trabaja para la integración en equipo tanto con los compañeros del centro como con el orientador externo al Conservatorio.

#### **4.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL D: ANALIZAR LOS TIPOS DE INTERVENCIONES ENTRE DISTINTOS PROFESIONALES DE LA DANZA (DOCENTES, EXPERTOS Y/O COREÓGRAFOS) DE CENTROS PÚBLICOS Y CENTROS PRIVADOS**

##### **4.1.- CONOCER LAS DIFICULTADES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CONSERVATORIOS Y EN LOS CENTROS PRIVADOS DE DANZA**

Analizando los tipos de intervenciones entre los profesionales de la Danza, del sector público y privado, podemos obtener datos interesantes relacionados con diferentes aspectos como la utilización de recursos didácticos para diseñar estrategias y herramientas con la finalidad de realizar unidades didácticas, el tipo de metodología y las agrupaciones empleadas, las actividades diseñadas fuera del aula y el fomento de la autonomía del alumnado para su implicación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el cuestionario podemos encontrar algunos ítems relacionados de manera directa con el acceso a estas enseñanzas, la utilización de materiales y la creación de adaptaciones curriculares como los que encontramos en los ítems *IV.24.- Utilizo recursos didácticos variados (audiovisuales, video danza, informáticos,...), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica del alumnado* y *IV.37.- Busco estrategias y herramientas para modificar contenidos, actividades, metodología, recursos, etc. y adaptarlos al alumnado con N.E.A.E.*

Si analizamos estos dos ítems podemos triangular información concreta que nos ayuda a obtener varios datos:

- El 27,7% de los docentes casi nunca utilizan recursos didácticos variados. Los Conservatorios de Granada y Sevilla, junto con las Escuelas de Danza poseen el porcentaje más alto, al representar el 24% del 27,7%. Los docentes hacen uso de recursos didácticos variados casi nunca (27,7%) o solo algunas veces (25,3%) con un 53%. Por lo que podemos observar, como para muchos docentes, los Centros no reúnen las necesidades materiales necesarias.
- El 55,4% de los docentes, buscan estrategias y herramientas algunas veces (34,9%) o habitualmente (20,5%), para modificar contenidos, actividades, metodologías, recursos para adaptarlos al alumnado con N.E.A.E. A su vez podemos observar el bajo porcentaje de los docentes, que realizan siempre dichas adaptaciones, con solo un 13,3%. Los resultados más negativos son los que se observan por parte de los

docentes del Conservatorio de Granada y las Escuelas de Danza, los cuales nunca realizan dichas adaptaciones en un 2,4%, interpretando quizás que sea por una falta de recursos o de formación.

Así se desprenden afirmaciones, que confirman las respuestas del cuestionario, como las siguientes realizadas a través de las entrevistas:

*No tenemos recursos suficientes para garantizar un trabajo de calidad.*

Entrevistada 1 D (200-201) IPUR

*Por otro lado, tampoco veo que aún haya una preparación adecuada de profesionales del sector para impartir esas clases o hacer las correspondientes adaptaciones curriculares.*

Entrevistado 7 D, C (176-178) IPVX

Obviamente, si no dotan los centros y las aulas de medios para implantar y mejorar las adaptaciones curriculares será aún más difícil ofrecer al alumnado una enseñanza de calidad que se ajuste a sus necesidades.

#### **4.2.- DESCRIBIR LOS TIPOS DE INTERVENCIONES DE LOS COREÓGRAFOS ANTE PRODUCCIONES ESCÉNICAS**

Como ya hablamos en el capítulo I, la labor que realizó Maite León con la creación del Psico Ballet, en 1980 con sede en Madrid, y más tarde creando una Fundación, ha sido pionera y clave en la trayectoria de la Danza Inclusiva en nuestro país. Además de trabajar sin descanso para la formación escénica completa de personas con diversidad funcional, utilizando una propia metodología desarrollada por su fundadora, crea en 1992, la Escuela permanente de Artes Escénicas y discapacidad, ofreciendo una educación en artes escénicas a personas con diversidad funcional y formación para formadores.

Formación que ha sido apoyada por entidades como el Festival Internacional de Música y Danza de Granada y la Caixa Obra Social, coordinando en el contexto de los Cursos Manuel de Falla de dicho Festival, un curso teórico práctico anual para la formación del profesorado en Danza Inclusiva. Además, cabe destacar que en dicho curso se encuentran tres ejes vertebrales, formados por grupos de personas con diversidad funcional, coreógrafos y expertos y docentes.

Como resultado de un encuentro con algunos de los miembros de la Asociación Síndrome de Down de Granada y con la bailarina y coreógrafa Maite León (Fundadora de Psicoballet) en los cursos anteriormente mencionados, nace la Asociación SuperarT. De este mágico encuentro y con el impulso de Maite León se unen un grupo de profesionales formando el siguiente equipo: Merche Abellán, Fundadora de la Asociación SuperarT, doctora Sonrisa de la Fundación Theodora, directora Artística, actriz, Clown, profesora de Teatro y Danza inclusiva y movimiento autentico. Paco Medina, Animador Socio Cultural, trabajador Social, y monitor de Danza Teatro Inclusiva. Chelo Noguera, Formación en Educación especial, y lenguaje de signos. Profesora de Pilates, expresión corporal, teatro de mayores con Alzheimer. Alba Mata, licenciada en Artes Escénicas (especialidad de Interpretación), actriz

multidisciplinar, directora escénica, profesora de técnicas de interpretación, expresión corporal, entrenamiento físico para actores/actrices, danza inclusiva y técnica vocal. Paloma Máiquez, bailarina de danza clásica y contemporánea, graduada en pedagogía de la danza y en educación primaria mención educación física y Txitxo Oliveras, Diseñador y técnico de Iluminación Escénica.

Con motivo del X aniversario de SuperarT, del 16 al 18 de marzo 2018, se celebrarán un Granada unas Jornadas de Arte Inclusivo.

De ahí que surjan afirmaciones y opiniones tan reveladoras, que hacen que coreógrafos de gran prestigio internacional, crean obras para borrar fronteras:

*Con los coreógrafos que nosotros trabajamos, nos han comentado, que lo que les ha cambiado es la forma de percibir la danza y la forma de proponerse un trabajo coreográfico, donde antes primaba la técnica y ahora prima obtener y mostrar el máximo potencial de una persona, su capacidad expresiva. Las diferencias de cada intérprete enriquecen y suman en lugar de restar.*

Entrevistada 5 D, C (680-686) AACC

Una de las herramientas y asignatura, que contribuye en desarrollar la cualidad personal de movimiento del alumnado con o sin diversidad funcional, es la Improvisación. Partiendo de pautas de movimiento, se van creando situaciones óptimas para la inclusión. Como especifican Blom y Tarin (1982), a través de la improvisación se proporcionan situaciones en las que el aprendizaje es el resultado de la experiencia, fusionando la creación con la ejecución sin establecer un modelo estético determinado.

Así mismo podemos extraer de las entrevistas a los expertos, como la improvisación es una herramienta que facilita la inclusión en la Danza.

*...es muy interesante el trabajo de improvisación. En muchas ocasiones cuando planteas una idea abstracta, no te entienden, pero su traducción puede resultar más interesante aún que tu propuesta y obtener un material coreográfico mucho más enriquecido.*

Entrevistada 5 D, C (974-977) EADR

*Una experiencia inolvidable que cambió mi manera de relacionarme con la diversidad y abrió un mundo de posibilidades en mi universo creativo y en mi carrera como profesional de la danza.*

Entrevistado 8 C (1029-1032) EADR

*Que la integración no sea una lucha o una diferencia sino una realidad en nuestra sociedad.*

Entrevistado 8 C (1088-1089) PPRM

#### 4.3.- COMPARAR LOS TIPOS DE INTERVENCIONES ENTRE LOS CONSERVATORIOS Y LOS CENTROS PRIVADOS DE DANZA

Partimos de dos realidades y puntos de partidas diferentes, por un lado, los centros públicos permiten su acceso a estas enseñanzas, a través de una prueba de acceso selectiva, que no permite que personas con diversidad funcional, pero con talento para el movimiento, puedan acceder a una especialidad como, por ejemplo, Danza Contemporánea. Por otro lado, los centros privados y/o Escuelas de Danza, no requieren de una prueba de acceso a dichos centros, por lo que este punto de partida hace que las intervenciones que se realizan actualmente sean muy diferentes.

Aunque ambos puntos de partida tan dispares entre sí, si comparten una carencia como podemos interpretar de las respuestas de los expertos:

*Los profesores de danza cuando se percaten de varios casos en la clase lo derivan a un orientador (figura que tendría que existir en dicho centro). Éste profesional analizaría el caso y su vez lo deriva a médico, psicólogo, en contacto con la familia, la escuela...*

Entrevistado 4 D, C (229-232) IPUR

*Las propias instituciones, que tienen que realizar ajustes curriculares y no encuentran asesoramiento para hacerlo...*

*Los propios profesores que no saben cómo dirigirse a una persona con N.E.A.E, ni si pueden hacer algún ejercicio contraproducente...*

*Y el Miedo al efecto que este tipo de alumnos pueda causar en otros compañeros y en el ritmo de la clase...*

*Si se está haciendo un esfuerzo en Escuelas de Danza artísticas, al incluir un número de plazas inclusivas.*

Entrevistada 5 D, C (244-252) IPUR

*Incluir dentro de la plantilla del personal docente un equipo de psicopedagogos, más aulas, formación del profesorado, profesorado de apoyo...*

Entrevistada 1 D (767-778) PPMR

En el IV Congreso Nacional y I Congreso Internacional de Investigación en Danza, celebrado en Valencia del 24 al 26 de noviembre 2016, organizado por la Asociación Española D más I y la Universitat Politècnica de València, García (2016), orientador educativo de los Conservatorios Profesionales de Danza “Carmen Amaya” y “Fortea” de Madrid, compartió la pionera experiencia de orientación educativa en dichas enseñanzas, fruto de la reflexión sobre dicha práctica orientadora.

Dicha práctica pudo realizarse tras la petición, en 2009, de dichas directoras a la Dirección de Área Territorial Capital, y gracias a su implantación se ha podido no solo abordar problemas o dificultades, sino que se ha atendido a todas las cuestiones de desarrollo y aprendizaje susceptibles de mejoras, con la actuación directa del orientador en las aulas de Danza junto al profesorado de Danza.

Pero si volvemos al cuestionario, observamos cómo hay varios ítems que se relacionan o que aportan en el sentido de proponer y describir mejoras relacionadas con la metodología y la atención a la diversidad para la intervención; en concreto son;

el ítem IV.14.- *Adopto estrategias y programo actividades en función de los objetivos, de los distintos tipos de contenidos y de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado para su integración, el ítem IV.8.- Presento y propongo al alumnado un plan de trabajo, explicando su finalidad, antes de cada unidad, IV.14.- Creo agrupaciones para fomentar la colaboración e integración entre el alumnado, los ítem IV.40. y 41.- Detecto las capacidades del alumnado antes que sus dificultades y viceversa.*

En el caso del ítem que nos ocupa, observamos como los datos que muestran el gráfico y la tabla, los valores no dejan lugar a la duda, el 59,9% de los docentes habitualmente (24,1%), casi siempre (24,1%) y siempre (15,7%) realizan adaptaciones de las actividades programadas para la integración del alumnado con N.E.A.E. Los docentes de los Conservatorios de Cádiz y Sevilla, junto con las Escuelas de Danza, muestran una menor adaptabilidad a la creación de estrategias de intervención.

Si observamos los datos que muestran el gráfico y la tabla, del ítem IV.8.- en relación a las tablas y gráficos IV.2, IV.5 y IV.6, una vez más se refleja una falta de comunicación entre los docentes y el alumnado a la hora de presentar y proponer un plan de trabajo, explicando su finalidad antes de cada unidad con un 18,1%. Habitualmente se realiza esta práctica en un 36,1% de los docentes frente a los docentes que la realizan siempre con un 14,5%. Destacan que casi siempre, las Escuelas de Danza, muestran un mayor dialogo con el alumnado, quizás al tener una programación más flexible.

Al observar los datos que muestran el gráfico y la tabla del ítem IV.14.-, los valores reflejan como el 31,3% de los docentes de los Conservatorios de Cádiz, Granada, Sevilla y las Escuelas de Danza crean, habitualmente, agrupaciones para fomentar la colaboración e integración entre el alumnado a excepción del Conservatorio de Córdoba.

Al analizar los datos que muestran el gráfico y la tabla del ítem IV.40.-, los valores más significativos son, con el 45,7% de los docentes, los que detectan antes las capacidades que las dificultades del alumnado casi nunca (12%) o algunas veces (33,7%). A su vez, podemos observar el bajo porcentaje de los docentes, que realizan siempre, dicha detección, con solo un 8,4%. En el análisis por provincias, PUDIMOS observar como destacan los valores siendo muy dispares entre todos los docentes. Las características de estas enseñanzas, al ser unas enseñanzas tan exigentes hacen que se detecte prioritariamente, por parte del docente, los aspectos a mejorar técnicamente e interpretativamente, que los ya alcanzados.

Por el contrario, los datos que muestran el gráfico y la tabla del ítem IV.41.-, los valores más significativos son, con el 47% de los docentes, los que detectan casi siempre, antes las dificultades del alumnado que sus capacidades. A su vez podemos observar el bajo porcentaje de los docentes, que realizan nunca (1,2%) o casi nunca (1,2%) dicha detección, con solo un 2,4%. En el análisis por provincias, observamos como destacan los valores siendo muy dispares entre todos los docentes. Las características de estas enseñanzas, al ser unas enseñanzas tan exigentes, hacen que se detecte antes por parte del docente los aspectos a mejorar técnicamente e interpretativamente. El refuerzo negativo prima en muchas ocasiones frente al refuerzo positivo.

Pero ¿cuáles son las medidas de intervención que se están desarrollando en la actualidad? Existen algunas medidas, aunque no son suficientes, por ello desde las entrevistas a los expertos podemos apreciar las siguientes sugerencias de mejora para construir una mejora en:

1. La formación de los futuros docentes.
2. La creación de puestos específicos.
3. Los intercambios entre instituciones.
4. La aplicación de nuevas metodologías.

*Son planteamientos que deberían regularse desde el currículum de las enseñanzas superiores de danza.*

Entrevistada 1 D (409-410) FPPM

*Crear nuevas plazas para especialistas que llevan años investigando en la docencia y creación en el ámbito de la danza integrada en la inclusión y que han desarrollado metodologías efectivas para que grupos mixtos o heterogéneos de alumnos con y sin diversidad funcional aprendan explorando todos y cada uno al máximo sus posibilidades.*

Entrevistada 2 D, C (414-418) FPPM

*Creo que debería existir una vía de intercambio entre instituciones. Es más fácil trabajar con una institución que ofrezca los apoyos necesarios, que con alumnos que se presenten de forma independiente.*

Entrevistada 5 D, C (455-457) FPPM

*Es hacer al alumno y su individualidad el centro de la educación. En definitiva, el mayor cambio metodológico, es dotar al alumnado de suficiente capacidad crítica para que se desarrollen como individuos libres, dotarle de herramientas que potencia esta concepción de no centrar la educación en contenidos específicos sino en enseñarle a pensar. Para el profesorado esto significa adquirir confianza, confianza en la clase y su potencialidad y confianza en sí mismo en cuanto a esta supuesta primera "pérdida de control" y autoridad que representa esta nueva concepción y las nuevas formas metodológicas con respecto a modelos antiguos.*

Entrevistado 7 D, C (499- 508) FPPM

Ante la falta de concreción y unificación de las medidas interventoras, para mejorar la inclusión del alumnado con N.E.A.E con o sin diversidad funcional en las enseñanzas de Danza, podemos observar como la opinión de los expertos en las entrevistas evidencias dichas propuestas de mejoras:

*Dotar de contenidos prácticos y metodológicos al currículum de los conservatorios superiores de danza, con una especialidad de Danza inclusiva que tenga al menos dos años de duración, tras cursar los cursos troncales.*

Entrevistada 2 D, C (773-776) PPMR

*Crear nuevas plazas para profesores expertos en danza inclusiva, para que puedan impartir contenidos de esta especialidad y crear grupos de trabajo con los profesores ya existentes en los centros para revisar metodologías.*

Entrevistada 2 D, C (776-779) PPMR

*Insertar los conservatorios en la Universidad para que haya más investigación y relación con otros profesionales de la universidad y para que la selección de los nuevos docentes no sea regulada por las del tipo de oposición actual, que responde más al perfil de un profesor de secundaria y no de un especialista docente e investigador de un grado universitario, creando grupos de investigación para que las metodologías inclusivas paulatinamente se vayan implantando en todas las especialidades y en las enseñanzas de danza de grado elemental y grado medio.*

Entrevistada 2 D, C (779-787) PPMR

*...fortalecer la normalización de asistencia regulada de alumnos con N.E.A.E en las escuelas y centros de enseñanzas de arte como son: Conservatorios, escuelas de teatro y facultades de BBAA... como parte primera de la cadena de visibilidad y profesionalización en el mundo laboral posterior de personas con N.E.A.E*

Entrevistado 7 D, C (875-879) PPMR

Como resumen de las intervenciones que se realizan en los centros públicos y privados de Danza hemos observado en este objetivo, las siguientes evidencias encontradas:

- Es necesario revisar la prueba de acceso a estas enseñanzas para que personas con diversidad funcional y con talento para el movimiento, puedan acceder.
- Debe existir una mayor comunicación y compromiso ante la atención a la diversidad en las enseñanzas artísticas, concretamente en Danza, entre la Administración, el profesorado y las familias.
- Es preciso implantar la figura del orientador especializado en estas enseñanzas.
- Se ha convertido en prioridad dotar de recursos en esta materia, los itinerarios de las enseñanzas superiores, así como aumentar la investigación en Danza.
- Se pueden mejorar los planes de estudios de las diferentes especialidades con la asignatura de la Improvisación.
- Se debe implantar nuevas metodologías en las aulas para llegar más a las necesidades individuales y grupales del alumnado con o sin diversidad funcional.
- El 31,3% de los docentes de los Conservatorios de Cádiz, Granada, Sevilla y las Escuelas de Danza crean, habitualmente, agrupaciones para fomentar la colaboración e integración entre el alumnado a excepción del Conservatorio de Córdoba.
- El 59,9% de los docentes habitualmente (24,1%), casi siempre (24,1%) y siempre (15,7%) realizan adaptaciones de las actividades programadas para la integración del alumnado con N.E.A.E.
- El 47% de los docentes, detectan casi siempre, antes las dificultades del alumnado que sus capacidades.
- Desde 2009, existe una experiencia de orientación educativa pionera, concretamente en Madrid, donde existe un orientador educativo especializado en Danza, que asesora los Conservatorios Profesionales de Danza “Carmen Amaya” y “Forteza” de Madrid.

*“La formación en y sobre la diversidad requiere como principios: proporcionar demostraciones que permitan al docente comprender, analizar y actuar ante las demandas específicas de cada contexto; posibilitar la puesta en práctica, reflexión constante y revisión de los nuevos conocimientos, desde la colaboración y apoyo entre profesionales”.*

PARRILLA (1999).

## **5.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL E: PROPONER ESTRATEGIAS DE MEJORA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CONSERVATORIOS DE DANZA DE ANDALUCÍA**

La atención a la diversidad supone un cambio global en la formación de este desarrollo profesional de todos los educadores, enmarcando el reto formativo en la promoción del pensamiento práctico y en el desarrollo de actitudes y capacidades para cuestionar críticamente la realidad educativa y para la búsqueda de alternativas superadoras de las desigualdades e injusticias. Esto implica un nuevo perfil docente, desde un modelo teórico-práctico que capacite para saber planificar, actuar y reflexionar sobre su propia práctica y, a la vez, para desarrollar procesos de análisis críticos acerca de las tensiones y contradicciones entre la ideología social y política de la atención a la diversidad y la práctica escolar y social de discriminación de las personas diferentes. Por tanto, la perspectiva sociocultural y crítica deben acompañarse de un enfoque pedagógico intercultural que complemente esta visión de la diversidad (Valenzuela, Connery y Musanti, 2000).

Pensamos que todo docente debe tener una formación básica para trabajar en contextos de diversidad, sea del tipo que sea, sin hacer una distinción tajante entre las funciones de los distintos profesionales de la educación que intervienen en la escuela. De esta manera, frente a visiones categoriales y homogeneizantes, las más recientes tendencias formativas plantean una visión de la formación integral del profesorado más centrada en los contextos y culturas institucionales concretas, por tanto, más cercanas a la formación centrada en la escuela, la investigación-acción, el análisis institucional o el desarrollo organizativo (Torres-González, 1999).

Entre las estrategias metodológicas que aplican los docentes en la atención de alumnado con necesidades educativas especiales señala Gómez-Galeano (2012) las siguientes: trabajos en equipos, trabajo individual, trabajo en trío; asigna tareas y responsabilidades a niños y niñas con N.E.A.E.; para el desarrollo de la clase utiliza mesa redonda, exposición de trabajos, elaboración de murales.

Los docentes en general manejan estrategias metodológicas para el aprendizaje del alumnado con N.E.A.E., pero son estrategias propias de la educación normalizada y el currículo propio del área, aunque hagan diversas adaptaciones, ya que no hay un programa específico para atender la diversidad. Por lo tanto, se hace necesario que los docentes sean capacitados en estrategias específicas para atender a la diversidad, como es el caso de uso adecuado de los diferentes materiales y métodos para distintas necesidades educativas asociadas a una discapacidad.

Aportan información para verificar el grado de consecución de este último objetivos general, los siguientes ítems del cuestionario: *ítem III.4.- El currículum de Danza contempla la atención a la diversidad para mejorar la integración e inclusión, III.5.- La normativa para las pruebas de aptitud y acceso permiten integrar justamente el alumnado con N.E.A.E. (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo), III.6.- El Centro donde desempeño mi labor docente reúne las necesidades materiales y de espacios con sus respectivos accesos, para atender al alumnado con N.E.A.E y su integración, III.7.- En el P.E.C., P.C.C. y Programaciones Didácticas se contempla la atención a la diversidad y se facilitan instrucciones y herramientas metodológicas para su intervención, III.8.- Las familias participan activamente en la integración del alumnado con N.E.A.E., III.9.- El alumnado participa activamente en la inclusión del alumnado con N.E.A.E. desde roles colaborativos rotativos en mis clases, III.10.- III.10.- El centro educativo donde trabajo cuenta con un profesional especializado (orientador/a) en el trabajo con alumnado de N.E.A.E., IV.1.- Realizo las adaptaciones curriculares en base a la programación de mi actividad educativa, teniendo como referencia el P.C.C. y, en su caso, la programación del departamento adaptándome a cada especialidad, IV.7.- Planifico mis clases de danza de forma coordinada con el resto de los docentes del equipo educativo, IV.8.- Presento y propongo al alumnado un plan de trabajo, explicando su finalidad, antes de cada unidad, IV.10.- Incentivo al alumnado para que se sienta orgulloso de sí mismo, ante el desarrollo de su creatividad y en la ejecución de las secuencias de movimiento, IV.29.- Favorezco la elaboración de normas de convivencia, con la aportación y aceptación de todos/as y reacciono de forma ecuánime ante situaciones conflictivas, IV.37.- Busco estrategias y herramientas para modificar contenidos, actividades, metodología, recursos, etc. y adaptarlos al alumnado con N.E.A.E., IV.42.- Trabajo conjuntamente con el resto del equipo educativo y del orientador, externo al Conservatorio, para la integración, ; IV.43.- Colaboro y propongo propuestas de mejora en relación a los aspectos organizativos del centro para mejorar la atención a la diversidad, IV.45.- Realizo una progresión de las secuencias de movimiento, dividiendo éstas en partes más sencillas para facilitar su realización y adquisición, y por último el ítem IV.53.- Utilizo periódicamente diferentes canales y herramientas para informar a los familiares, profesorado y alumnado (sesiones de evaluación, informes, tutorías, etc.) del proceso y los resultados de la evaluación. También aporta información a este objetivo las respuestas emitidas por los expertos en las entrevistas personales.*

## **5.1.- CREAR PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA MODIFICACIÓN DEL CURRÍCULUM**

La LOMCE (Art. 6) entiende por currículum “*la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas*”. Por su parte, la LOE (2006) establecía el currículum como “*el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley*”. Ambas normas educativas nos manifiestan la determinación de una serie de características inherentes del propio concepto de currículum. Así entendido el currículum se convierte en la guía educativa que, bajo las finalidades que persigue, esbozan el proyecto de acción en el aula (Lagardera, 1999).

Consideramos, por tanto, que el currículum se convierte en el nexo de unión entre lo normativo y la práctica docente. Para conocer esta relación entre lo normativo

y la propia práctica docente, planteamos al profesorado encuestado el ítem III.4., *el currículum de Danza contempla la atención a la diversidad para mejorar la integración e inclusión*, comprobamos como los valores obtenidos no dejan lugar a la duda, el 62,7% de los docentes “nunca” (22,9%) o “casi nunca” (39,8%), consideran que el currículum de Danza contempla la atención a la diversidad para mejorar la integración e inclusión. De la misma forma, en el análisis por provincias, destacan los docentes del Conservatorio de Cádiz y las Escuelas de Danza, en las cuales se observa una mayor valoración positiva hacia el currículum de Danza.

*Sólo aquellos proyectos educativos de danza que han sido concebidos para explorar nuevas pedagogías de la danza construidas a partir de las necesidades específicas de todos los alumnos son los realmente inclusivos. En España hay pocos, pero hay algunos, todos pioneros e innovadores.*

Entrevistada 2 D, C (115-118) IPVX

*Últimamente, hay más atención a la diversidad en los centros y obligados a adaptaciones curriculares, aunque no significativas. Se trata más de rellenar documentación y burocracia. Sin embargo, es un tema central.*

Entrevistado 4 D, C (230-232) IPUR

*Las propias instituciones, que tienen que realizar ajustes curriculares y no encuentran asesoramiento para hacerlo...*

Entrevistada 5 D, C (247-248) IPUR

Coincidimos con la opinión de Brugarolas (2016), cuando propone introducir los principios de Diseño Universal como una forma de construir cambios curriculares y pedagógicos concretos en la enseñanza reglada de la danza para que esta sea accesible, a la vez que se persiguen unos objetivos educativos y entrenamiento en danza compartido por estudiantes con y sin diversidad.

En relación, a la “*normativa para las pruebas de aptitud y acceso permiten integrar justamente el alumnado con N.E.A.E. (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo)*”, de los datos de la tabla y gráfico expuestos en el ítem III.5, comprobamos que el 75,9% de los docentes “nunca” (43,4%) o “casi nunca” (32,5%), consideran que el tipo de prueba de aptitud y de acceso es justa para integrar al alumnado con N.E.A.E., al ser una prueba selectiva debido al escaso número de plazas. Este carácter selectivo de la prueba de acceso a los centros artísticos, hacen que personas con diversidad funcional no puedan acceder en la actualidad. Los expertos entrevistados, son conscientes de ello y manifiestan su preocupación.

*No. En los centros públicos de danza, los conservatorios, el acceso se hace a través de unas pruebas eliminatorias y selectivas que no están pensadas para que las personas con diversidad funcional puedan entrar.*

Entrevistada 2 D, C (211-213) IPUE

En el caso del ítem III.10.- *El centro educativo donde trabajo cuenta con un profesional especializado (orientador/a) en el trabajo con alumnado de N.E.A.E.*, observamos como los datos que muestran el gráfico y la tabla, los valores no dejan

lugar a la duda. Lamentablemente este apartado muestra que en su centro que el 96,3% “nunca” (86,7%) o “casi nunca” (9,6%) cuenta con un orientador en sus centros. Estos datos son corroborados por las opiniones de los expertos entrevistados, que señalan la falta de este personal especializado en sus centros.

*Me ha permitido darme cuenta que sin personal de apoyo es muy difícil ofrecer a los alumnos con NEA aquello que necesitan en cada momento. El alumno con NEA dentro del aula de danza requiera de una adaptación imposible de llevar a la práctica sin recursos.*

Entrevistada 1 D (901-904) EADR

*Las propias instituciones, que tienen que realizar ajustes curriculares y no encuentran asesoramiento para hacerlo...*

Entrevistada 5 D, C (247-248) IPUR

*Es importante la ayuda en las adaptaciones curriculares (de un orientador especializado), en las ampliaciones concretas, en las metodologías.*

Entrevistado 7 D, C (399-400) FPPM

*Solicité peticiones sobre gabinetes de atención psicopedagógica, orientación laboral..., tanto en instalaciones como en personal. Después de hablar con una compañera del centro, entendí que no era posible.*

Entrevistada 6 D (826-832) PPRM

## **5.2.- DESCRIBIR MEDIDAS DE INTERVENCIÓN ACCESIBLES EN COLABORACIÓN CON TODOS LOS COMPONENTES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA (ALUMNADO, PROFESORADO, FAMILIA Y LA ADMINISTRACIÓN)**

Durante la elaboración y diseño del curso organizado por la Junta de Andalucía *Atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas*, celebrado durante el curso 2014/2015, a través de la plataforma del Aula virtual de formación del profesorado, propusimos las siguientes medidas a aplicar en los Conservatorios Profesionales de Música y Danza:

1. Al inicio de cada curso escolar el equipo directivo, con su propio modelo organizativo, debe facilitar el acceso del Proyecto Educativo de Centro (PEC) para que el profesorado de recién incorporación al centro pueda familiarizarse con las medidas de atención a la diversidad que se ajustan a las señas de identidad de centro.
2. El jefe de estudios debe facilitar a todos los tutores y tutoras los dictámenes de escolarización y/o la información contenida en la valoración psicopedagógica grabada en Séneca, por los orientadores de cada centro de las enseñanzas obligatorias. A su vez debe facilitar las tutorías del alumnado de cursos anteriores.
3. En el caso de detectar en el alumnado necesidades específicas de apoyo educativo (N.E.A.E.), el docente debe comunicar dicha necesidad al tutor/a, al jefe/a del Departamento de Orientación, Formación, Evaluación E Innovación Educativa (D.O.F.E.I.) y al equipo directivo para que éstos contacten con el

orientador del centro de enseñanzas obligatorias para su intervención. De este modo se realizará un trabajo colaborativo entre ambos centros.

4. Los departamentos deben reflejar y revisar anualmente las medidas de intervención ante las necesidades específicas de apoyo educativo de sus programaciones didácticas.
5. Se debe solicitar formación para la adquisición de herramientas y estrategias de intervención para la atención a la diversidad y la integración del alumnado.

### 5.2.1.- Medidas de intervención facilitadas por el centro educativo

Al plantear al profesorado el ítem III.6.- *El Centro donde desempeño mi labor docente reúne las necesidades materiales y de espacios con sus respectivos accesos, para atender al alumnado con N.E.A.E y su integración*”, se obtienen respuestas variadas. A nivel global, se comprueba que el grupo de docentes de los Conservatorios de Granada y Sevilla, donde casualmente se imparten las 4 especialidades, consideran que dichos centros no reúnen las necesidades materiales con un 48,3%. En sentido contrario, encontramos en el Conservatorio de Cádiz, a docentes más satisfechos con las instalaciones del centro donde desempeñan su labor, con un 3,6% del total de los docentes encuestados. Es interesante reseñar, que el Conservatorio de Danza de Cádiz es el centro que cuenta con unas instalaciones de nueva construcción.

*El único centro público de Danza que tiene un alumno con NEAE es el Conservatorio Profesional de Danza de València. No tenemos recursos suficientes para garantizar un trabajo de calidad. Sin ellos no se puede realizar una tarea adecuada de convivencia.*

Entrevistada 1 D (201-204) IPUR

*Entiendo que los problemas de instalaciones y recursos imposibilitan su matrícula, o bien, no acuden porque sigue primando la lectura profesional de antaño.*

Entrevistada 6 D (264-265) IPUR

*Limitaciones tanto en instalaciones como en personal. Después de hablar con una compañera del centro, entendí que no era posible.*

Entrevistada 6 D (826-832) PPRM

Para conocer si en los centros *“se contempla en sus P.E.C., P.C.C. y Programaciones Didácticas la atención a la diversidad y si se facilitan instrucciones y herramientas metodológicas para su intervención”*, les planteamos estas cuestiones (ítem III.7), comprobando como sus respuestas son mayoritariamente negativas. A nivel global de la muestra, se comprueba que en todos los centros *“nunca”* (38,6%) o *“casi nunca”* (37,3%) se contempla la atención a la diversidad en sus materiales didácticos con un 75,9% del total de los docentes encuestados. Así, lo manifiestan los entrevistados.

*Sólo aquellos proyectos educativos de danza que han sido concebidos para explorar nuevas pedagogías de la danza construidas a partir de las necesidades específicas de todos los alumnos son los realmente inclusivos. En España hay pocos, pero hay algunos, todos pioneros e innovadores.*

Entrevistada 2 D, C (115-118) IPVX

### 5.2.2.- Medidas de intervención propuestas por el profesorado

Las repuestas al ítem IV.43.- *Colaboro y propongo propuestas de mejora en relación a los aspectos organizativos del centro para mejorar la atención a la diversidad*”, encontramos que los valores más significativos son, con el 43,4% de los docentes, los que “*nunca*” (13,3%) o “*casi nunca*” (30,1%), colaboran y proponen propuestas de mejora en relación a los aspectos organizativos del centro para mejorar la atención a la diversidad. A su vez, podemos observar el bajo porcentaje de los docentes, que trabajan casi siempre (9,6%) o siempre (2,4%), colaborando y proponiendo propuestas de mejora, con un 12%.

Para conocer el grado de colaboración entre los diferentes profesionales del centro, planteamos los ítems IV.7 y IV.42. Así, los datos proporcionados por el ítem IV.7.- *Planifico mis clases de danza de forma coordinada con el resto de los docentes del equipo educativo*”, son contundentes, el 50,6% de los docentes “*casi nunca*” (18,1%) y “*algunas veces*” (32,5%), planifican sus clases de danza en coordinación con el resto de docentes del equipo educativo. Respecto al trabajo que se realiza en colaboración con el resto del equipo educativo y del orientador (ítem IV.42), los valores más significativos son, con el 49,4% de los docentes, los que “*nunca*” (13,3%) o “*casi nunca*” (36,1%) trabajan con el resto de docentes y con el orientador. A su vez, podemos observar el bajo porcentaje de los docentes, que trabajan casi siempre (4,8%) o siempre (9,6%), con el resto de compañeros, alcanzando un 14,4%.

Los expertos entrevistados son conscientes de esta falta de trabajo colaborativo en los centros, manifestando la necesidad de potenciar este tipo de actuaciones, que redundarán en el beneficio de la formación tanto de los propios docentes como del alumnado.

*La integración debería tener un lugar más importante en la programación de estos centros optimizando los recursos formativos en alumnado y docentes, así como fomentar la colaboración con profesionales, compañías y expertos en diversidad para crear puentes dentro y fuera de nuestras fronteras.*

Entrevistado 8 C (893-896) PADC

*El aprendizaje cooperativo, las estrategias de aprendizaje recíproco, nuevas formas de comunicación verbal cinestésico-táctil, visual, serían elementos a desarrollar.*

Entrevistada 6 D (475-477) PPRM

Al trabajar en forma cooperativa, considera Gómez-Galiano (2012) el profesorado “*puede tomar conciencia de las necesidades de formación propias y de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que pueden atenderse a través de estrategias y acciones específicas que se emprendan de manera coordinada*”.

En el ítem IV.29, planteamos si el profesorado “*favorece la elaboración de normas de convivencia, con la aportación y aceptación de todos/as y reacciona de forma ecuánime ante situaciones conflictivas*”, los resultados muestran que el 71,1% de los docentes favorecen, “*casi siempre*” (45,8%) o “*siempre*” (25,3%), como primera y segunda respuesta, la elaboración de normas de convivencia, con las aportaciones del alumnado. De la misma manera encontramos en los resultados del ítem IV.37, que el profesorado “*busca estrategias y herramientas para modificar contenidos, actividades, metodología, recursos, etc. y adaptarlos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*”, así los valores más significativos son, con el 55,4%

de los docentes, los que buscan estrategias y herramientas “*algunas veces*” (34,9%) o “*habitualmente*” (20,5%), para modificar contenidos, actividades, metodologías, recursos para adaptarlos al alumnado con N.E.A.E. A su vez podemos observar el bajo porcentaje de los docentes, que realizan “*siempre*” dichas adaptaciones, con solo un 13,3%.

Estos datos coinciden con las opiniones manifestadas por los expertos entrevistados, en la línea de considerar que el profesorado busca y pone en práctica estrategias y herramientas metodológicas, modifica contenidos, elabora recursos y materiales didácticos para hacer más efectiva su labor.

*Un docente que ama lo que hace, que sabe que cada alumno y alumna es especial y que es consciente de que enseñar no es sólo transmisión de conocimientos teóricos o prácticos, sino fundamentalmente enseñar a pensar y a desarrollarte como personal integral e íntegra, empieza ya a estar preparado para poder impartir una enseñanza inclusiva- integradora a cualquier tipo de personas- de calidad.*

Entrevistado 7 D, C (393-398) FMC

*El profesorado debe establecer un compromiso con el alumno con NEAE. Un cuidado y seguimiento, que debe ir reforzado por un equipo, gabinete... en este caso un departamento de atención a la diversidad para garantizar la salvaguardia de estos casos concretos.*

Entrevistado 4 D, C (447-450) FMC

Cuando se pregunta al profesorado en ítem IV.3.53.- *Si utiliza periódicamente diferentes canales y herramientas para informar a los familiares, profesorado y alumnado (sesiones de evaluación, informes, tutorías, etc.) del proceso y los resultados de la evaluación, por sus respuestas*”, no hay duda de que los utiliza. Así, el 50,6% de los docentes manifiesta que “*casi siempre*” utilizan periódicamente (como primera respuesta), diferentes canales y herramientas para informar a los familiares, profesorado y alumnado (sesiones de evaluación, informes, tutorías, etc.) del proceso y los resultados de la evaluación.

### **5.2.3.- Medidas de intervención en las que participan las familias y el alumnado**

Respecto a los resultados del ítem *III.8.- Las familias participan activamente en la integración del alumnado con N.E.A.E.*” obtenemos respuestas en su mayoría negativas, aunque los docentes destacan que las familias participan activamente “*algunas veces*”, en la integración del alumnado con N.E.A.E. con un 25,3%. Es interesante resaltar, que en los Conservatorios Cádiz y Sevilla y en las Escuelas de Danza, la participación de las familias es habitual con un 9,6%. Solo el Conservatorio de Sevilla muestra casi siempre una participación activa y positiva de las familias, con un 1,2%. A veces la familia muestra una sobreprotección hacia este tipo de alumnado.

*La propia familia, al considerar que su hijo/a está en un ambiente desprotegido...*

Entrevistada 5 D, C (246-247) IPUA

Para comprobar si el alumnado de los conservatorios en general participa activamente en la inclusión del alumnado con N.E.A.E. desde roles colaborativos rotativos en sus clases, les proponemos el ítem III.9. De los datos obtenidos comprobamos que el 59% de los docentes “*nunca*” (33,7%) o “*casi nunca*” (25,3%), promueven la participación activa del alumnado, para la inclusión del alumnado con N.E.A.E.

### **5.3.- ADAPTAR NUEVAS ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS Y METODOLÓGICAS A LAS NECESIDADES DE LOS CONSERVATORIOS DE DANZA**

Las adaptaciones curriculares individuales significativas son aquellas en las que se modifican o sustituyen o incorporan los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en una o varias áreas concretas manteniendo, sin embargo, los mismos objetivos de la etapa y pueden permitir que el alumno tenga acceso a la titulación correspondiente al finalizar la misma.

Para conocer si el profesorado realiza este tipo de adaptaciones curriculares, les formulamos a los profesores encuestados el ítem IV.1.- *Realizo las adaptaciones curriculares en base a la programación de mi actividad educativa, teniendo como referencia el P.C.C. y, en su caso, la programación del departamento adaptándome a cada especialidad*”. Las respuestas en su mayoría son positivas. A nivel global, se comprueba que en todos los centros “*algunas veces*”, “*habitualmente*” (20,5%), “*casi siempre*” (7,2%) y “*siempre*” (6%), se realizan las adaptaciones curriculares sumando un total de 27,6%. Pero entendemos que para que estas adaptaciones sean eficaces se hace necesario que los elementos del currículo susceptibles de modificación, tales como los objetivos de las unidades didácticas adaptadas, deberán ser reajustados, reducidos, suprimidos, complementados o ampliados, si procede; los contenidos, que también podrán ser modificados, complementados e incluso suprimidos; y los criterios de evaluación; que podrán ser adaptados, complementados, modificados o incluso suprimidos en cada unidad, aunque por los datos obtenidos estos aspectos no son tenidos demasiado en cuenta.

En el ítem IV.8, preguntamos al profesorado “*si presenta o propone al alumnado un plan de trabajo, explicando su finalidad, antes de cada unidad*”, los datos reflejan una vez más una falta de comunicación entre los docentes y el alumnado a la hora de presentar y proponer un plan de trabajo, explicando su finalidad antes de cada unidad con un 18,1%. De las respuestas a la opción “*habitualmente*” que se realiza esta práctica la señalan un 36,1% de los docentes, frente a la realizan “*siempre*” con un 14,5%. Destacan que “*casi siempre*”, las Escuelas de Danza, muestran un mayor dialogo con el alumnado, quizás al tener una programación más flexible.

En este sentido hay que coincidir con la opinión de Marchessi (1999), cuando señala que “*el docente en el aula será el principal recurso para la instrucción de los alumnos que presenten algún problema de aprendizaje. Esto conlleva un esfuerzo permanente por mejorar sus competencias profesionales y desarrollar sus habilidades didácticas*”.

Respecto a los resultados del ítem IV.10.- *Incentivo al alumnado para que se sienta orgulloso de sí mismo, ante el desarrollo de su creatividad y en la ejecución de las secuencias de movimiento*”, comprobamos que los docentes incentivan al alumnado para que se sientan orgullosos de sí mismos ante el desarrollo de su

creatividad en la ejecución de las secuencias de movimiento en un 98,8%. Es importante que el profesorado motive al alumnado para que mejore su autoestima y el gusto por lo que se enseña y se aprende. Así lo entiende el profesorado experto entrevistado.

*Un docente que ama lo que hace, que sabe que cada alumno y alumna es especial y que es consciente de que enseñar no es sólo transmisión de conocimientos teóricos o prácticos, sino fundamentalmente enseñar a pensar y a desarrollarte como personal integral e íntegra, empieza ya a estar preparado para poder impartir una enseñanza inclusiva- integradora a cualquier tipo de personas- de calidad.*

Entrevistado 7 D, C (393-398) FMC

*El profesorado debe establecer un compromiso con el alumno con N.E.A.E. Un cuidado y seguimiento, que debe ir reforzado por un equipo, gabinete... en este caso un departamento de atención a la diversidad para garantizar la salvaguardia de estos casos concretos.*

Entrevistado 4 D, C (447-450) FMC

Al plantear al profesorado el ítem IV.37.- *Busco estrategias y herramientas para modificar contenidos, actividades, metodología, recursos, etc. y adaptarlos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*", comprobamos por los resultados que los valores más significativos son, con el 55,4% de los docentes, los que buscan estrategias y herramientas "algunas veces" (34,9%) o "habitualmente" (20,5%), lo que nos indica un bajo porcentaje de los docentes, que realizan siempre dichas adaptaciones, con solo un 13,3%.

*Entre otras enseñanzas, se me ocurre señalar: un trabajo muy interesante del tiempo y el ritmo, potenciación de la escucha verdadera en clase y en la escena, una selección de conocimiento que consideras verdaderamente importante y necesario, así como una investigación en las estrategias de transmisión de éste.*

Entrevistado 7 D, C (745-748) ACDP

*Y un trabajo de presencia escénica muy potente y honesta, todos esos puntos, que en mi caso particular como artista escénico, me interesan mucho y ha sido el germen de mi labor coreográfica.*

Entrevistado 7 D, C (749-751) ACDP

*Las dinámicas de grupo, el aprendizaje cooperativo, las estrategias de aprendizaje recíproco, nuevas formas de comunicación verbal cinestésico-táctil, visual, serían elementos a desarrollar.*

Entrevistada 6 D (475-477) PPRM

Al analizar los datos obtenidos en el ítem IV.45.- *Realizo una progresión de las secuencias de movimiento, dividiendo éstas en partes más sencillas para facilitar su realización y adquisición*", vemos que los valores más altos son, con el 68,3% de las respuestas, los que "siempre" (26,5%) o "casi siempre" (51,8%), realizan esta estrategia metodológica.

Y para finalizar este capítulo, como resumen de las medidas y aspectos a tener en cuenta, para poder diseñar nuevas estrategias que se realizan en los centros

públicos y privados de Danza hemos observado en este objetivo, las siguientes evidencias encontradas:

- Los centros educativos donde los profesionales encuestados realizan su trabajo NO reúnen las necesidades materiales y de espacios con sus respectivos accesos, para atender al alumnado con N.E.A.E y su integración.
- Mayoritariamente el profesorado encuestado y los expertos encuestados coinciden en afirmar que en sus centros No se contempla en sus P.E.C., P.C.C. y Programaciones Didácticas la atención a la diversidad y si se facilitan instrucciones y herramientas metodológicas para su intervención.
- El profesorado encuestado manifiesta que colabora y propone medidas de mejora en relación a los aspectos organizativos del centro para mejorar la atención a la diversidad, pero NO planifica sus clases de forma coordinada con otros docentes de sus centros.
- Los expertos entrevistados son conscientes de la falta de trabajo colaborativo en los centros.
- El profesorado encuestado favorece la elaboración de normas de convivencia, con la aportación y aceptación de todos/as y reacciona de forma ecuánime ante situaciones conflictivas. De la misma manera busca estrategias y herramientas para modificar el currículo y adaptarlo al alumnado con N.E.A.E.
- Los docentes manifiestan que “casi siempre” utilizan periódicamente (como primera respuesta), diferentes canales y herramientas para informar a los familiares, profesorado y alumnado (sesiones de evaluación, informes, tutorías, etc.) del proceso y los resultados de la evaluación.
- Las familias a juicio de los docentes y los expertos, consideran que participan poco en la integración en sus centros del alumnado con N.E.A.E.
- De manera mayoritaria los docentes realizan las adaptaciones curriculares en base a la programación de mi actividad educativa, teniendo como referencia el P.C.C. y, en su caso, la programación del departamento adaptándose a cada especialidad
- El 59% de los docentes “nunca” (33,7%) o “casi nunca” (25,3%), promueven la participación activa del alumnado, para la inclusión del alumnado con N.E.A.E.
- El profesorado encuestado manifiesta que “habitualmente” (36,1%) presenta o propone al alumnado un plan de trabajo, explicando su finalidad, antes de cada unidad, y la realizan “siempre” un 14,5%, llevando a cabo una progresión de las secuencias de movimiento.
- Los docentes incentivan al alumnado para que se sientan orgullosos de sí mismos ante el desarrollo de su creatividad en la ejecución de las secuencias de movimiento en un 98,8%.
- El profesorado manifiesta que busca estrategias y herramientas para modificar los elementos del currículo y adaptarlos al alumnado con N.E.A.E., “algunas veces” (34,9%) o “habitualmente” (20,5%), lo que nos indica un bajo porcentaje de los docentes, que realizan siempre dichas adaptaciones, con solo un 13,3%.





**TERCERA PARTE**  
**Conclusiones y**  
**Perspectivas de futuro**





# Capítulo VIII

## CONCLUSIONES



**SUMARIO DEL CAPÍTULO VIII**

**CONCLUSIONES**

<b>1.- LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>455</b>
1.1.- LIMITACIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN.....	455
1.2.- LIMITACIONES DE LAS TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN.....	455
1.2.1.- Limitaciones del cuestionario.....	455
1.2.2.- Limitaciones de las entrevistas cumplimentadas a expertos .....	456
<b>2.- CONCLUSIONES .....</b>	<b>458</b>
2.1. CONCLUSIONES GENERALES Y ESPECÍFICAS.....	458
2.1.1.- Conclusiones del objetivo general A.....	458
2.1.2.- Conclusiones del objetivo general B.....	458
2.1.3.- Conclusiones del objetivo general C.....	459
2.1.4.- Conclusiones del objetivo general D.....	460
2.1.5.- Conclusiones del objetivo general E.....	460
2.2.- COMPARATIVA DE LAS CONCLUSIONES CON OTROS ESTUDIOS	461
2.3.- DEVOLUCIÓN DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN .....	461
<b>3.- ANÁLISIS DAFO .....</b>	<b>463</b>
<b>4.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>464</b>
<b>5.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS.....</b>	<b>465</b>



*“Las limitaciones de la investigación son todas aquellas restricciones del diseño de esta y de los procedimientos utilizados para la producción, el procesamiento de la información, así como el análisis de los mismos. También consideramos limitaciones del estudio a los problemas encontrados en el transcurso de la investigación. Existen obstáculos teóricos, metodológicos o prácticos que impiden realizar una investigación de validez universal”.*

ARIAS (1998).

## **1.- LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Para el análisis de las limitaciones del estudio vamos a seguir las indicaciones de Martínez-Pérez (2012) y Rodríguez-Bailón (2012), que las dividen en dos grupos: limitaciones generales del estudio y limitaciones específicas de las técnicas de producción de información.

### **1.1.- LIMITACIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN**

Como limitaciones generales de este estudio pueden señalarse las siguientes:

- Las conclusiones no pueden ser interpretadas más allá de la muestra investigada.
- Dado que se trata de un estudio concreto, no se puede inferir de manera completa una relación causa-efecto y acción-reacción.
- Aunque el número de Conservatorios que han participado como muestra es elevado (4 de los 6 Conservatorios Profesionales Andaluces y 8 Escuelas de Danza), no representan al total de la población.
- La investigación podría ser más significativa, si se hubiese realizado tomando como muestra a todos los Conservatorios y Escuelas de Danza de Andalucía y de España.
- Entendemos que la combinación de fuentes de información, tanto cualitativas como cuantitativas, que se han utilizado en esta investigación ha sido fundamental para la validación del trabajo, ya que las encuestas de los expertos, nos han permitido abordar los temas objeto de estudio con más especificidad que en el cuestionario, sin embargo, hay que decir que tanto los cuestionarios a docentes de Conservatorios y Escuelas de Danza, como las encuestas a expertos, están sujetas a ciertas limitaciones que pasamos a comentar en el siguiente punto.

### **1.2.- LIMITACIONES DE LAS TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN**

#### **1.2.1.- Limitaciones del cuestionario**

En nuestra investigación el cuestionario ha sido la herramienta principal para obtener información, propia de las investigaciones del campo de las Ciencias

Sociales, sin embargo, a pesar de ser "*un medio útil y eficaz para recoger información en un tiempo relativamente breve*" (Martínez-Pérez, 2012), su aplicación no está exenta de algunas limitaciones, que en la medida de lo posible hemos intentado paliar.

- Falta de profundidad en las preguntas. La deficiencia puede subsanarse, al menos en parte, si en cada cuestionario se incluye un espacio en blanco para que los encuestados puedan anotar libremente cualquier aclaración o adición a sus respuestas. Este apartado solo se ha facilitado al final del Cuestionario y cabe destacar que la participación en este apartado ha sido solo del 9%.
- No todas las personas están dispuestas a brindar su cooperación y su tiempo respondiendo a un cuestionario, sobre su práctica educativa, por ello creemos que la participación podría haber sido mayor.
- Se contesta en base a la propia interpretación del encuestado.
- En ocasiones puede suceder que los encuestados procuren que sus respuestas sean aceptables socialmente y sean correctas educativamente.
- Se influye por la estructura, longitud y calidad del cuestionario.
- Algunos sujetos pueden *opinar* en cierto sentido, mientras *actúan* en otro sentido.
- El contexto en que desarrollan su labor como docentes interviene en su práctica docente y por tanto en sus respuestas.
- El cuestionario como herramienta no se adapta a las diferencias y realidades individuales, ya que los cuestionarios son iguales para todos.
- Un aspecto fundamental de la utilización de esta herramienta es que requiere la colaboración del encuestado. Esto conlleva que los resultados estarán en función del número de personas que respondan y de la precisión y/o sinceridad con que den esas respuestas.
- Se necesita una buena elección de las muestras utilizadas.
- Pueden provocar la obtención de datos equivocados si se formulan deficientemente las preguntas, si se distorsionan o si se utilizan términos poco frecuentes, técnicos o estereotipados.
- La interpretación y el análisis de los datos pueden ser muy simples si el cuestionario no está bien estructurado o no contempla todos los puntos requeridos.

### **1.2.2.- Limitaciones de las entrevistas cumplimentadas a expertos**

La ventaja esencial de la entrevista reside en que son los mismos entrevistados quienes nos proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes, expectativas, etc. Aspectos que por su misma naturaleza es muy difícil observar desde fuera, sin interacción.

Pero a pesar de ser un instrumento muy potente para obtener información de calidad, las entrevistas están sujetas a determinadas limitaciones, entre las que cabe señalar:

- Las limitaciones en la expresión oral por parte del entrevistador y entrevistado.
- No se debe plasmar la interpretación del lenguaje corporal, al poder ser una interpretación subjetiva.
- Se hace muy difícil nivelar y darle el mismo peso a todas las respuestas, sobre todo a aquellas que provienen de personas que poseen mejor elocuencia verbal, pero con escaso valor informativo o científico.
- Es muy común encontrar personas que no responden desde situaciones reales.
- Muchas personas se inhiben ante un entrevistador, independientemente si se conocen o no, y les cuesta mucho responder con seguridad y fluidez una serie de preguntas.

*“En la investigación y en la experimentación las conclusiones son argumentos y afirmaciones relativas a datos de mediciones experimentales y de la lógica: ciencia referente a reglas y procedimientos para si un razonamiento es correcto o incorrecto. Constituyen la parte final, sustantiva, del texto de un trabajo de investigación”.*

FIELD Y HOLE (2003).

## 2.- CONCLUSIONES

### 2.1. CONCLUSIONES GENERALES Y ESPECÍFICAS

A continuación, presentamos las principales conclusiones que se desprenden como consecuencia de los resultados cuantitativos y cualitativos de nuestro estudio, partiendo de cada uno de los objetivos generales y específicos que nos hemos planteado en el presente trabajo de investigación.

#### **2.1.1.- Conclusiones del objetivo general A: CONOCER LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO DE LOS CONSERVATORIOS DE DANZA ANTE EL ALUMNADO CON N.E.A.E.**

- La mayoría de los docentes nunca o casi nunca han recibido una formación específica en atención a la diversidad, siendo Granada y Sevilla las provincias con un mayor porcentaje.
- A su vez los docentes consideran que la Administración nunca o casi nunca, facilita las herramientas necesarias, para ampliar la formación en dicha materia.
- En cuanto a la coordinación entre los docentes del equipo educativo, no suelen planificar sus clases de danza.
- Los docentes nunca o casi nunca, consideran que el tipo de prueba de aptitud y de acceso es justa para integrar al alumnado con N.E.A.E., al ser una prueba selectiva debido al escaso número de plazas.
- Los docentes solicitan con urgencia poder contar con un orientador, especializado en Danza, en sus centros, para que la inclusión pueda ser un hecho factible.
- Urge actualizar las metodologías para diseñar estilos de aprendizajes que podrán dotar al alumnado de estrategias de pensamiento, de interiorización, de ensayo, de ejecución, de planificación y de metacognición.
- Existe una actitud positiva de las familias y el alumnado para favorecer la inclusión en Danza.

#### **2.1.2.- Conclusiones del objetivo general B: ESTABLECER LOS PARÁMETROS EN LOS QUE SE ASIENTAN AMBAS ACTITUDES**

- El profesorado de Danza considera que la administración educativa no facilita las herramientas necesarias para ampliar su conocimiento a través de formación, así como considera deficientes los recursos materiales y de espacios.
- Una gran parte del profesorado de los Conservatorios de Danza no realizan las adaptaciones curriculares necesarias para atender a la diversidad de su alumnado.

- Una mayoría del profesorado se forma de manera habitual para mejorar sus procesos metodológicos, aunque no lo hacen en atención a la diversidad.
- La mayoría del profesorado utiliza de manera habitual recursos para adaptarlos a las necesidades e intereses de su alumnado.
- El profesorado de Danza debe mejorar las estrategias y herramientas metodológicas para adaptar los diferentes elementos curriculares.
- Una mayoría del profesorado afirma tomar diversas medidas metodológicas para atender a la diversidad tales como la utilización de variados instrumentos de recogida de información o tener informado al alumnado en su proceso de evaluación.
- El profesorado de Danza mantiene el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado.
- El profesorado de Danza utiliza diferentes canales de comunicación con su alumnado para mantener la motivación y ofrecer información.
- El profesorado de Danza realiza diferentes tipos de agrupamientos que fomentan la colaboración y el trabajo cooperativo como forma de atender a la diversidad.
- A mayor formación del profesorado las prácticas educativas y de atención a la diversidad mejoran sustancialmente, así como los hábitos metodológicos.

### **2.1.3.- Conclusiones del objetivo general C: ANALIZAR LOS TIPOS DE INTERVENCIONES ENTRE LOS CONSERVATORIOS ANTE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

- No todos los Conservatorios cubren las necesidades materiales para atender a alumnado con N.E.A.E.
- El personal experto consultado manifiesta su preocupación ante el carácter selectivo de la prueba de acceso a los centros artísticos públicos que hace que personas con diversidad funcional no puedan acceder en la actualidad.
- Las adaptaciones curriculares se suelen realizar en 1 de cada 4 casos teniendo como referencia el P.C.C y en algo más de 2 de cada 4 casos a la programación del departamento.
- La práctica totalidad de los docentes incentiva al alumnado para que se sienta orgulloso de sí mismos ante el desarrollo de su creatividad en la ejecución de las secuencias de movimiento, en especial en Sevilla y Granada y en las Escuelas de Danza.
- Los docentes comprueban periódicamente siempre o casi siempre la participación equitativa del alumnado ante las actividades planteadas.
- Apenas 1 de cada 3 docentes responde de forma positiva al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender y de facilitar la oportunidad de generar sus propias creaciones al alumnado.
- La mitad de los docentes tiene en cuenta las habilidades del alumnado y apenas 1 de cada 4 realiza adaptaciones.
- Pocos docentes emplean estrategias para modificar contenidos, actividades, metodología y recursos para fomentar la integración entre el alumnado y la atención a la diversidad, y aún menos trabajan para la integración en equipo tanto con los compañeros del centro como con el orientador externo al Conservatorio.
- No hay diferencias significativas por provincias en cuanto a la elaboración de normas de convivencia, con la aportación y aceptación de todos/as y la reacción de forma ecuaníme ante situaciones conflictivas.

#### **2.1.4.- Conclusiones del objetivo general D: ANALIZAR LOS TIPOS DE INTERVENCIONES ENTRE DISTINTOS PROFESIONALES DE LA DANZA DE CENTROS PRIVADOS Y PÚBLICOS**

- Debe existir una mayor comunicación y compromiso ante la atención a la diversidad en las enseñanzas artísticas, concretamente en Danza, entre la Administración, el profesorado y las familias.
- Desde 2009, existe una experiencia de orientación educativa pionera, concretamente en Madrid, donde existe un orientador educativo especializado en Danza, que asesora los Conservatorios Profesionales de Danza “Carmen Amaya” y “Fortea” de Madrid.
- Es preciso implantar la figura del orientador especializado en estas enseñanzas.
- Es necesario revisar la prueba de acceso a estas enseñanzas para que personas con diversidad funcional y con talento para el movimiento, puedan acceder.
- Se debe implantar nuevas metodologías en las aulas para llegar más a las necesidades individuales y grupales del alumnado con o sin diversidad funcional.
- Las agrupaciones para fomentar la colaboración e integración entre el alumnado no se suelen utilizar con la asiduidad necesaria.
- Debido a las características de estas enseñanzas, los docentes, detectan casi siempre, antes las dificultades del alumnado que sus capacidades.
- Se pueden mejorar los planes de estudios de las diferentes especialidades con la asignatura de la Improvisación.
- Se ha convertido en prioridad dotar de recursos en esta materia, los itinerarios de las enseñanzas superiores, así como aumentar la investigación en Danza.

#### **2.1.5.- Conclusiones del objetivo general E: PROPONER ESTRATEGIAS DE MEJORA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CONSERVATORIOS DE DANZA DE ANDALUCÍA**

- Los centros educativos donde los profesionales encuestados realizan su trabajo NO reúnen las necesidades materiales y de espacios con sus respectivos accesos, para atender al alumnado con N.E.A.E y su integración.
- Los docentes manifiestan que “casi siempre” utilizan periódicamente (como primera respuesta), diferentes canales y herramientas para informar a los familiares, profesorado y alumnado (sesiones de evaluación, informes, tutorías, etc.) del proceso y los resultados de la evaluación.
- Mayoritariamente el profesorado encuestado y los expertos encuestados coinciden en afirmar que en sus centros No se contempla en sus P.E.C., P.C.C. y Programaciones Didácticas la atención a la diversidad y si se facilitan instrucciones y herramientas metodológicas para su intervención.
- El profesorado encuestado manifiesta que colabora y propone medidas de mejora en relación a los aspectos organizativos del centro para mejorar la atención a la diversidad, pero NO planifica sus clases de forma coordinada con otros docentes de sus centros.
- El profesorado encuestado favorece la elaboración de normas de convivencia, con la aportación y aceptación de todos/as y reacciona de forma ecuánime ante situaciones conflictivas. De la misma manera busca estrategias y herramientas para modificar el currículo y adaptarlo al alumnado con N.E.A.E.
- Los expertos entrevistados son conscientes de la falta de trabajo colaborativo en los centros, manifestando la necesidad de potenciar este tipo de

actuaciones, que redundarán en el beneficio de la formación tanto de los propios docentes como del alumnado.

- De manera mayoritaria los docentes realizan las adaptaciones curriculares en base a la programación de mi actividad educativa, teniendo como referencia el P.C.C. y, en su caso, la programación del departamento adaptándome a cada especialidad.
- El profesorado encuestado manifiesta que “habitualmente” presenta o propone al alumnado un plan de trabajo, explicando su finalidad, antes de cada unidad, y la realizan “siempre” pero con un bajo porcentaje.
- El profesorado manifiesta que busca estrategias y herramientas para modificar los elementos del currículo y adaptarlos al alumnado con N.E.A.E., “algunas veces” o “habitualmente”, lo que nos indica un bajo porcentaje de los docentes, que realizan siempre dichas adaptaciones.
- Los docentes incentivan al alumnado para que se sientan orgullosos de sí mismos ante el desarrollo de su creatividad en la ejecución de las secuencias de movimiento en un altísimo porcentaje, lo que facilita el desarrollo de la resiliencia en el alumnado.
- Las familias a juicio de los docentes y los expertos consideran que participan poco en la integración en sus centros del alumnado con N.E.A.E.

## **2.2.- COMPARATIVA DE LAS CONCLUSIONES CON OTROS ESTUDIOS**

Como ya hemos descrito, no existe en Andalucía un estudio similar al que hemos abordado en esta ocasión. Esta circunstancia supuso, en un principio, una *amenaza* para nuestros propósitos, en términos DAFO, ya que se pretendía intervenir con los docentes de Conservatorios Profesionales de Danza y Escuelas de Danza, y expertos sobre atención a la diversidad en Danza. Conocer nuestra realidad *aquí y ahora*, nos posibilitará compararnos con nosotros mismos en el tiempo, al objeto de establecer tendencias, predecir comportamientos y lo más importante, diseñar acciones de intervención con una base empírica. Así mismo, fijar un lenguaje común a estudios semejantes, nos permitirá contrastar nuestros resultados con aquellos, teniendo en cuenta las consideraciones propias generadas por las diferencias metodológicas y espacio temporales entre estudios.

Por estos motivos, hemos destacado de nuestra investigación los resultados afines a un estudio similar existente en otra comunidad, concretamente la Comunidad Valenciana, en la provincia de Alicante.

## **2.3.- DEVOLUCIÓN DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN**

La redacción del informe de investigación de una tesis doctoral está condicionada, entre otras cuestiones, por su función académica y por el público al que va a ir dirigida, lo que hace necesaria una descripción con detalle y minuciosidad de los antecedentes del estudio, su desarrollo y los hallazgos y conclusiones.

No debemos olvidar que los resultados de la investigación no deben quedarse exclusivamente en la Universidad y en sus círculos más próximos, para de este modo desaprovechar la posibilidad de transformación social y educativa que, en definitiva, debiera ser uno de los propósitos principales de cualquier estudio empírico. Por esta

razón, hemos recogido los hallazgos más significativos de esta tesis en un breve informe que pretende llegar a los colectivos implicados en la atención a la diversidad en Danza, de una forma visual y amena para que, de un simple vistazo, el lector pueda hacerse una composición de los resultados obtenidos en nuestra investigación, como se indica en la Tabla VIII.1.:

Tabla VIII.1.- Informe de la investigación

SITUACIÓN ACTUAL	NECESIDADES	PLAN DE INTERVENCIÓN
El profesorado no posee la formación necesaria sobre atención a la diversidad en Danza.	Implantar cursos de formación tutorizados por especialistas.	En coordinación con el CEP y el INTEF, solicitar cursos presenciales y prácticos específicos para Danza.
El profesorado debe mejorar el trabajo cooperativo en el aula y con el resto de docentes del equipo educativo.	Fomentar la formación en Centros.	En coordinación con el ED y el ETCP, crear espacios para el encuentro y la creación de herramientas (TIC,...) para incentivar el trabajo colaborativo.
El profesorado y los expertos consideran que la normativa de la prueba de acceso no permite integrar justamente al alumnado con N.E.A.E.	Revisar el currículum para mejorar la normativa de la prueba de acceso a los Conservatorios Profesionales de Danza y los planes de estudios.	<p>Crear un proyecto piloto inclusivo en un Conservatorio Profesional que imparta la especialidad de Danza Contemporánea.</p> <p>Diseñar en coordinación con todos los directores de los Conservatorios, una propuesta de modelo de nueva prueba de acceso a la Administración.</p> <p>Implantar las técnicas corporales somáticas en el Currículum de la Especialidad de Danza Contemporánea.</p>
No existe la figura del orientador especializado en Danza de manera regular y fija en los Conservatorios.	El profesorado considera que urge incorporar a la plantilla la figura del Orientador especializado en Danza.	Solicitar asesoramiento a los Conservatorios Profesionales de Danza de Madrid, sobre el procedimiento para conseguir el puesto específico de Orientador en sus centros.
La atención a la diversidad en Danza se desarrolla principalmente en centros educativos privados.	Desarrollar aulas y compañías de Danza Mixtas.	Crear puntos de encuentros para la reflexión entre todas las Instituciones públicas y los centros educativos públicos y/o privados.
Existen grandes dificultades para realizar ACI.	Crear herramientas metodológicas de uso práctico.	En coordinación con países pioneros en la materia, desarrollar un proyecto europeo.

*“La estrategia DAFO, constituye una metodología de estudio de la situación de un colectivo en su entorno y en relación con las características internas del mismo, a efecto de determinar sus posibilidades de actuación para la consecución de unos objetivos determinados”.*

TORRES-GUERRERO (2013).

### 3.- ANÁLISIS DAFO

El principal objetivo de un análisis DAFO es ayudar a una organización a encontrar sus factores estratégicos críticos, para una vez identificados, usarlos y apoyar en ellos los cambios organizacionales: consolidando las fortalezas, minimizando las debilidades, aprovechando las ventajas de las oportunidades, y eliminando o reduciendo las amenazas, como podemos observar en la tabla VIII.2.

Tabla VIII.2.- *Análisis DAFO de la Investigación*

DEBILIDADES DE LA INVESTIGACIÓN	AMENAZAS DE LA INVESTIGACIÓN
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escaso material para la revisión bibliográfica referida a investigaciones relevantes relacionadas con nuestro objeto de estudio.</li> <li>2. No haber podido contar con la participación de los Conservatorios de Almería y Málaga.</li> <li>3. Poca cultura de transferencia entre los Conservatorios, los expertos y la Universidad.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reticente acogida por parte de los docentes.</li> <li>2. El escaso nivel de formación de los docentes en atención a la diversidad.</li> <li>3. Falta de planificación y reflexión institucional de procesos inclusivos en Danza.</li> <li>4. Falta de asesoramiento por parte de un orientador en los Conservatorios.</li> </ol>
FORTALEZAS DE LA INVESTIGACIÓN	OPORTUNIDADES DE LA INVESTIGACIÓN
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apoyo logístico del Grupo de Investigación <i>“Diseño, desarrollo e innovación del currículo de Didáctica de la Educación Física”</i> (HUM-727).</li> <li>2. Marco conceptual bien fundamentado y actualizado.</li> <li>3. Fuerte motivación por parte de la doctoranda debido a la transferencia a la realidad de las conclusiones de la investigación.</li> <li>4. Uso de las herramientas metodológicas tanto cuantitativa como cualitativa.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Publicación y difusión de los resultados del estudio, por ser pionero en Andalucía.</li> <li>2. Detectar las necesidades formativas del docente en materia de atención a la diversidad en Danza para evitar las carencias en los profesionales actuales y del futuro.</li> <li>3. Mejora de la actitud preactiva hacia la inclusión en Danza.</li> <li>4. Crear un punto de partida para la reflexión después del análisis, y así generar nuevos planes de intervención.</li> </ol>

#### 4.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez finalizado el trabajo de investigación y comprobado el grado de cumplimiento de los objetivos planteados, nos parece de gran interés para la comunidad artística y educativa proponer nuevas posibilidades de investigación que pudieran ampliarlo, complementarlo, replicarlo o tenerlo de referencia para emprender nuevos proyectos de investigación. Como nos ha ocurrido a nosotros con estudios precedentes, este trabajo puede ser puente para otras investigaciones que tengan un objeto de estudio similar, así que abrimos nuevas líneas de investigación y propuestas de mejora para el futuro, agrupadas en torno a las siguientes categorías que se muestra en la tabla VIII.3.-

Tabla VIII.3.- *Propuestas de mejora*

<b>ESTUDIO ACTUAL Y RÉPLICAS</b>	Establecer nuevas correlaciones entre los Conservatorios de Almería y Málaga, así como el resto de Conservatorio del ámbito nacional.
<b>CURRICULUM</b>	Analizar, reflexionar y profundizar sobre las necesidades del alumnado con N.E.A.E. asistente al Conservatorio y el que no puede acceder a él, debido al carácter y estructura de las pruebas de acceso.
<b>FORMACIÓN DEL PROFESORADO</b>	Diseñar planes de formación permanente a través de entidades como el CEP o la misma Universidad, para poder satisfacer las demandas reales surgidas en la investigación.
<b>HERRAMIENTAS</b>	<p>Crear materiales curriculares y estrategias pedagógicas específicas para la enseñanza en Danza, así como plataformas, grupos de trabajo, etc., a través de los cuales difundir los resultados y metodología de la investigación para tomar conciencia de las necesidades del alumnado, las familias y los docentes y trabajar su mejora continua.</p> <p>Diseñar herramientas 2.0 que faciliten los procesos e intercambios de creación de ideas y buenas prácticas docentes.</p> <p>Implantar la figura del Orientador en los Conservatorios Profesionales de Danza.</p>

## 5.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Una vez realizada la investigación, observamos con detenimiento el resultado a través de las conclusiones extraídas y levantamos la vista para reemprender la marcha. La intención no es otra más que dotarla de movimiento, así que marcamos el rumbo mirando al futuro sin perder de vista algunas referencias. Si el trabajo realizado va a tener una proyección social, educativa y artística debe canalizar lo aprendido para reorientar la marcha a los diferentes agentes implicados en el sistema educativo de las enseñanzas artísticas, concretamente en Danza y parte de este cometido llega en forma de *implicaciones didácticas* que se ofrecen a modo de orientaciones de cara al devenir de cada uno:

- Formarse en atención a la diversidad específicamente en Danza.
- Adquirir habilidades en inteligencia emocional y resiliencia
- Ejercer un liderazgo transformador dentro del sistema educativo en el que sepa integrar a todos sus elementos.
- Admitir nuevas estrategias metodológicas más adaptadas a las necesidades que requiere el alumnado, su entorno adoptando estrategias mixtas ya integradas en el sector privado.
- Medir el impacto que las programaciones didácticas tienen en el alumnado con y sin N.E.A.E. atendiendo a sus demandas reales.
- En la actualidad, dadas, de un lado, las necesidades formativas de los profesionales del sector y de otro la falta de una oferta especializada que sea determinante para el desempeño de su labor, planteamos la posibilidad de proponer a la Universidad, en nuestro caso, a la de Granada, un Master en Pedagogía y Coreografía de la Danza.
- La formación complementaria debería alternar experiencias presenciales dentro del aula de Danza, con digitales.
- Así mismo, estos agentes formativos como el CEP, deberían tender al diseño de acciones en las que se facilitara el intercambio de experiencias.

Teniendo en cuenta que las personas con o sin diversidad funcional pueden encontrar un medio profesional en la danza, se considera fundamental convertir las aulas de danza en espacios para la convivencia y el aprendizaje, sin temor a asombrarnos. A través de proyectos educativos que incluyan nuevas metodologías, podremos implantar propuestas de intervención consensuadas por todos los componentes de la comunidad educativa. Como especifica Brugarolas (2016), el número de compañías profesionales con personas con diversidad funcional en España es minoritario, en relación con otros países, entre otros factores, porque no existen espacios suficientes para formarse. Quizás ahora más que nunca, es hora de reflexionar y decidir qué tipo de bailarines debemos formar los docentes, asegurando una enseñanza de calidad, porque existe una danza plural para las personas de este siglo. Porque si nos damos oportunidad y acceso a las personas con diversidad funcional para que entre en los sistemas educativos de la danza, nunca sabremos de lo que son capaces de hacer, ni de lo que son capaces de enseñarnos.





# Chapitre IX

CONCLUSIONS



**SOMMAIRE DU CHAPITRE IX**

**CONCLUSIONS**

<b>1.- LIMITATIONS DE L'INVESTIGATION .....</b>	<b>471</b>
1.1.- LIMITATIONS GÉNÉRALES DE L'INVESTIGATION .....	471
1.2.- LIMITATIONS DES TECHNIQUES DE PRODUCTION D'INFORMATION .....	471
1.2.1.- Limitations du questionnaire. ....	471
1.2.2.- Limitations des entretiens remplis à des experts .....	472
<b>2.- CONCLUSIONS.....</b>	<b>474</b>
2.1. CONCLUSIONS GÉNÉRALES ET SPÉCIFIQUES.....	474
2.1.1.- Conclusions de l'objectif général A.....	474
2.1.2.- Conclusions de l'objectif général B .....	475
2.1.3.- Conclusions de l'objectif général C .....	475
2.1.4.- Conclusions de l'objectif général D.....	476
2.1.5.- Conclusions de l'objectif général E .....	476
2.2.- COMPARAISON DES CONCLUSIONS AVEC D' AUTRES ÉTUDES ..	477
2.3.- RETOUR DU RAPPORT D'INVESTIGATION .....	478
<b>3.- ANALYSE DU SWOT .....</b>	<b>479</b>
<b>4.- PERSPECTIVES DE FUTUR DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>480</b>
<b>5.- IMPLICATIONS DIDACTIQUES.....</b>	<b>481</b>



*“Les limitations de l’investigation sont toutes ces contraintes du plan et des procédures utilisées pour la production, le traitement de l’information, ainsi que l’analyse des mêmes. Nous aussi envisageons des limitations de l’étude aux problèmes trouvés au cours de la recherche. Et aussi il existe des obstacles théoriques, méthodologiques ou pratiques qu’empêchent réaliser une investigation de validité universelle”.*

ARIAS (1998).

## **1.- LIMITATIONS DE L’INVESTIGATION**

Pour l'analyse des limitations de l'étude nous allons suivre les indications de Martínez-Pérez (2012) et Rodríguez-Bailón (2012), qui la coupent en deux groupes : limitations générales de l'étude et limitations spécifiques des techniques de production de l'information.

### **1.1.- LIMITATIONS GÉNÉRALES DE L’INVESTIGATION**

Comme limitations générales de cette étude nous pouvons signaler les suivantes:

- Les conclusions ne peuvent pas être interprétées au-delà de l'échantillon recherché.
- Étant donné qu'il s'agit d'une étude concrète, on ne peut pas inférer de façon complète une relation cause-effet et action-réaction.
- Bien que le nombre de Conservatoires qui ont participé comme échantillon est élevé (4 des 6 Conservatoires Professionnels Andalous et 8 Écoles de Danse), ils ne représentent pas le total de la population.
- L’investigation serait plus significative, si elle aurait été réalisée en prenant comme échantillon à tous les Conservatoires et Écoles de Danse de l'Andalousie et de l'Espagne.
- Nous comprenons que, la combinaison de sources d'information (qualitatives et quantitatives) utilisées dans cette étude, a été fondamentale pour la validation du travail, puisque les enquêtes des experts, nous ont permis d’aborder les craintes objet de l'étude avec plus de spécification que dans le questionnaire, Pourtant, il faut dire qu’aussi bien les questionnaires aux enseignants des Conservatoires et Écoles de Danse, comme les enquêtes aux experts, sont sujets à certaines limitations que nous allons commenter dans le point suivant.

### **1.2.- LIMITATIONS DES TECHNIQUES DE PRODUCTION D'INFORMATION**

#### **1.2.1.- Limitations du questionnaire.**

Dans notre recherche le questionnaire a été l'outil principal pour obtenir l'information, comme arrive dans les recherches du domaine des Sciences Sociales,

bien que ce soit "un moyen utile et efficace pour obtenir information dans un temps relativement bref" (Martínez-Pérez, 2012), son utilisation n'est pas exonérée de quelques limitations, qui dans la mesure du possible nous avons essayé de pallier.

- Manque de profondeur dans les questions. La déficience peut se corriger au moins en partie, si dans chaque questionnaire nous insérons un espace en blanc pour que les personnes interrogées puissent noter librement n'importe quel éclaircissement ou ajouter à ses réponses. Cet alinéa se facilite seulement à la fin du questionnaire et on peut signaler que la participation dans cet alinéa a seulement été de 9%.
- Toutes les personnes ne sont pas disposées à collaborer avec son temps en répondant à un questionnaire, sur son expérience éducative. C'est pour cela que nous pensons que la participation aurait pu être supérieure.
- Les personnes interrogées répondent suivant leurs propres interprétations.
- Quelques fois il peut arriver que les personnes interrogées veillent à ce que leurs réponses soient acceptables socialement et correctes pédagogiquement.
- Cela est influencé par la structure, longueur et qualité du questionnaire.
- Quelques personnes peuvent penser dans un sens mais agissent dans un autre sens.
- Le contexte dans lequel les enseignants développent leur travail influe dans leurs réponses.
- Le questionnaire comme outil ne s'adapte pas aux différences et réalités individuelles, puisque les questionnaires sont les mêmes pour tous.
- Un aspect fondamental de l'utilisation de cet outil est qu'il demande la collaboration de la personne interrogée. Ceci implique que les résultats soient en fonction du nombre de personnes qui répondent et de la précision et/ou sincérité que soient leurs réponses.
- Il faut une bonne sélection des échantillons utilisés.
- Les questionnaires peuvent offrir des réponses trompeuses si nous formulons des questions déformées ou bien si nous utilisons des termes et techniques peu fréquents ou stéréotypés.
- L'interprétation et l'analyse des données peuvent être très simples si le questionnaire n'est pas bien structuré ou s'il ne contemple pas tous les points requis.

### **1.2.2.- Limitations des entretiens remplis à des experts**

L'avantage essentiel de l'entretien réside en ce que ce sont les mêmes interviewés qui nous fournissent les données relatives à ses conduites, opinions, désirs, attitudes, attentes, etc. Par la nature de ces aspects il est très difficile d'observer de l'extérieur sans interaction.

Mais malgré que l'entretien soit un instrument très puissant pour obtenir information de qualité, il est sujet à certaines limitations que nous allons signaler :

- Les limitations dans l'expression orale du côté de l'intervieweur et interviewé.

- On ne doit pas refléter l'interprétation du langage corporel, car cela peut être une interprétation subjective.
- Il est très difficile d'équilibrer et de donner le même poids à toutes les réponses, surtout à celles qui ne viennent de personnes que possèdent une meilleure expression verbale, mais avec rare valeur informative ou scientifique.
- Il est très commun trouver des personnes qui ne répondent pas depuis des situations réelles.
- Beaucoup de personnes s'inhibent devant un intervieweur indépendamment s'ils se connaissent ou non, et cela leurs coûte beaucoup de répondre avec sécurité et fluidité a une série de questions.

*“Dans l’investigation et dans l’expérience les conclusions sont des arguments et affirmations relatives à des données de mesures expérimentales et logiques : c’est une science qui se réfère à des règles et des procédures pour voir si un raisonnement est correct ou incorrect. Les conclusions constituent la part finale, substantive, du texte d’un travail de recherche”.*

FIELD et HOLE (2003).

## **2.- CONCLUSIONS**

### **2.1.- CONCLUSIONS GÉNÉRALES ET SPÉCIFIQUES**

À continuation nous présentons les principales conclusions qui se détachent des résultats quantitatifs et qualitatifs de notre étude, en partant de chacun des objectifs généraux et spécifiques que nous avons envisagé dans notre travail d’investigation.

#### **2.1.1.- Conclusions de l’objectif général A**

La plupart des enseignants n’ont jamais reçu une formation spécifique en attention à la diversité, étant Grenade et Séville les provinces avec un majeur pourcentage.

- La majorité des enseignants jamais ou presque jamais ils n'ont reçu une formation spécifique en faveur de la diversité, en étant Grenade et Séville les provinces avec un plus grand pourcentage.
- À son tour les enseignants considèrent que l'Administration jamais ou presque jamais, a facilité les outils nécessaires, pour élargir la formation dans cette matière.
- En relation à la coordination entre enseignants, ils n'ont pas l'habitude de planifier ses classes de danse en coordination les uns avec les autres enseignants de l'équipe éducative.
- Comme donnée significative les enseignants jamais ou presque jamais, considèrent que le type d'épreuve d'aptitude et d'accès soit juste pour intégrer les élèves avec N.E.A.E., étant une épreuve sélective due au réduit numéro de places.
- Nous pouvons constater, comment les enseignants demandent avec urgence pouvoir compter avec un conseiller, spécialisé en Danse dans les centres, pour que l'inclusion puisse être un fait viable.
- Il est urgent d’actualiser les méthodologies pour dessiner des styles d'apprentissages qui pourront doter les élèves de stratégies de réflexion, d'intériorisation, d'essai, d'exécution, de planification et de métacognition.
- Il existe une conduite positive des familles et élèves légèrement dans un moindre pourcentage pour avantager l'inclusion en Danse.

### **2.1.2.- Conclusions de l'objectif général B**

- Le professorat de Danse pense que l'administration éducative ne facilite pas les outils nécessaires pour élargir leurs connaissances à travers de la formation, et considère aussi insuffisants les moyens matériels et les espaces.
- Un grand nombre du professorat des Conservatoires de Danse ne réalise pas les adaptations académiques nécessaires pour répondre à la diversité de ces élèves.
- La plupart du professorat se forme de façon habituelle pour améliorer ses procédés méthodologiques, mais ils ne le font pas en attention à la diversité.
- La majorité du professorat utilise de façon habituelle des moyens pour adapter ses cours aux besoins et intérêts de ses élèves.
- Le professorat de Danse doit améliorer les stratégies et outils méthodologiques pour adapter les différents éléments académiques.
- Un grand nombre de enseignants affirment prendre diverses mesures méthodologiques pour répondre à la diversité comme l'utilisation d'instruments pour rassembler information des élèves et de les tenir informés de leur évolution.
- Le professorat de Danse maintient l'intérêt des élèves en partant de ses expériences, avec un langage clair et adapté.
- Le professorat de Danse utilise divers moyens de communication avec leurs élèves pour maintenir la motivation de ceux-ci et leurs offrir information.
- Le professorat de Danse réalise différents types de groupes pour développer la collaboration et le travail en équipe et ainsi s'occuper de la diversité.

### **2.1.3.- Conclusions de l'objectif général C**

- On considère que tous les Conservatoires ne couvrent pas les besoins matériels pour répondre aux élèves avec N.E.A.E. (des nécessités spécifiques d'appui éducatif).
- Les experts consultés manifestent leurs préoccupations devant le caractère sélectif de la preuve d'accès aux centres artistiques publics ce qui fait que les personnes avec diversité fonctionnelle ne puissent pas accéder dans l'actualité aux conservatoires.
- Les adaptations académiques se réalisent habituellement 1 fois sur 4 en référence au P.C.C et 2 cas sur 4 à la programmation du département.
- Pratiquement la totalité des enseignants encouragent les élèves pour qu'ils se sentent fiers d'eux même devant le développement de leurs créativité dans l'exécution des séquences de mouvements, spécialement à Séville, Grenade et dans les Écoles de Danse.
- Les enseignants contrôlent périodiquement toujours ou la plupart du temps la participation équitable des élèves devant les activités envisagées.
- À peine 1 sur 3 enseignants répond de forme positive au développement de la capacité d'apprendre à apprendre et de faciliter l'occasion de générer ses propres créations aux élèves.
- La moitié des enseignants tiennent en compte les habilités des élèves et à peine 1 sur 4 réalise des adaptations.
- Peu de enseignants emploient des stratégies pour modifier contenus, activités, méthodologies et moyens pour promouvoir l'intégration des élèves et l'attention à la diversité, et encore moins travaillent pour l'intégration en équipe

aussi bien avec les collègues du centre comme avec le conseiller externe au Conservatoire.

- Il n'y a pas de différences significatives par provinces en ce qui concerne l'élaboration de normes de cohabitation, avec l'apport et acceptation de tous et la réaction de forme équitable devant des situations problématiques.

#### **2.1.4.- Conclusions de l'objectif général D**

- Il doit exister une plus grande communication et un meilleur engagement devant l'attention à la diversité dans les enseignements artistiques, concrètement en Danse, entre l'Administration, le professorat et les familles.
- Depuis 2009, il existe une expérience d'orientation éducative pionnière, concrètement à Madrid, où il existe un conseiller éducatif spécialisé en Danse, qu'aide les Conservatoires Professionnels de Danse "Carmen Amaya" et "Fortea" de Madrid.
- Il est nécessaire de doter la figure du conseiller spécialisé dans ces enseignements.
- Il est nécessaire réviser l'examen d'accès à cette spécialité pour que des personnes avec diversité fonctionnelle et avec du talent pour le mouvement, puissent y accéder.
- On doit implanter de nouvelles méthodologies dans les cours pour arriver d'avantage aux besoins individuels et de groupe pour les élèves avec ou sans diversité fonctionnelle.
- Il devient prioritaire doter de ressources, d'itinéraires dans des enseignements supérieurs, ainsi que d'augmenter la recherche en Danse.
- Pour développer la collaboration et intégration des élèves on ne fait pas suffisamment d'agroupements avec l'assiduité nécessaire.
- En raison des caractéristiques de ces enseignements, les enseignants, détectent la plupart du temps, avant les difficultés des élèves que ses capacités.
- On peut améliorer les plans d'études des différentes spécialités avec la matière d'Improvisation.

#### **2.1.5.- Conclusions de l'objectif général E**

- Les centres éducatifs où les professionnels interrogés réalisent leurs travaux, ne réunissent pas les besoins en matériels, espaces et accès, pour répondre aux élèves avec N.E.A.E et leurs intégrations.
- Les enseignants manifestent que "la plupart du temps" utilisent périodiquement (comme première réponse), différents moyens et outils pour informer les familles, le professorat et les élèves (séances d'évaluation, rapports, tutorats etc.) Du processus et des résultats de l'évaluation.
- Majoritairement le professorat et les experts sondés coïncident en affirmer que dans les centres on ne contemple pas dans ses P.E.C., P.C.C. et Programmations Didactiques l'attention à la diversité mais on facilite des instructions et des outils méthodologiques pour son intervention.
- Le professorat interrogé manifeste qu'il collabore et qu'il propose des mesurées d'amélioration en relation avec les aspects d'organisations du centre

pour améliorer l'attention à la diversité, mais il ne planifie pas ses classes de forme coordonnée avec d'autres centres.

- Le professorat interrogé est positif pour l'élaboration de normes de convivialité, avec la contribution et acceptation de tous, et je réagis de forme équivalant devant des situations conflictuelles. De la même façon le professorat recherche des stratégies et des outils pour modifier le programme et l'adapter aux élèves avec N.E.A.E.
- Les experts interviewés sont conscients du manque de travail de coordination dans les centres et manifestent le besoin de renforcer ce type d'actions, qui retomberaient en bénéfice de la formation aussi bien pour les enseignants que pour les élèves.
- D'une manière majoritaire les enseignants réalisent les adaptations curriculaires sur la base de la programmation de mon activité éducative, ayant comme référence le P.C.C. et, dans son cas, la programmation du département adaptant - dompte à chaque spécialité.
- Le professorat sondé manifeste qu'il présente ou propose habituellement aux élèves un plan de travail, en expliquant sa finalité, avant chaque classe et ils le réalisent "toujours" mais avec un bas pourcentage.
- Les enseignants encouragent les élèves pour qu'ils se sentent fiers d'eux-mêmes devant le développement de leurs créativité dans l'exécution des séquences de mouvements dans un haut pourcentage, ce que facilite le développement de l'estime des élèves.
- Le professorat manifeste qu'il cherche des stratégies et des outils "Quelques fois o habituellement" pour modifier les éléments du programme et l'adapter aux élèves avec N.E.A.E. ce qui nous indique un bas pourcentage de enseignants, qui réalisent toujours ces adaptations.
- Les familles suivant les enseignants et experts, considèrent qu'elles participent peu dans l'intégration dans leurs centres d'élèves N.E.A.E.

## 2.2.- COMPARAISON DES CONCLUSIONS AVEC D' AUTRES ÉTUDES

Comme nous avons déjà dit il n'existe pas en Andalousie une étude similaire à celle-ci. Cette circonstance au début, avait supposé une *menace* a nos propos dans notre SWOT, puisque nous voulions intervenir avec les enseignants des Conservatoires Professionnels de Danse, Écoles de Danse, et experts sur l'attention à la diversité en Danse. Connaître notre réalité *ici et maintenant*, cela nous aurait permis nous comparer avec nous-mêmes dans le temps, avec l'objectif d'établir tendances, prédire comportements et le plus important, dessiner des actions d'intervention avec une base empirique. Ainsi, fixer un langage commun à des études semblables, cela nous permettra contraster nos résultats avec les leurs, en tenant en compte les considérations propres générées par les différentes méthodologies et espace-temporels entre les études.

C'est pour cela que nous avons extrait de notre recherche les résultats en accord à une étude similaire existante dans une autre communauté, concrètement la Communauté de Valence, dans la province d'Alicante.

### 2.3.- RETOUR DU RAPPORT D'INVESTIGATION

La rédaction du rapport d'investigation d'une thèse doctorale, est conditionnée, entre autres choses par sa fonction académique et par le public à qui elle va être dirigée. Il est nécessaire faire une description détaillée et minutieuse des antécédents de l'étude, son développement et les découvertes et conclusions.

Nous ne devons pas oublier que les résultats de l'investigation ne doivent pas rester exclusivement dans l'Université et dans ses cercles les plus proches, pour ne pas gaspiller de cette manière la possibilité de transformation sociale et éducative qui, en définitive, devrait être un des principaux propos de n'importe quelle étude empirique. Pour cette raison, nous avons rassemblé les trouvailles les plus significatives de cette thèse dans un bref rapport que prétend arriver aux collectifs concernés dans l'attention à la diversité en Danse, d'une forme visuelle et amène, pour que d'un simple coup d'œil, le lecteur puisse se faire une composition des résultats obtenus dans notre recherche, comme il est 'indiqué dans la Table VIII.1.

Tabla VIII.1.- *Rapport de la recherche*

SITUATION ACTUELLE	BESOINS	PLAN D'INTERVENTION
Le professorat ne possède pas la formation nécessaire sur attention à la diversité en Danse.	Implanter des cours de formation dirigés par des spécialistes.	En coordination avec le CEP et l'INTEF, solliciter des cours pratiques spécifiques pour Danse.
Le professorat doit améliorer le travail coopératif dans les cours et avec le reste des enseignants de l'équipe éducative.	Promouvoir la formation dans les Centres.	En coordination avec l'ED et l'ETCP, créer des espaces pour la rencontre et la création d'outils pour encourager le travail collaboratif.
Le professorat et les experts envisagent que la réglementation de la preuve d'accès ne permet pas intégrer justement les élèves avec N.E.A.E.	Réviser la réglementation de la preuve d'accès des Conservatoires Professionnels de Danse.	Créer un projet pilote dans un Conservatoire Professionnel qui offre la spécialité de Danse Contemporaine. Créer en coordination avec tous les directeurs des Conservatoires, un modèle de preuve d'accès pour l'Administration. Implanter les techniques corporelles somatiques dans le Curriculum de la Spécialité de Danse Contemporaine.
Il n'existe pas la figure de conseiller spécialisé en Danse de façon régulière et fixe dans les Conservatoires.	Le professorat doit considérer qu'il urge incorporer au personnel la figure de conseiller spécialisé en Danse.	Demander conseil aux Conservatoires Professionnels de Danse de Madrid, sur la procédure à suivre pour implanter la figura du poste spécifique de conseiller dans nos centres.
L'attention à la diversité en Danse se développe principalement en centres éducatifs privés.	Développer des cours et des compagnies de Danse Mixtes.	Créer des points de rencontres pour la réflexion entre toutes les Institutions publiques et les centres éducatifs publics et/ou privés.
Il existe des grandes difficultés pour réaliser ACI.	Créer des outils méthodologiques d'usage pratique.	En coordination avec des pays pionniers dans la matière, développer un projet européen.

*“La stratégie SWOT, constitue une méthodologie d'étude de la situation d'un collectif dans son environnement et en relation avec les caractéristiques internes du même, de façon à déterminer ses possibilités d'action pour la réussite des objectifs déterminés”.*

TORRES-GUERRERO (2013).

### 3.- ANALYSE DU SWOT

Le principal objectif d'une analyse SWOT est d'aider à une organisation à trouver ses facteurs stratégiques critiques, pour pouvoir une fois identifiés, les user et soutenir les changements d'organisation en consolidant les forteresses, en minimisant les faiblesses, en profitant d'avantages des opportunités, et en éliminant ou en réduisant les menaces, comme nous pouvons remarquer dans la table VIII.2.

Table VIII.2.- Analyse SWOT de la Recherche

FAIBLESSES DE LA RECHERCHE	MENACES DE LA RECHERCHE
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Peu de matériel pour la révision bibliographique par rapport aux investigations pertinentes en relation avec notre étude.</li> <li>2. Ne pas avoir pu compter avec la participation des Conservatoires d'Almería et Málaga.</li> <li>3. Peu de culture de transfert entre les Conservatoires, les experts et l'Université.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Réticent accueil de la part des enseignants.</li> <li>2. Le rare niveau de formation des enseignants en attention à la diversité.</li> <li>3. Faute de planification et réflexion institutionnelle de procès inclusifs en Danse.</li> <li>4. Manque de conseil dans les Conservatoires.</li> </ol>
FORTERESSES DE LA RECHERCHE	OCCASIONS DE LA RECHERCHE
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Appuis logistiques du Groupe de Recherche <i>“design, développement et innovation du curriculum de Didactique de l'Éducation Physique”</i> (HUM-727).</li> <li>2. Cadre conceptuel bien fondé et actualisé.</li> <li>3. Forte motivation de la part de la doctorante due au transfert à la réalité des conclusions de l'investigation.</li> <li>4. Usage des outils méthodologiques autant quantitativement que qualitativement.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Publication et diffusion des résultats de l'étude, étant pionnière en Andalousie.</li> <li>2. Détecter les besoins en formation des enseignants en matière d'attention à la diversité en Danse pour éviter les manques formatifs des professionnels actuels et futurs.</li> <li>3. Amélioration de l'attitude proactive vers l'inclusion en Danse.</li> <li>4. Créer un point de départ pour la réflexion après l'analyse, et ainsi générer des nouveaux plans d'intervention.</li> </ol>

#### 4.- PERSPECTIVES DE FUTUR DE LA RECHERCHE

Une fois terminé le travail de recherche et vérifié le degré d'accomplissement des objectifs posés, il nous semble de grand intérêt pour la communauté artistique et éducative proposer de nouvelles possibilités de recherche qui puissent l'élargir, la compléter, la répliquer ou l'avoir comme référence pour entreprendre de nouveaux projets d'investigation. Comme il nous est arrivé à nous-mêmes avec des études précédentes, ce travail peut être le pont pour d'autres recherches qui aient un objet d'étude similaire, ainsi nous ouvrons de nouvelles lignes d'investigations et propos d'amélioration pour le futur, groupées autour des suivantes catégories qui se montrent dans la table VIII.3.-

Table VIII.3.- *Propositions d'amélioration*

<b>ÉTUDE ACTUELLE ET RÉPLIQUES</b>	Établir des nouvelles corrélations entre les Conservatoires d'Almería et Málaga, ainsi que le reste de Conservatoires du milieu national.
<b>CURRICULUM</b>	Analyser, réfléchir et approfondir sur les besoins des élèves avec N.E.A.E. Assistant au conservatoire et celui qui ne peut pas accéder en raison du caractère et structure des épreuves d'accès.
<b>FORMATION DU PROFESSORAT</b>	Dessiner des plans de formation permanente à travers des établissements comme le CEP ou la même Université, pour pouvoir satisfaire les demandes réelles surgies dans la recherche.
<b>OUTILS</b>	Créer matériels d'adaptation du programme et stratégies pédagogiques spécifiques pour l'enseignement en Danse, ainsi que des plates-formes, groupes de travail, etc., À travers desquels diffuser les résultats et méthodologie de la recherche pour prendre conscience des besoins des élèves, des familles et des enseignants et travailler son amélioration continue.  Dessiner des outils 2.0 qui facilitent les procès et échanges de création d'idées et bonnes pratiques professionnelles  Implanter la figure du conseiller dans les Conservatoires Professionnels de Danse.

## 5.- IMPLICATIONS DIDACTIQUES

Une fois réalisée la recherche, nous observons avec attention le résultat à travers les constats extraits et levons la vue pour reprendre la marche. L'intention n'est autre que de la doter de mouvement, ainsi, nous marquons le cours en regardant au futur sans perdre de vue quelques références. Si le travail réalisé va avoir une projection sociale, éducative et artistique, il doit conduire l'appris pour réorienter la marche aux différents agents concernés dans le système éducatif des enseignements artistiques, concrètement en Danse et une part de ce commis arrive en forme d'*implications didactiques* que s'offrent à mode d'orientations au devenir de chacun :

- Se former en attention à la diversité spécifiquement en Danse.
- Acquérir des habilités en intelligence émotionnelle et résilience.
- Exercer un leadership transformateur à l'intérieur du système éducatif dans lequel on sache intégrer tous ses éléments.
- Admettre de nouvelles stratégies méthodologiques adaptées davantage aux besoins des élèves et son environnement en adoptant stratégies mixtes déjà intégrées dans le secteur privé.
- Mesurer l'impact que les programmations didactiques ont dans les élèves avec et sans N.E.À.E. En répondant à ses demandes réelles.
- Dans l'actualité, étant donné, d'un côté, les besoins formatifs des professionnels du secteur et d'un autre côté le manque d'une offre spécialisée que soit déterminante pour l'exécution de leur travail, nous abordons la possibilité de proposer à l'Université, dans notre cas, à Grenade, un Master en Pédagogie et Chorégraphie de la Danse.
- La formation complémentaire devrait alterner des expériences face-a- face dans les cours de Danse, avec des expériences digitales.
- Ainsi, ces agents formatifs comme le CEP, devraient tender à la création d'actions dans lesquelles on pourrait faciliter l'échange d'expériences.

En tenant compte de que les personnes avec ou sans diversité fonctionnelle, peuvent trouver un moyen professionnel dans la danse, on considère fondamental convertir les cours de danse dans des espaces pour la cohabitation et l'apprentissage, sans peur à nous étonner. À travers des projets éducatifs qui comprennent de nouvelles méthodologies, nous pourrions implanter des propositions d'intervention accordées par tous les composants de la communauté éducative. Comme spécifie Brugarolas (2016), le nombre de compagnies professionnelles avec des personnes avec diversité fonctionnelle en Espagne est minoritaire, en relation à d'autres pays, entre autres facteurs, parce qu'il n'existe pas d'espaces suffisants pour former ces compagnies. Peut-être maintenant plus que jamais, il est temps de réfléchir et décider quel type de danseurs nous devons former les enseignants en assurant un enseignement de qualité, parce qu'il existe une danse pluraliste pour les personnes de ce siècle. Parce que si nous ne donnons pas la possibilité d'accès aux personnes avec diversité fonctionnelle pour entrer dans les systèmes éducatifs de la danse, nous ne saurons jamais de ce dont elles sont capables de faire, ni de ce dont elles sont capables de nous enseigner.





# **Referencias Bibliográficas**



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### A

- Abad, A. (2004). *Historia del ballet y de la danza moderna*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aguirre, S. (1995). *The professional stranger, An informal introduction to orthnography*. Nueva York: *Academic Press*.
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. En Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva: Actas del Congreso Guztientzako Eskola: Donostia-San Sebastian 29- 31 de octubre 2003 (19- 36). Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. 2005. Recuperado de [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6/es\\_2027/adjuntos/escuela\\_inclusiva/R\\_espuesta\\_necesidades\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/escuela_inclusiva/R_espuesta_necesidades_c.pdf)
- Alexander, G. (1976). *La eutonía*. Barcelona: Paidós.
- Allué, M. (2002). El etnógrafo discapacitado. Algunos apuntes sobre la observación de las conductas frente a la discapacidad. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 15, 57-70.
- Alonso M. J. y Araoz I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid. Ediciones Cinca.
- Alonso, F. (2007). Algo más que suprimir barreras conceptos y argumentos para una accesibilidad universal. *TRANS Revista de traductología*, (11), 15-30.
- Alvarez Del Palacio, E. (1999). La educación física en la Pedagogía humanista italiana e inglesa de los siglos XVI y XVII. *Apunts* 58, 14-24.
- Amado, D., et al. (2015). Análisis de los perfiles motivacionales en practicantes de danza: Diferencias en función de la modalidad. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(2), 209-216.
- Arias, F.G. (1998). *Mitos y errores en la elaboración de Tesis y proyectos de investigación*. Caracas: Episteme.
- Armas, M. (1995). *Evaluación de las necesidades de los Directores Escolares de Galicia en el contexto de la reforma educativa*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y CC de la Educación. Sección Pedagogía. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela.
- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En Soto, F.J. y López, J.A. (Coords.): *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

Astudillo, P. L., y Barba, A. M. (2016). *Actitudes hacia la educación inclusiva en los estudiantes universitarios de Educación General Básica* (Bachelor's thesis). Universidad de Cuenca.

Aujla, I. J. y Redding, E. (2013). Barriers to dance training for young people with disabilities. *British Journal of Special Education*, 40(2), 80–85.

## B

Ballesta, A. M., et al. (2011). El Arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas. *Arte y Políticas de Identidad*, 4, 137–152. Recuperado de: <http://revistas.um.es/api/issue/view/10861/showToc>

Baril, J. (1987). *La Danza Moderna*. Paidós. Barcelona, 87.

Barrientos, J. (2001). *Técnicas y Métodos de Investigación Social: Método Delphi, Aplicación en el campo sanitario*. Departamento de Ciencias Políticas. Universidad de Granada.

Barroso y Medina (1988). *Una escena de Danza en el arte rupestre postpaleolítico de la provincia de Málaga*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/832818.pdf>

Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.

[Benjamin, A. \(2002\). \*Making an entrance. Theory and Practice for Disabled and Non-Disabled Dancers\*. Animated Library.](#)

Benjamin, A. (2015). *Making an entrance in to higher education*. Animated Library.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Guía práctica. Barcelona: CEAC.

Blaikie, N. W. H. (1991) A critique of the use of triangulation in social research, *Quality and Quantity* 25.

Blasis, C. (1820). *Traité élémentaire, théorique et pratique de l'art de la danse*. Publicación de 1954, Milán: Dover Pubns.

Blázquez, D. y Bofill A. (2010). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: Inde publicaciones.

Blázquez, D. (2006). *Evaluar en Educación Física*. Inde.

Blom, L.A. y Tarin L. (1982). El acto íntimo de la coreografía, *University of Pittsburgh Press*.

Bonilla, L. (1961). *La danza en el mito y en la Historia*. Madrid: Biblioteca Nueva, 104, 234-235.

- Bordas, M.I. y Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Bosco, J. (2012). *Pilates terapéutico: Para la rehabilitación del aparato locomotor*. Madrid: Veriser.
- Bouché, J.H. (2002). *La etnografía en el aula*, en VV.AA. Antropología de la educación. Madrid: Síntesis Educación, 227-246.
- Bourcier, P. (1981). *Historia de la danza en occidente*. Barcelona: Editorial Blume, 21-25, 48-49, 51, 64-104.
- Brinson, P. (1993). Dance as Education. Towards a National Dance Culture. Hampshire: *The Falmer Press*, 59-60.
- Brugarolas, M.L. (2016). *El cuerpo plural. Danza integrada en la inclusión. Una renovación de la mirada*. Universidad de Valencia.
- Bucek, L. E. (1992). Constructing a child-centered dance currículum. *In The Journal of Physical Education and Recreation a Dance*. Nov-dec, 39-42.
- Buendía, L. (1992). *Técnicas e instrumentos de recogida de datos*, en M. P. Colas y Buendía (Eds.), Investigación Educativa. Sevilla: Alfar.
- Buendía, L. et al. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Buxarrais, M.A. et al. (2005). [Values and their influence on the life satisfaction of adolescents aged 12 to 16](#): a study of some correlates. *Psychology in Spain* Nº. 9, 21-33.

## C

- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Calvo, M. I. et al. (2004). *Compilación legislativa de España y sus CCAA tras la Declaración de Salamanca*. En Echeita, G. y M. A. Verdugo, 169-208.
- Canalias, N. (2014). *Danza inclusiva*. Barcelona: UOC.
- Cañal Santos y Cañal Ruiz (2001). *Música, danza y expresión corporal en educación infantil y primaria*. Editado por la Consejería de Educación y ciencia de la Junta de Andalucía.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Carrasco, J. y Calderero, J. (2000). *Ibidem*.
- Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. CEE Participación Educativa, 18, noviembre

- 2011, 8-24. Revisado: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n18-casanova-rodriguez.pdf>.
- Castiglione, B. (1984). *El Cortesano*. Madrid: Espasa Calpe, 85, 95, 98-100, 104, 106, 143, 273, 299.
- Castillo, A. I. (2007). *Actitudes del profesorado de conservatorios sobre la integración educativa: un análisis exploratorio*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Alicante.
- Castillo, F. (2014). *Arte Educación, Terapia o Libertad: Crei-Sants 1975-2000*. Barcelona: Kit-Book.
- Cea D' Ancona, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cimarro, J. (2013). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares del tercer ciclo de Educación Primaria en centros de las comarcas del Sur de Córdoba, y la influencia de la Educación Física sobre ellos*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Granada.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). La entrevista. En Cohen, L. y Manion, L. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), Madrid: Alianza. *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, 357-386.
- Collado, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo*. Madrid: Morata.
- Cuesta, J.M. (2013). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, la autoestima, el autoconcepto físico y la composición corporal, en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la ciudad de Motril*. Universidad de Granada.

## D

- Dalcroze, E. J. (1930). *Eurhythmics, Art and Education*. London: Chatto & Windus,

14-30, 38, 57-59.

Dallal, A. (1973). *Cuerpo y abstracción*, en *Gozosa revolución*, México: UNAM, 233.

De Beryes, I. (1946). *Historia de la danza*. Barcelona: Vives.

De Miguel, M. (1988). *Paradigmas de Investigación Educativa*. Madrid: Narcea.

Decreto 233/1997, de 7 de octubre por el que se regulan las Escuelas de Música y Danza (BOJA de 11-10-97).

Decreto 93/2013, de 27 de agosto, que regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

Defrance, J. (1987). L'Excellence Corporelle. *La Formation des Activités Physiques et Sportives Modernes (1770-1914)*. Paris: Ermes et Afraps, 39-44.

Del Rincón, D. et al. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Del Villar, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 37, 26-33.

Demeny, G. (1916). *L'éducation de l'effort*. Paris: Felix Alcan, 180

Demeny, G. y Sandoz, A. (1931). *Danses Gymnastiques*. Paris: Librairie Vuibert, 1-10.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.

Denzin, N.K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Díaz de Rada, V. (2005). *Manual de trabajo de campo en la encuesta*. Madrid: Centros de investigación sociológica.

Díaz-Barriga A. y Hernández G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.

Diem, C. (1961). *Historia de los deportes*. Tomo 1, 107.

Duncan, I. (1973). *Mi vida*. Buenos Aires: Losada, 89, 182-183, 295.

Duncan, I. (2005). *Bailando en la oscuridad*. Madrid: Memorias Clemente.

## E

Elyot, T. (1966). *The Book named The Governor*. London: J. M. Dent & Sons Ltd., 59, 69 -70 y 76-79.

F

- Fajardo, J.J. (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Fernández, M. (1986). Prólogo en Locke, J. - *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal, 9-23.
- Fernández, R. (2011). El camino hacia la integración, *CEE Participación Educativa*, 18, noviembre 2011, 79-90: Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n18-fernandez-santamaria.pdf>.
- Fernández-Díaz, M.J. et al. (2014), *La dirección escolar ante los retos del Siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- Ferrer Cano, L. (2016). *La danza como elemento para trabajar la diversidad en el aula de Educación infantil*. TFG. Universidad de Valladolid.
- Fiel, A. y Hole, G. (2003). *How to design and report experiments*. London: Sage.
- Figueras, F. J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5 y 6 de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- Friedlaender, L (2007). *La sociedad romana*. Ed.: Fondo de la cultura de España, 219, 221, 516, 616-617, 619-634, 672-673.
- Fuentes, Á. L. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Valencia.

G

- Galiana Lloret, V. (2009). Danza e integración. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 79–96. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110079A/8778>
- Gámez, L. (2010). *Tratamiento del tema transversal educación para el consumo en el alumnado de tercer ciclo de educación primaria de la provincia de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- García, C.M. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

- García, L. (2016). *Una experiencia de orientación desde los Conservatorios Profesionales de Danza de la comunidad de Madrid*. Valencia: Mahali.
- García, H.M. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Gardner, H. (1993). *La teoría de las inteligencias múltiples*. S.L. Fondo De Cultura Económica De España.
- Gillham, D. (2000). *Case study research methods*. London y New York: Continuum.
- Giménez, C. (2008). La enseñanza de la danza en España: un limbo educativo. *Revista de la asociación de investigación y experimentación teatral*. N.66-67, 261-277: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2786418>.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, J. M. (2005). *Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula*. Universidad de Alcalá: Pulso.
- González-Naveros, S. (2015). *El perfil del gestor deportivo público de ayuntamientos de Andalucía mayores de 10.000 habitantes*. Tesis Inédita. Universidad de Granada.
- Gosalvez, C. J. (1987). *La Danza Cortesana en la Biblioteca Nacional*. Ministerio de Cultura.
- Granada, M. et. al. (2013). La actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. SciElo. Rosario: *Centro de Estudios Interdisciplinarios Etnolingüísticos Antropológicos y Socioculturales* N. 25.
- Guerber-Walsh, L. y Maucouvert, D. (1991). *Danse. De l'école aux associations*. Paris: Editions Revue. E.P.S.

## H

- Hamilton, I. (1989). *Música y danza en la condición física*. Málaga: Unisport.
- Helmer, O. (1983). *Using Delphi Technique*.
- Homero. *Odisea*: I (149-152, 420-422), IV (15-19), XVII (602-606), XVIII (304-305), XXI (428-430). *Ilíada*: XVI (608-618), XVIII (490-496), (561-572), (590-605).

## I

- Ibáñez, S. (1996). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de baloncesto*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Inaem. (2017). *Memorias de las Jornadas sobre la Inclusión Social y la Educación en la Artes Escénicas*. Madrid, MECD, 63-90. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas->

[cultura/artesescenicas/artes-escenicas-e-inclusion-social/jornadas-sobre-la-inclusion-social.html](http://cultura/artesescenicas/artes-escenicas-e-inclusion-social/jornadas-sobre-la-inclusion-social.html)

## J

- Jaeger, W. (2007). *Los ideales de la cultura griega*. Ed.: Paideia, 321, 163, 649. (El autor se refiere al pasaje de la República 410b/410d y 411d/413a., 717 y 718).
- Jaramillo, L., & Murcia, N. (2002). Danza, comunicación y educación. *Revista digital My Home Page*. URL: <http://www.efdeportes.com>, 8(54), 36-38.
- Jick, T. D. (1979): Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 24. Qualitative Methodology, 602-610.
- Jones, S. (1985). *Depth Interviewing*. En R. Walker (ed.), Aldershot: Gower. Applied Qualitative Research, 45-70.
- Joyce, M. (1987). *Técnica de danza para niños*. Barcelona: Martínez Roca.

## K

- Kaufman, K. (2006). *Inclusive Creative Movement and Dance*. Montana University. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Koch, J. (2012). Of ghettos and ivory towers. Inclusive dance and dance in Higher Education. *Animated Magazine, Autumn*, 36-39. Recuperado de <http://www.communitydance.org.uk/DB/animated-library-5/of-ghettos-and-ivory-towers.html?dis=29520>
- Koch, S., et al. (2014). Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes: A meta-analysis. *Arts in Psychotherapy*, 41(1), 46-64.
- Kraus, R. (1969). *History of the dance in Art and Education*. New Jersey: Prentice-Hall, 123-128.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

## L

- Laban, R. (1978). *Danza educativa moderna*. Buenos Aires: Paidós, 19, 21-23. 101 y 102.
- Laban, R. (1987). *El dominio del movimiento*. Madrid. Fundamentos.
- Laborit, E. (1995). *El grito de la gaviota*. Seix Barral.
- Langlade, A. y Rey De Langlade, N. (1983). *Teoría General de la Gimnasia*. Buenos

Aires: Stadium, 37-145, 154 y 155, 337-340.

Larramendi, M. (1950). *Coreografía o descripción general de la Muy Noble y Muy Leal Provincia de Guipúzcoa*: Biblioteca de Euskal Herria, 238.

Latorre, A.; Arnal, A. y Rincón, D. (2003). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.

Leese, S. y Packer, M. (1991). *Manual de danza. La danza en las escuelas, cómo enseñarla y aprenderla*. Madrid: Edaf.

Lesschaeve, J. (1980). *El bailarín y la danza. Conversaciones de Merce Cunningham*. Francia: Belfond, 76.

Linstone, A. y Turoff, M. (1975). *The Delphi Method: Technique and Applications*. Massachusetts: Addison-Wesley.

Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal, 259.

Lohr, S.L. (2000). *Muestreo: diseño y análisis*. México: Thomson Editores.

## M

Macarro, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia práctica de actividad físico-deportiva y el área de Educación Física del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la E.S.O.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Marín, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñón.

Markessinis, A. (1995). *Historia de la danza desde sus orígenes*. Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz.

Marrou, H. I. (1965). *Historia de la educación en la antigüedad*. Buenos Aires: Eudeba, 26- 27, 36, 183-187, 429-431.

Martín-Sánchez, J.A. (2015). *Efectos de un programa de educación física sobre la percepción corporal, el autoconcepto, la autoestima y la condición física en el alumnado de tercer ciclo de educación primaria*. Tesis Inédita. Universidad de Granada.

Martín, M. T., et al. (2012). Sobre la Educación Inclusiva en España: Políticas y prácticas. *Intersticios Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 279–295. Recuperado de <http://www.intersticios.es>

Martínez, C et al. (1982). *Manual Delphi, Tesis para la obtención del título de Ingeniero Comercial. Departamento de Economía*. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Chile.

Martínez, N. y Sauleda, M. A. (2001). Las imágenes de los profesores acerca de la alfabetización en las Tecnologías de la Comunicación y la información. *Revista de Pedagogía. Bordón*. Vol. 53, Núm. 4, 31–55.

- Matamoro, B. (1998). *El Ballet*. Madrid: Acento Editorial, 36.
- Mc Millan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Mckernan, J. (1996). *Investigación – acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Megías, I. (2009). *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la Danza*. Universidad de Valencia.
- Mendez, C. (1553). *El libro del ejercicio corporal y de sus provechos*. En Álvarez del Palacio, E. García, C. y Zapico, 134, 192, 199-200.
- Mercado FJ. (2000) El proceso de análisis de los datos en una investigación sociocultural en salud. *Análisis Cualitativo en Salud. Teoría, Método y Práctica*. México: Universidad de Guadalajara, 47- 72.
- Mercurial, J. (1973). *Arte Gimnástico*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física, 82-83.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Montaigne, M. (1580). *Essais*. En Thibaudet, A. y Rat, M. (Comp). Ouvres Complètes, 164.
- Montoya, M. A. (2002). *Formación y desarrollo profesional del profesorado Danza. La Formación del Profesorado de Danza y Arte Dramático de Andalucía*, 127. Junta de Andalucía.
- Moreno, M. D. (2009). Diversidad funcional en los conservatorios de danza: Estrategias de actuación docente. *Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*.

## N

- Najeros, A. (2015). Evaluar la calidad de los Conservatorios Superiores. *Revista Melómano*, N. 206, 60.
- Nicolás, G. V. et al. (2010). La danza en el ámbito de educativo. Retos. *Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, N.17.

## O

- Ojeda, D. (2015). La creación espectacular con personas con discapacidad y la accesibilidad universal del arte y la cultura escénica. Acotaciones - *Revista de Investigación Y Creación Teatral*, 35, 1–28. Recuperado de: <http://www.resad.com/Acotaciones/index.php/ACT/article/view/33/68>
- Olsen, W. (2004). *Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitive*.

Oppermann, M. (2000). Triangulation - A Methodological discussion. *International Journal of Tourism Research*. Vol. 2. N. 2, 141-146.

Ortega, R. et al. (2007). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), 159-180.

## P

Padilla, C. y Hermoso, Y. (2003). Siglo XXI: perspectivas de la danza en la escuela. Artículo publicado en "Tavira", *Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz*, N.18, 9-20.

Padrón, M. (2000). Pedagogía en danza. La necesidad de reflexión sobre sus contenidos y objetivos. *Revista de las II Jornadas de Danza e Investigación*. Valencia: Los libros de Danza, S.L.

Pagès, J. (2009): Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, *II Congreso Internacional. Libro 2*, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154.

Palacios, L. (2000). La entrevista. En G. Edel. *Manual teórico-práctico de investigación social*. Buenos Aires: Espacio editorial, 99-108.

Palomares, J. (2003). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada: Reprodigital.

Parrilla, A. (1999). Unidad en la diversidad: itinerario formativo para una escuela para todos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36.

Pastor, J. L. (1997). *El espacio profesional de la educación física en España, génesis y formación (1883-1961)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 86.

Pastor, V. L. et al. (2007). La atención a la diversidad en el área de Educación Física. La integración del alumnado con necesidades educativas específicas, especialmente el alumnado inmigrante y de minorías étnicas. *Lecturas: Educación física y deportes*, N.106, 29.

Pastori, J.P. (1997). *La danse des Ballets russes à l'avant-garde*. Paris: Gallimard.

Platón (380 a. C.). *La República o de la Justicia*. En Platón. Obras completas. Libro III 401a/402d. Ed.: Gredos reeditado 1999, 711, 718, Libro II. 76c/377e., 696. Libro III. 411d/413a., 718, Libro III. 399d/401a., 710. III. 401a/ 402d., 711, Libro III. 411d/413a., 718.

Posadas, V. (2009). *Tratamiento del núcleo de contenidos de Juegos y Deportes en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Pozo, J. I. y Scheuer, N. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.

Pumares, L. (2010). *La formación permanente y la atención a la diversidad*. En Pumares, L. y Hernández Rincón, M.L. (Coord.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP. 231-256.

## R

Read, H. (1986). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós, 34.

Real Decreto 1463/1999, de 17 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas del grado superior de Danza y se regula la prueba de acceso a estos estudios.

Real Decreto 85/2007, de 26 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la ley Orgánica 2/2006, de educación.

Releer, D. L. (1998). Expert panels disagree on medical treatments. *The Chronicle of Higher Education*, 44(43), A13-A14.

Resolución 2 de Julio del 2014 firmada por el ministro de Educación, Cultura y Deporte, p.d. (orden Mecd/46512012, de 2 de marzo, de Delegación de Competencias del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). El Director General de Evaluación y Cooperación Territorial, José Ignacio Sánchez Pérez. El Documento de aprobación del Máster se encuentra en <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseñanzas/enseñanzas-artisticas/danza/educacion-superior/master.html>

Richardson, J.T.E. (1996). *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and Social Sciences*. Leicester: BPS Books.

Riera, G. (2012). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, N.5.

Robinson, J. (1992). *El niño y la danza*. Barcelona: Mirador.

Rodríguez, C. (1994). *La entrevista psicológica*. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez.

Rodríguez, G., et al. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez, S. (2009). Danza Movimiento Terapia: Cuerpo, psique y terapia. Avances en Salud Mental Relacional. *Revista Internacional On-Line*, 8(19), 1–20. Recuperado de: <http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/assetstore/13/90/39/139039798933210743133017539769177171458>

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.

- Romero, C. y Cepero M. (2002). *Bases teóricas para la formación del maestro especialista en educación física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- Rosario, R. (2009). *La educación en valores a través de la danza en las enseñanzas regladas y en el folklore. Propuesta educativa para el ámbito de los estudios oficiales de danza*. Tesis UNED.
- Rousseau, J. J. (1988). *Emilio o de la educación*. Barcelona: Hogar del libro, 155-156.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, N.25, 54-67.
- Rywerant, Y. (1994). *El método Feldenkrais*. Barcelona: Paidós.
- Saavedra, C. (2013). *La diversidad funcional como elemento transformador de la sociedad*. Blog: [www.cappaces.com](http://www.cappaces.com)

## S

- Sachs, C. (1963). *World History of the Dance*. The Norton Library, 460.
- Sadin, B. (1987). *La entrevista psicológica*. Madrid: Morales Domínguez, UNED, 79-118.
- Salazar, A. (2003). *La danza y el ballet*. Madrid: S.L. Fondo de Cultura Económica de España, 29, 52-53, 73-74.
- Samosata. L. (S. II d. C) *La danza*. Madrid: Gredos, 137, 154 y 225.
- Sánchez Sáinz, M. (2010). *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil*. Madrid: Catarata.
- Santos Guerra, M.Á. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- Schutt, R.K. (1996). *Investigating the social world: The process and practice of research*. Thousand Oaks, Cal.: Sage.
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sprague, M. et al. (2006). *Dance about anything*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Stake, R. R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Barcelona: Morata.
- Stokoe, P. (1996). Expresión corporal y danza: Arte, salud y educación. *Revista Música y Educación*.

## T

- Taylor, J. y Taylor, C. (2008), *Psicología de la Danza: Técnicas y Ejercicios para superar obstáculos mentales*. Madrid: Gaia.

- Taylor, S.J. y Bogdan, S. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Toboso. M., et al. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: Políticas y Prácticas. *Revista Sociológica Pensamiento Crítico*. Vol. 6 (1), 279-295.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La muralla.
- Torres, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Torres-Guerrero, J. (2013). *El centro escolar como promotor de actividades físico-deportivas*. Sevilla: Instituto Andaluz del Deporte.
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Ministerio de Educación y Ciencia.

## U

- Ugenal, T. (2014). *La danza y sus aplicaciones en el espacio terapéutico, educativo y social*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid.
- Ullman, L. (1978). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós.
- Urbeltz, J. A. (1994). Bailar el caos. *La danza de la osa y el soldado cojo*. Pamplona: Iruña, 72, 76, 77, 100, 125.

## V

- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, N.21, 119-131.
- Valderrama, E. (2013). *El arte abre un canal de comunicación*. Sevilla: El País.
- Valles, S. M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Van Dalen, D. B. y Bennett, B. L. A (1971). *World History of Physical Education. Cultural, Philosophical, Comparative*, 8-12, 12-19, 40, 44-45, 47-57, 95-106, 160.
- Varela, J. (1991). Los métodos de consenso en el sector sanitario. Madrid: *Gaceta sanitaria*, N.5, 114-116.
- Velázquez, C. (2012). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Laguna de Duero: La peonza
- Vergheze, J., et. al. (2003). Leisure Activities and the Risk of Dementia in the Elderly. *The New England Journal of Medicine*, N. 348, 2508-2516.
- Vílchez, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de Tercer Ciclo de Educación Primaria de la comarca*

*granadina de los Montes Orientales, y la influencia de la Educación física sobre ellos.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social.* Barcelona: PPU.

## W

Warnock. M. (1978). *Informe Warnock.* Reino Unido.

Willem, L. (1985). La danse dans L'Education-un enrichissement ou une mode?. En *Ludens: Isef-Utl, Vol. 9, N. 4,* 5-12.

## Z

Zitomer, M. R. y Reid, G. (2011). To be or not to be - able to dance: integrated dance and children's perceptions of dance ability and disability. *Research in Dance Education,* 12(2), 137-156.  
<http://dx.doi.org/10.1080/14647893.2011.575224>



## DIRECCIONES ELECTRÓNICAS

- CANDOCCO [www.candoco.co.uk/](http://www.candoco.co.uk/)
- CAPPACES <https://cappaces.com>
- CENTRO ANDALUZ DE DANZA [www.juntadeandalucia.es/cultura/cad](http://www.juntadeandalucia.es/cultura/cad)
- COMPAÑÍA | ANTONIO RUZ [www.antonioruz.com](http://www.antonioruz.com)
- CONSERVATORIO PROFESIONAL DE DANZA "ANTONIO RUIZ SOLER" DE SEVILLA [www.conservatoriodanzasevilla.com/](http://www.conservatoriodanzasevilla.com/)
- CONSERVATORIO PROFESIONAL DE DANZA "KINA JIMÉNEZ" DE ALMERÍA [www.cpdalmeria.com/](http://www.cpdalmeria.com/)
- CONSERVATORIO PROFESIONAL DE DANZA "MARIBEL GALLARDO" DE CÁDIZ [www.conservatoriodanzacadiz.es/](http://www.conservatoriodanzacadiz.es/)
- CONSERVATORIO PROFESIONAL DE DANZA "REINA SOFÍA" DE GRANADA [www.cpdanzagranada.com/](http://www.cpdanzagranada.com/)
- CONSERVATORIO PROFESIONAL DE DANZA PEPA FLORES" DE MÁLAGA [www.cpdmalaga.com/](http://www.cpdmalaga.com/)
- CONSERVATORIO SUPERIOR DE DANZA DE MÁLAGA "ÁNGEL BARRIOS" [www.csdanzamalaga.com](http://www.csdanzamalaga.com)
- EL TINGLAO | COMPAÑÍA DE TEATRO Y DANZA <http://eltinglao.org/>
- FESTIVAL INTERNACIONAL DE MÚSICA Y DANZA DE GRANADA [www.granafestival.org](http://www.granafestival.org)
- FUNDACIÓN PSICO BALLETT MAITE LEÓN [www.danzaballet.com/fundacion-psico-ballet-maite-leon](http://www.danzaballet.com/fundacion-psico-ballet-maite-leon)
- INAEM [www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/artesescenicas/portada.html](http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/artesescenicas/portada.html)
- LA COMPAÑÍA - DANZA VINCULADOS <http://ciadanzavinculados.com/la-compania/>
- PORTAL DOCENTE JUNTA DE ANDALUCIA <https://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/>
- PROYECTO LET'S DANCE: [www.letsdanceeurope.eu/](http://www.letsdanceeurope.eu/)
- RUEDAPIES DANZA [www.ruedapi.es](http://www.ruedapi.es)
- SUPERART: [www.superar-t.com](http://www.superar-t.com)





# **Índice de Figuras y Gráficos**



## ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICOS

Figura 1.- Instrumentos para la recogida de información ..... 25

Figura 2.- Organización estructural de la investigación (Adaptado por González Naveros, 2015)..... 28

### CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Figura I.1.- Abrigo Carmelo, Peñarroya Córdoba. Recuperado el 7 de abril 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/832818.pdf>..... 37

Figura I.2.- Danza en el antiguo Egipto. Recuperado el 9 de abril de 2017 de <http://5cpda.blogspot.com.es/2014/10/danzas-en-el-antiguo-egipto.html> ..... 38

Figura I.3.- Danza en Roma. Recuperado el 9 de abril de 2017 de <https://arteescenicas.wordpress.com/2010/10/03/historia-de-la-danza-1/>..... 38

Figura I.4.- Danza en la Edad Media. Recuperado el 9 de abril de 2017 de <https://mcarmenfer.wordpress.com/2011/12/03/la-danza-en-el-renacimiento/>..... 39

Figura I.5.- Danza en el Barroco. Recuperado el 9 de abril de 2017 de <http://www.xuriach.com/es/belle-danse-la-bella-dansa-del-barroc-frances-a-la-placa-del-progres-terrassa-2/>..... 40

Figura I.6.- Louis XIV. Recuperado el 9 de abril de 2017 de <https://vestuarioescenico.wordpress.com/2013/12/06/el-ballet-cortesano-henri-de-gissey-y-el-estilo-visual-de-la-corte-de-luis-xiv/>..... 41

Figura I.7.- Ballet Romántico. Recuperado el 9 de abril de 2017 de <https://terpsicoreballet.blogspot.com.es/2011/10/el-ballet-romantico.html> ..... 42

Figura I.8.- Ballet Rusos “La Consagración de la primavera”. Recuperado el 9 de abril de 2017 de [http://cultura.elpais.com/cultura/2011/02/03/actualidad/1296687609\\_850215.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2011/02/03/actualidad/1296687609_850215.html) . 43

Figura I.9.- Isadora Duncan. Recuperado el 9 de abril de 2017 de <https://es.pinterest.com/pin/103090278940148919/>..... 44

Figura I.10.- Balanchine y Mitchell durante un ensayo. Recuperado el 9 de abril de 2017 de <http://www.hagaselamusica.com/clasica-y-opera/ballet/george-balanchine/> ..... 46

Figura I.11.- Balanchine y Cage durante un ensayo. Recuperado el 9 de abril de 2017 de <http://wendyperron.com/2014/12/>..... 47

Figura I.12.- Vollmond de Pina Baush. Recuperado el 9 de abril de 2017 de <http://archivo.eluniversal.com.mx/cultura/68635.html>..... 47

Figura I.13.- La evolución de la normativa, que ha regulado las enseñanzas de Danza en España, desde sus orígenes hasta la actualidad, según varios autores como Ibáñez (2016), y Giménez (2008)..... 80

Figura I.14.- Diferencias Danza Inclusiva vs. Danza Integrada..... 83

Figura I.15.- Compañía Crei-Sants fundada por Feliciano Castillo. Recuperado el 9 de abril de 2017 de [https://www.google.es/search?q=crei+sants&client=firefox-b&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjstLbG1oTQAhWG1hQKHSq6CcAQ\\_AUICSgC&biw=1366&bih=604#imgrc=UceikNX3mVu--M%3A](https://www.google.es/search?q=crei+sants&client=firefox-b&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjstLbG1oTQAhWG1hQKHSq6CcAQ_AUICSgC&biw=1366&bih=604#imgrc=UceikNX3mVu--M%3A)..... 88

Figura I.16.- Compañía DanceAbility Project creada por Alito Alessis, Karen Nelson, Nancy Stark y Ricardo Morrisson. Recuperado el 9 de abril de 2017 de [https://www.google.es/search?q=danceability&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjx9q\\_-1oTQAhVFuhQKHVbqD3MQ\\_AUIBygC#imgrc=mpwMrDXISHjqgM%3A](https://www.google.es/search?q=danceability&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjx9q_-1oTQAhVFuhQKHVbqD3MQ_AUIBygC#imgrc=mpwMrDXISHjqgM%3A) ..... 90

Figura I.17.- Compañía Axis Dance Company. Compañía Axis Dance Company. Recuperado el 9 de abril de 2017 de [https://www.google.es/search?q=axis+dance+company+fundador&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwj9oNmP14TQAhVJuBQKHWr4BGQQ\\_AUIBigB#tbm=isch&q=axis+dance+company+&imgrc=kUFpSAgMBNX10M%3A](https://www.google.es/search?q=axis+dance+company+fundador&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwj9oNmP14TQAhVJuBQKHWr4BGQQ_AUIBigB#tbm=isch&q=axis+dance+company+&imgrc=kUFpSAgMBNX10M%3A)..... 94

Figura I.18.- Compañía Candoco Dance Company creada por Celeste Dandeker y Adam Benjamin. Recuperado el 9 de abril de 2017 de [https://www.google.es/search?q=CANDOCO&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwikxN\\_F14TQAhWIShQKHe7aAOYQ\\_AUIBygC#imgrc=fpIY0YD0ynJtzM%3A](https://www.google.es/search?q=CANDOCO&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwikxN_F14TQAhWIShQKHe7aAOYQ_AUIBygC#imgrc=fpIY0YD0ynJtzM%3A) ..... 96

Figura I.19.- Compañía Stopgap Dance Company creada por Vicky Balaam. Recuperado el 9 de abril de 2017 de [https://www.google.es/search?q=stopgap&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwis3qzG2ITQAhWLuhQKHWE\\_BZ8Q\\_AUIBygC#tbm=isch&q=stopgap+dance+company&imgrc=o8vTHG8s6hX07M%3A](https://www.google.es/search?q=stopgap&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwis3qzG2ITQAhWLuhQKHWE_BZ8Q_AUIBygC#tbm=isch&q=stopgap+dance+company&imgrc=o8vTHG8s6hX07M%3A)..... 97

Figura I.20.- Compañía The Olimpias creada por Petra Kupperts. Recuperado el 9 de abril de 2017 de ..... 98

Figura I.21.- Compañía BMG creada por Said Gharbi y Ana Stegnar. Recuperado el 9 de abril de 2017 de [https://www.google.es/search?q=BMG+COMPANY+DANCE&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwijzoak2YTQAhXEWRQKHdGHAUwQ\\_AUIBygC#tbm=isch&q=LES+BMG+COMPANY+DANCE+SAID+GHARBI&imgrc=sEpuqfsIFczxKM%3A](https://www.google.es/search?q=BMG+COMPANY+DANCE&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwijzoak2YTQAhXEWRQKHdGHAUwQ_AUIBygC#tbm=isch&q=LES+BMG+COMPANY+DANCE+SAID+GHARBI&imgrc=sEpuqfsIFczxKM%3A)..... 100

Figura I.22.- Let's Dance. Recuperado el 20 de septiembre de 2017 de <https://www.letsdanceeurope.eu/> ..... 101

Figura I.23.- Compañía Psicoballet creada por Maite León. Recuperado el 9 de abril de 2017 de [https://www.google.es/search?q=PSICOBALLET+MAITE+LEON&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj52qmK2oTQAhVOGhQKHbEVBnwQ\\_AUIBygC#imgrc=hlGJfyzka9jLyM%3A](https://www.google.es/search?q=PSICOBALLET+MAITE+LEON&biw=1366&bih=604&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj52qmK2oTQAhVOGhQKHbEVBnwQ_AUIBygC#imgrc=hlGJfyzka9jLyM%3A) ..... 102

Figura I.24.- Compañía Danza Mobile, creada por Esmeralda Valderrama y Fernando Coronado. Recuperado el 9 de abril de 2017 de [https://www.google.es/search?q=danz+amobile&biw=1366&bih=604&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjJ2fWd2oTQAhWBkBQKHRGiAvsQ\\_AUIBygC#imgsrc=fvIHpPD8QRzJtM%3A](https://www.google.es/search?q=danz+amobile&biw=1366&bih=604&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjJ2fWd2oTQAhWBkBQKHRGiAvsQ_AUIBygC#imgsrc=fvIHpPD8QRzJtM%3A) ..... 103

Figura I.25.- Compañía Rueda Pies, creada por Marisa Brugarolas. Recuperado el 9 de abril de 2017 de [https://www.google.es/search?q=marisa+brugarolas&biw=1366&bih=604&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiJ18aw2oTQAhUKvRQKHHRDHIQ\\_AUIBigB#tbm=isch&q=marisa+brugarolas+cuerpo+en+devenir&imgsrc=cJROQCn0J-AxwM%3A](https://www.google.es/search?q=marisa+brugarolas&biw=1366&bih=604&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiJ18aw2oTQAhUKvRQKHHRDHIQ_AUIBigB#tbm=isch&q=marisa+brugarolas+cuerpo+en+devenir&imgsrc=cJROQCn0J-AxwM%3A) ..... 104

Figura I.26.- Jordi Cortés durante un Taller. Recuperado el 9 de abril de 2017 de [https://www.google.es/search?q=jordi+cortes+danza+integrada&biw=1366&bih=604&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjDnsCf24TQAhXHOHQKHTA4AXsQ\\_AUIBigB#imgsrc=Dcu1OtOprRDHSM%3A](https://www.google.es/search?q=jordi+cortes+danza+integrada&biw=1366&bih=604&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjDnsCf24TQAhXHOHQKHTA4AXsQ_AUIBigB#imgsrc=Dcu1OtOprRDHSM%3A) ..... 104

Figura I.27.- Compañía Vinculados. Recuperado el 9 de abril 2017 de <http://ciadanzavinculados.com> ..... 105

Figura I.28.- Taller Performance “Tu y las formas” de la Compañía Sharon Fridman, de la IX edición de las Jornadas, celebrada en Murcia del 3 al 5 de mayo 2017. Recuperado el 7 de agosto 2017 de <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/artesescenicas/artes-escenicas-e-inclusion-social/jornadas-sobre-la-inclusion-social/ix-jornadas-sobre-la-inclusion-social/imagenes/18-taller-performance-sharon-fridman/18-taller-performance-sharon-fridman.jpg> ..... 108

## **CAPÍTULO II.- FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DANZA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

Figura II.1.- Institut del Teatre de Barcelona. Recuperado el 15 de octubre 2017 <http://escenaibam.org> ..... 135

Figura II.2.- Conservatorio Superior de Danza de Valencia. Recuperado el 15 de octubre 2017 de <http://csdanza.es/estudios/examenes/> ..... 135

Figura II.3.- Conservatorio Superior de Danza de Alicante. Recuperado el 15 de octubre 2017 de <http://www.danza.es/convocatorias/pruebas-de-acceso-al-conservatorio-superior-de-danza-de-alicante> ..... 135

Figura II.4.- Conservatorio Superior de Danza de Madrid. Recuperado el 15 de octubre 2017 de <https://www.csdma.es/alquiler-de-espacios/espacios> ..... 136

Figura II.5.- Conservatorio Superior de Danza de Málaga. Recuperado el 15 de octubre 2017 de <https://www.youtube.com/channel/UCIUF3G3qUCXZDtGJ4okcxQw> ..... 136

Figura II.6.- Alumnado del Conservatorio Superior de Danza María de Ávila comparten sus clases habituales con bailarines de talleres y compañías de danza de entidades de FEAPS Madrid. Recuperado el 15 de octubre 2017 de <https://www.csdma.es/actividades/agenda/item/765-bailarines-con-discapacidad> 141

**CAPÍTULO V.- EVIDENCIAS CUANTITATIVAS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CUESTIONARIO PASADO A LOS DOCENTES DE CENTROS DE DANZA DE ANDALUCÍA**

Gráfico del ítem I.1.1.- Género y Centro de trabajo de la muestra.....	216
Gráfico del ítem I.1.2.- Edad de la muestra.....	217
Gráfico del ítem I.1.3.- Titulaciones académicas que posee además de la de Danza .....	218
Gráfico del ítem I.1.4.- Situación profesional actual .....	219
Gráfico del ítem II.1.1.- Niveles en los que imparte docencia .....	227
Gráfico del ítem II.1.2.- Especialidad que imparte.....	228
Gráfico del ítem II.1.3.- Años de docencia al finalizar el curso 2015-2016.....	229
Gráfico del ítem III.1.- He recibido una formación básica en relación a la atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas, concretamente en Danza .....	235
Gráfico del ítem III.2.- He recibido una formación específica, en relación a la atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas, concretamente en Danza .....	236
Gráfico del ítem III.3.- La Administración Educativa facilita las herramientas necesarias para que mi conocimiento se amplíe, a través de Cursos, Jornadas, Seminarios, etc. ....	237
Gráfico del ítem III.4.- El currículum de Danza contempla la atención a la diversidad para mejorar la integración e inclusión.....	238
Gráfico del ítem III.5.- La normativa para las pruebas de aptitud y acceso permiten integrar justamente el alumnado con N.E.A.E. (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) .....	239
Gráfico del ítem III.6.- El Centro donde desempeño mi labor docente reúne las necesidades materiales y de espacios con sus respectivos accesos, para atender al alumnado con N.E.A.E y su integración .....	240
Gráfico del ítem III.7.- En el P.E.C., P.C.C. y Programaciones Didácticas se contempla la atención a la diversidad y se facilitan instrucciones y herramientas metodológicas para su intervención.....	241
Gráfico del ítem III.8.- Las familias participan activamente en la integración del alumnado con N.E.A.E. ....	242
Gráfico del ítem III.9.- El alumnado participa activamente en la inclusión del alumnado con N.E.A.E. desde roles colaborativos rotativos en mis clases .....	243
Gráfico del ítem III.10.- El centro educativo donde trabajo cuenta con un profesional especializado (orientador/a) en el trabajo con alumnado de N.E.A.E. ....	244

Gráfico del ítem IV.1.- Realizo las adaptaciones curriculares en base a la programación de mi actividad educativa, teniendo como referencia el P.C.C. y, en su caso, la programación del departamento adaptándome a cada especialidad.....	252
Gráfico del ítem IV.2.- Planteo los objetivos didácticos de forma clara, para expresar las competencias que el alumnado debe conseguir.....	253
Gráfico del ítem IV.3.- Selecciono y secuencio los contenidos, con una distribución y una progresión adecuada a las características de cada alumno o alumna .....	254
Gráfico del ítem IV.4.- Adopto estrategias y programo actividades en función de los objetivos, de los distintos tipos de contenidos y de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado para su integración .....	255
Gráfico del ítem IV.5.- Planifico las clases de danza de modo flexible, preparando secuencias de movimiento y los recursos, ajustados lo más posible a las necesidades e intereses del alumnado .....	256
Gráfico del ítem IV.6.- Establezco e informo al alumnado de los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación.....	257
Gráfico del ítem IV.7.- Planifico mis clases de danza de forma coordinada con el resto de los docentes del equipo educativo .....	258
Gráfico del ítem IV.8.- Presento y propongo al alumnado un plan de trabajo, explicando su finalidad, antes de cada unidad.....	259
Gráfico del ítem IV.9.- Planteo en clase situaciones introductorias previas al contenido, que se va a tratar para su correcta ejecución técnica e interpretativa ..	260
Gráfico del ítem IV.10.- Incentivo al alumnado para que se sienta orgulloso de sí mismo, ante el desarrollo de su creatividad y en la ejecución de las secuencias de movimiento.....	261
Gráfico del ítem IV.11.- Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado .....	262
Gráfico del ítem IV.12.- Comunico la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad, aplicación real para la ejecución técnica y expresiva del movimiento .....	263
Gráfico del ítem IV.13.- Doy información de los progresos conseguidos para que el alumnado se sienta orgulloso de su trabajo, así como de las dificultades encontradas .....	264
Gráfico del ítem IV.14.- Creo agrupaciones para fomentar la colaboración e integración entre el alumnado .....	265
Gráfico del ítem IV.15.- Creo las secuencias de movimientos con los conocimientos previos del alumnado .....	266
Gráfico del ítem IV.16.- Relaciono los contenidos con los objetivos .....	267

Gráfico del ítem IV.17.- Estructuro y organizo los contenidos de forma progresiva dentro de cada clase .....	268
Gráfico del ítem IV.18.- Facilito la adquisición de nuevos contenidos, intercalando preguntas aclaratorias, sintetizando, ejemplificando, etc. ....	269
Gráfico del ítem IV.19.- Planteo actividades variadas e integradoras, que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades .....	270
Gráfico del ítem IV.20.- En las actividades que propongo existe equidad entre las actividades individuales y grupales, para fomentar la cooperación.....	271
Gráfico del ítem IV.21.- Fomento la creación de actividades fuera del aula (espectáculos, actuaciones, festivales, concursos, audiciones, etc.).....	272
Gráfico del ítem IV.22.- Distribuyo el tiempo adecuadamente: tiempo de exposición e introducción y el resto del mismo para las actividades y la puesta en común.....	273
Gráfico del ítem IV.23.- Adopto distintas agrupaciones en función de la secuencia de movimiento a realizar, controlando siempre que el clima de trabajo sea el adecuado para fomentar la integración.....	274
Gráfico del ítem IV.24.- Utilizo recursos didácticos variados (audiovisuales, video danza, informáticos, etc.), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica del alumnado .....	275
Gráfico del ítem IV.25.- Compruebo que el alumnado haya interiorizado la tarea que tienen que realizar: haciendo preguntas, haciendo grabaciones, etc.....	276
Gráfico del ítem IV.26.- Facilito estrategias de aprendizaje: cómo buscar fuentes de información y recursos para resolver dificultades .....	277
Gráfico del ítem IV.27.- Compruebo periódicamente que la participación del alumnado es equitativa en las actividades planteadas .....	278
Gráfico del ítem IV.28.- Las relaciones que establezco con el alumnado dentro del aula son fluidas y sin discriminaciones como facilitador/a.....	279
Gráfico del ítem IV.29.- Favorezco la elaboración de normas de convivencia, con la aportación y aceptación de todos/as y reacciono de forma ecuánime ante situaciones conflictivas.....	280
Gráfico del ítem IV.30.- Fomento el respeto y la colaboración entre el alumnado y acepto sus sugerencias y aportaciones como facilitador/a, para favorecer el esfuerzo personal .....	281
Gráfico del ítem IV.31.- Analizo y modifico frecuentemente los contenidos y actividades propuestas dentro y fuera del aula .....	282
Gráfico del ítem IV.32.- Proporciono información al alumnado sobre la ejecución de las secuencias de movimientos y cómo puede mejorarlas.....	283

Gráfico del ítem IV.33.- En caso de objetivos insuficientemente alcanzados, propongo nuevas actividades que faciliten su adquisición .....	284
Gráfico del ítem IV.34.- En caso de objetivos suficientemente alcanzados, en corto espacio de tiempo, propongo nuevas actividades que faciliten un mayor grado de adquisición .....	285
Gráfico del ítem IV.35.- Facilito el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, dando la oportunidad de generar sus propias creaciones, atendiendo al contenido propuesto .....	286
Gráfico del ítem IV.36.- Tengo en cuenta las habilidades del alumnado y en función de ello, adapto los distintos momentos del proceso de enseñanza- aprendizaje...	287
Gráfico del ítem IV.37.- Busco estrategias y herramientas para modificar contenidos, actividades, metodología, recursos, etc. y adaptarlos al alumnado con N.E.A.E...	288
Gráfico del ítem IV.38.- Mejoro mi formación para la mejora de mi práctica docente, para fomentar la integración entre el alumnado y la atención a la diversidad .....	289
Gráfico del ítem IV.39.- Muestro una actitud positiva, abierta, facilitadora y colaborativa ante el cambio para la mejora de mi práctica docente .....	290
Gráfico del ítem IV.40.- Detecto las capacidades del alumnado antes que sus dificultades .....	291
Gráfico del ítem IV.41.- Detecto las dificultades del alumnado antes que sus capacidades .....	292
Gráfico del ítem IV.42.- Trabajo conjuntamente con el resto del equipo educativo y del orientador, externo al Conservatorio, para la integración.....	293
Gráfico del ítem IV.43.- Colaboro y propongo propuestas de mejora en relación a los aspectos organizativos del centro para mejorar la atención a la diversidad.....	294
Gráfico del ítem IV.44.- Creo adaptaciones de la terminología específica de danza, empleada en clase .....	295
Gráfico del ítem IV.45.- Realizo una progresión de las secuencias de movimiento, dividiendo éstas en partes más sencillas para facilitar su realización y adquisición .....	296
Gráfico del ítem IV.46.- Utilizo diferentes tipos de materiales en el desarrollo de mis clases para adaptarlos a las características específicas de mi alumnado .....	297
Gráfico del ítem IV.47.- Tengo en cuenta los procesos para la evaluación de los aprendizajes de acuerdo con la programación del departamento.....	298
Gráfico del ítem IV.48.- Realizo una evaluación inicial individual y grupal a principio de curso y, ésta es entregada al departamento para su puesta en común .....	299
Gráfico del ítem IV.49.- Utilizo suficientes criterios de evaluación que atiendan de	

manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos .....	300
Gráfico del ítem IV.50.- Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información sobre el alumnado .....	301
Gráfico del ítem IV.51.- Habitualmente, corrijo y doy pautas para la mejora de sus aprendizajes.....	302
Gráfico del ítem IV.52.- Utilizo diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad del alumnado .....	303
Gráfico del ítem IV.53.- Utilizo periódicamente diferentes canales y herramientas para informar a los familiares, profesorado y alumnado (sesiones de evaluación, informes, tutorías, etc.) del proceso y los resultados de la evaluación .....	304
Gráfico del ítem IV.54.- Utilizo la evaluación como instrumento para fomentar la motivación del alumnado.....	305
Gráfico del ítem IV.55.- Utilizo diferentes medios en el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje (cuestionarios para evaluar la programación, la consecución de objetivos y adquisición de contenidos, etc.) .....	306

**CAPÍTULO VI.- EVIDENCIAS CUALITATIVAS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A EXPERTOS DE DANZA PARA LA INCLUSIÓN**

Figura VI.1.- Cuadro de Referencias de textos .....	337
---	-----

**CAPÍTULO VII.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA. PROCESO DE TRIANGULACIÓN**

Figura VII.1.- Integración Metodológica.....	392
Figura VII.2.- Habilidades a desarrollar por parte del docente .....	394
Figura VII.3.- Datos generales de la encuesta realizada a las Escuelas Superiores de Arte Dramático y Conservatorios Superiores de Danza, durante el Encuentro celebrado durante las Jornadas sobre la Inclusión social y la educación en las Artes Escénicas, celebradas del 3 al 5 de mayo en Murcia, organizadas por el INAEM. Recuperado el 15 de octubre 2017 de <a href="https://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/artesescenicas/artes-escenicas-e-inclusion-social/jornadas-sobre-la-inclusion-social.html">https://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/artesescenicas/artes-escenicas-e-inclusion-social/jornadas-sobre-la-inclusion-social.html</a> .....	423

# **Índice de Tablas**



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.- Fases temporales de la investigación .....	27
--	----

### **CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Tabla I.1.- Breve recorrido histórico de la Danza .....	35
Tabla I.2.- Dimensiones de la Danza según García Ruso.....	63
Tabla I.3.- Fases pedagógicas de la Danza Creativa.....	74
Tabla. 1.4.- Cronograma de personalidades relevantes implicados en aportaciones pedagógicas y coreográficas en la Danza Inclusiva a nivel internacional .....	86
Tabla. 1.5.- Cronograma de personalidades relevantes implicados en aportaciones pedagógicas y coreográficas en la Danza Inclusiva a nivel nacional .....	106
Tabla I.6.- Objetivos generales de las enseñanzas profesionales .....	112
Tabla I.7.- Objetivos específicos de las enseñanzas profesionales .....	112
Tabla I.8.- Normativas significativas sobre atención a la diversidad en las enseñanzas artísticas de Danza en diferentes comunidades.....	119

### **CAPÍTULO IV.- DISEÑO, PROCEDIMIENTO, METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Tabla IV.1.- Fases de la temporalización de la Investigación.....	194
---	-----

### **CAPÍTULO V.- EVIDENCIAS CUANTITATIVAS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CUESTIONARIO PASADO A LOS DOCENTES DE CENTROS DE DANZA DE ANDALUCÍA**

Tabla del ítem I.1.1.- Género y Centro de trabajo de la muestra .....	216
Tabla del ítem I.1.2.- Edad de la muestra .....	217
Tabla del ítem I.1.3.- Titulaciones académicas que posee además de la de Danza .....	218
Tabla del ítem I.1.4.- Situación profesional actual.....	219
Tabla I.2.1.1.1.- Edad-Situación profesional.....	220
Tabla I.2.1.1.2.- Edad-Niveles en que imparte docencia .....	221
Tabla I.2.1.1.3.- Edad-Especialidad que imparte.....	222

Tabla I.2.1.1.4.- Edad-Años de experiencia .....	223
Tabla I.2.1.1.5.- Edad-centro dónde desarrolla su trabajo.....	224
Tabla I.2.1.2.1.- Género-Especialidad que imparte .....	225
Tabla I.2.1.3.1.- Titulación académica-Enseñanzas que imparte .....	226
Tabla del ítem II.1.1.- Niveles en los que imparte docencia .....	227
Tabla del ítem II.1.2.- Especialidad que imparte .....	228
Tabla del ítem II.1.3.- Años de docencia al finalizar el curso 2015-2016 .....	229
Tabla II.2.1.1.1.- Años de experiencia-Situación profesional.....	230
Tabla II.2.2.1.1.- Centros dónde desarrolla su labor docente-Situación-administrativa .....	231
Tabla II.2.2.1.2.- Centros dónde desarrolla su labor docente-Niveles que imparte .....	232
Tabla II.2.2.1.3.- Centros dónde desarrolla su labor docente-Especialidad que imparte .....	233
Tabla II.2.2.1.4.- Centro dónde desarrolla su trabajo-Años de experiencia.....	234
Tabla del ítem III.1.- He recibido una formación básica, en relación con la atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas, concretamente en Danza .....	235
Tabla del ítem III.2.- He recibido una formación específica en relación a la atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas, concretamente en Danza .....	236
Tabla del ítem III.3.- La Administración Educativa facilita las herramientas necesarias para que mi conocimiento se amplíe, a través de Cursos, Jornadas, Seminarios, etc. ....	237
Tabla del ítem III.4.- El currículum de Danza contempla la atención a la diversidad para mejorar la integración e inclusión.....	238
Tabla del ítem III.5.- La normativa para las pruebas de aptitud y acceso permiten integrar justamente el alumnado con N.E.A.E. (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) .....	239
Tabla del ítem III.6.- El Centro donde desempeño mi labor docente reúne las necesidades materiales y de espacios con sus respectivos accesos, para atender al alumnado con N.E.A.E y su integración.....	240
Tabla del ítem III.7.- En el P.E.C., P.C.C. y Programaciones Didácticas se contempla la atención a la diversidad y se facilitan instrucciones y herramientas metodológicas para su intervención .....	241
Tabla del ítem III.8.- Las familias participan activamente en la integración del	

alumnado con N.E.A.E. ....	242
Tabla del ítem III.9.- El alumnado participa activamente en la inclusión del alumnado con N.E.A.E. desde roles colaborativos rotativos en mis clases .....	243
Tabla del ítem III.10.- El centro educativo donde trabajo cuenta con un profesional especializado (orientador/a) en el trabajo con alumnado de N.E.A.E. ....	244
Tabla III.2.1.1.- Género-El Centro donde desempeño mi labor docente reúne las necesidades materiales y de espacios con sus respectivos accesos, para atender al alumnado con N.E.A.E y su integración .....	245
Tabla III.2.1.2.1.- Titulación-El Centro donde desempeño mi labor docente reúne las necesidades materiales y de espacios con sus respectivos accesos, para atender al alumnado con N.E.A.E y su integración .....	246
Tabla III.2.1.2.2.- Titulación-He recibido una formación básica en relación a la atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas, concretamente en Danza. ....	247
Tabla III.2.1.2.3.- Titulación-He recibido una formación específica en relación a la atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas, concretamente en Danza. ....	248
Tabla III.2.1.3.1.- Años de experiencia docente-He recibido una formación básica en relación a la atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas, concretamente en Danza.....	249
Tabla III.2.1.3.2.- Años de experiencia docente-He recibido una formación específica en relación a la atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas, concretamente en Danza.....	250
Tabla III.2.1.3.3.- Años de experiencia docente-El alumnado participa activamente en la inclusión del alumnado con N.E.A.E. desde roles colaborativos rotativos en mis clases .....	251
Tabla del ítem IV.1.- Realizo las adaptaciones curriculares en base a la programación de mi actividad educativa, teniendo como referencia el P.C.C. y, la programación del departamento adaptándome a cada especialidad.....	252
Tabla del ítem IV.2.- Planteo los objetivos didácticos de forma clara, para expresar las competencias que el alumnado debe conseguir .....	253
Tabla del ítem IV.3.- Selecciono y secuencio los contenidos, con una distribución y una progresión adecuada a las características de cada alumno o alumna .....	254
Tabla del ítem IV.4.- Adopto estrategias y programo actividades en función de los objetivos, de los distintos tipos de contenidos y de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado para su integración .....	255
Tabla del ítem IV.5.- Planifico las clases de danza de modo flexible, preparando secuencias de movimiento y los recursos, ajustados lo más posible a las necesidades e intereses del alumnado .....	256

Tabla del ítem IV.6.- Establezco e informo al alumnado de los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación.....	257
Tabla del ítem IV.7.- Planifico mis clases de danza de forma coordinada con el resto de los docentes del equipo educativo .....	258
Tabla del ítem IV.8.- Presento y propongo al alumnado un plan de trabajo, explicando su finalidad, antes de cada unidad.....	259
Tabla del ítem IV.9.- Planteo en clase situaciones introductorias previas al contenido, que se va a tratar para su correcta ejecución técnica e interpretativa .....	260
Tabla del ítem IV.10.- Incentivo al alumnado para que se sienta orgulloso de sí mismo, ante el desarrollo de su creatividad y en la ejecución de las secuencias de movimiento .....	261
Tabla del ítem IV.11.- Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado .....	262
Tabla del ítem IV.12.- Comunico la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad, aplicación real para la ejecución técnica y expresiva del movimiento .....	263
Tabla del ítem IV.13.- Doy información de los progresos conseguidos para que el alumnado se sienta orgulloso de su trabajo, así como de las dificultades encontradas .....	264
Tabla del ítem IV.14.- Creo agrupaciones para fomentar la colaboración e integración entre el alumnado .....	265
Tabla del ítem IV.15.- Creo las secuencias de movimientos con los conocimientos previos del alumnado .....	266
Tabla del ítem IV.16.- Relaciono los contenidos con los objetivos.....	267
Tabla del ítem IV.17.- Estructuro y organizo los contenidos de forma progresiva dentro de cada clase .....	268
Tabla del ítem IV.18.- Facilito la adquisición de nuevos contenidos, intercalando preguntas aclaratorias, sintetizando, ejemplificando, etc. ....	269
Tabla del ítem IV.19.- Planteo actividades variadas e integradoras, que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades .....	270
Tabla del ítem IV.20.- En las actividades que propongo existe equidad entre las actividades individuales y grupales, para fomentar la cooperación.....	271
Tabla del ítem IV.21.- Fomento la creación de actividades fuera del aula (espectáculos, actuaciones, festivales, concursos, audiciones, etc.).....	272
Tabla del ítem IV.22.- Distribuyo el tiempo adecuadamente: tiempo de exposición e introducción y el resto del mismo para las actividades y la puesta en común.....	273

Tabla del ítem IV.23.- Adopto distintas agrupaciones en función de la secuencia de movimiento a realizar, controlando siempre que el clima de trabajo sea el adecuado para fomentar la integración.....	274
Tabla del ítem IV.24.- Utilizo recursos didácticos variados (audiovisuales, video danza, informáticos, etc.), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica del alumnado .....	275
Tabla del ítem IV.25.- Compruebo que el alumnado haya interiorizado la tarea que tienen que realizar: haciendo preguntas, haciendo grabaciones, haciendo que verbalicen y ejecuten el proceso y la acción, etc .....	276
Tabla del ítem IV.26.- Facilito estrategias de aprendizaje: cómo buscar fuentes de información y recursos para resolver dificultades .....	277
Tabla del ítem IV.27.- Compruebo periódicamente que la participación del alumnado es equitativa en las actividades planteadas .....	278
Tabla del ítem IV.28.- Las relaciones que establezco con el alumnado dentro del aula son fluidas y sin discriminaciones como facilitador/a .....	279
Tabla del ítem IV.29.- Favorezco la elaboración de normas de convivencia, con la aportación y aceptación de todos/as y reacciono de forma ecuánime ante situaciones conflictivas.....	280
Tabla del ítem IV.30.- Fomento el respeto y la colaboración entre el alumnado y acepto sus sugerencias y aportaciones como facilitador/a, para favorecer el esfuerzo personal .....	281
Tabla del ítem IV.31.- Analizo y modifico frecuentemente los contenidos y actividades propuestas dentro y fuera del aula.....	282
Tabla del ítem IV.32.- Proporciono información al alumnado sobre la ejecución de las secuencias de movimientos y cómo puede mejorarlas .....	283
Tabla del ítem IV.33.- En caso de objetivos insuficientemente alcanzados, propongo nuevas actividades que faciliten su adquisición .....	284
Tabla del ítem IV.34.- En caso de objetivos suficientemente alcanzados, en corto espacio de tiempo, propongo nuevas actividades que faciliten un mayor grado de adquisición .....	285
Tabla del ítem IV.35.- Facilito el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, dando la oportunidad de generar sus propias creaciones, atendiendo al contenido propuesto .....	286
Tabla del ítem IV.36.- Tengo en cuenta las habilidades del alumnado y en función de ello, adapto los distintos momentos del proceso de enseñanza- aprendizaje.....	287
Tabla del ítem IV.37.- Busco estrategias y herramientas para modificar contenidos, actividades, metodología, recursos, etc. y adaptarlos al alumnado con N.E.A.E. ...	288

Tabla del ítem IV.38.- Mejoro mi formación para la mejora de mi práctica docente, para fomentar la integración entre el alumnado y la atención a la diversidad .....	289
Tabla del ítem IV.39.- Muestro una actitud positiva, abierta, facilitadora y colaborativa ante el cambio para la mejora de mi práctica docente .....	290
Tabla del ítem IV.40.- Detecto las capacidades del alumnado antes que sus dificultades .....	291
Tabla del ítem IV.41.- Detecto las dificultades del alumnado antes que sus capacidades .....	292
Tabla del ítem IV.42.- Trabajo conjuntamente con el resto del equipo educativo y del orientador, externo al Conservatorio, para la integración.....	293
Tabla del ítem IV.43.- Colaboro y propongo propuestas de mejora en relación a los aspectos organizativos del centro para mejorar la atención a la diversidad.....	294
Tabla del ítem IV.44.- Creo adaptaciones de la terminología específica de danza, empleada en clase .....	295
Tabla del ítem IV.45.- Realizo una progresión de las secuencias de movimiento, dividiendo éstas en partes más sencillas para facilitar su realización y adquisición .....	296
Tabla del ítem IV.46.- Utilizo diferentes tipos de materiales en el desarrollo de mis clases para adaptarlos a las características específicas de mi alumnado .....	297
Tabla del ítem IV.47.- Tengo en cuenta los procesos para la evaluación de los aprendizajes de acuerdo con la programación del departamento.....	298
Tabla del ítem IV.48.- Realizo una evaluación inicial individual y grupal a principio de curso y, ésta es entregada al departamento para su puesta en común.....	299
Tabla del ítem IV.49.- Utilizo suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos .....	300
Tabla del ítem IV.50.- Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información sobre el alumnado .....	301
Tabla del ítem IV.51.- Habitualmente, corrijo y doy pautas para la mejora de sus aprendizajes.....	302
Tabla del ítem IV.52.- Utilizo diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad del alumnado .....	303
Tabla del ítem IV.53.- Utilizo periódicamente diferentes canales y herramientas para informar a los familiares, profesorado y alumnado (sesiones de evaluación, informes, tutorías, etc.) del proceso y los resultados de la evaluación .....	304
Tabla del ítem IV.54.- Utilizo la evaluación como instrumento para fomentar la motivación del alumnado.....	305

Tabla del ítem IV.55.- Utilizo diferentes medios en el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje (cuestionarios para evaluar la programación, la consecución de objetivos y adquisición de contenidos, etc.) .....	306
Tabla IV.2.1.1.- Edad-Establezco e informo al alumnado de los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación.....	307
Tabla IV.2.1.2.- Centro en el que desarrolla su trabajo-Establezco e informo al alumnado de los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación .....	308
Tabla IV.2.1.3.- Género-Planifico las clases de danza de modo flexible, preparando secuencias de movimiento y los recursos, ajustados lo más posible a las necesidades e intereses del alumnado .....	309
Tabla IV.2.2.1.1.- Titulación-Incentivo al alumnado para que se sienta orgulloso de sí mismo, ante el desarrollo de su creatividad y en la ejecución de las secuencias de movimiento.....	310
Tabla IV.2.2.1.- Género-Doy información de los progresos conseguidos para que el alumnado se sienta orgulloso de su trabajo, así como de las dificultades encontradas .....	311
Tabla IV.2.2.2.2.- Edad-Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado .....	312
Tabla IV.2.2.2.3.- Titulación-Doy información de los progresos conseguidos para que el alumnado se sienta orgulloso de su trabajo, así como de las dificultades encontradas .....	313
Tabla IV.2.2.2.4.- Titulación-Creo agrupaciones para fomentar la colaboración e integración entre el alumnado .....	314
Tabla IV.2.2.2.5.- Experiencia docente-Creo agrupaciones para fomentar la colaboración e integración entre el alumnado.....	315
Tabla IV.2.2.3.1.- Centro en el que desarrolla su trabajo-En las actividades que propongo existe equidad entre las actividades individuales y grupales, para fomentar la cooperación.....	316
Tabla IV.2.2.3.2.- Género-Planteo actividades variadas e integradoras, que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades ....	317
Tabla IV.2.2.3.2.- Planteo actividades variadas e integradoras, que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades .....	318
Tabla IV.2.2.3.3.- Experiencia docente-Fomento la creación de actividades fuera del aula (espectáculos, actuaciones, festivales, concursos, audiciones, etc.) .....	319
Tabla IV.2.2.4.1.- Género-En caso de objetivos insuficientemente alcanzados, propongo nuevas actividades que faciliten su adquisición .....	320

Tabla IV.2.2.5.1.- Centro en el que desarrolla su trabajo-Muestro una actitud positiva, abierta, facilitadora y colaborativa ante el cambio para la mejora de mi práctica docente .....	321
Tabla IV.2.2.5.2.- Género-Realizo una progresión de las secuencias de movimiento, dividiendo éstas en partes más sencillas para facilitar su realización y adquisición .....	322
Tabla IV.2.2.5.3.- Género-Muestro una actitud positiva, abierta, facilitadora y colaborativa ante el cambio para la mejora de mi práctica docente .....	323
Tabla IV.2.2.5.4.- Titulación-Realizo una progresión de las secuencias de movimiento, dividiendo éstas en partes más sencillas para facilitar su realización y adquisición .....	324
Tabla IV.2.2.5.5.- Experiencia docente-Muestro una actitud positiva, abierta, facilitadora y colaborativa ante el cambio para la mejora de mi práctica docente..	325
Tabla IV.2.2.6.1.- Centro en el que desarrolla su trabajo-Realizo una evaluación inicial individual y grupal a principio de curso y, ésta es entregada al departamento para su puesta en común.....	326
Tabla IV.2.2.6.2.- Experiencia docente-Realizo una evaluación inicial individual y grupal a principio de curso y, ésta es entregada al departamento para su puesta en común .....	327
Tabla IV.2.2.6.3.- Edad-Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información sobre el alumnado .....	328
Tabla IV.2.2.6.4.- Titulación-Utilizo periódicamente diferentes canales y herramientas para informar a los familiares, profesorado y alumnado (sesiones de evaluación, informes, tutorías, etc.) del proceso y los resultados de la evaluación	329
Tabla IV.2.2.6.5.- Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información sobre el alumnado.....	330

**CAPÍTULO VI.- EVIDENCIAS CUALITATIVAS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A EXPERTOS DE DANZA PARA LA INCLUSIÓN**

Tabla VI.1.-El perfil sociodemográfico de los entrevistados .....	338
Tabla VI.2.- Análisis y Discusión del Campo 1: Inclusión social y profesional a través de la danza de personas con N.E.A.E.....	340
Tabla VI.3.- Categorías y códigos del Campo 2: Integración de personas con N.E.A.E. en centros artísticos privados y públicos.....	348
Tabla VI.4.- Categorías y códigos del Campo 3: Formación de los profesionales de danza para atender al alumnado con N.E.A.E. ....	358

Tabla VI.5.- Categorías y códigos del Campo 4: Beneficios que aporta al alumnado y/o interprete con o sin N.E.A.E. el trabajar de manera conjunta ..... 366

Tabla VI.6.- Categorías y códigos del Campo 5: Experiencias artísticas y pedagógicas integradoras ..... 373

Tabla VI.7.- Categorías y códigos del Campo 6: Analizando el presente, planteando el futuro. Propuestas de mejora ..... 379

**CAPÍTULO VII.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA. PROCESO DE TRIANGULACIÓN**

Tabla VII.1.- Distribución de los ítems del cuestionario en base a los hábitos metodológicos ..... 403

**CAPÍTULO VIII.- CONCLUSIONES**

Tabla VIII.1.- Informe de la investigación ..... 462

Tabla VIII.2.- Análisis DAFO de la Investigación ..... 463

Tabla VIII.3.- Propuestas de mejora..... 464

**CHAPITRE VIII.- CONCLUSIONS**

Tabla VIII.1.- Rapport de la recherche ..... 478

Table VIII.2.- Analyse SWOT de la Recherche ..... 479

Table VIII.3.- Propositions d'amélioration ..... 480





**Anexos**



# CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN

## ***ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN RELACIÓN AL CURRÍCULUM Y LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO DE DANZA EN LOS CENTROS DE DANZA***

La Universidad de Granada, a través de la **Facultad de Ciencias de la Educación** y su **Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal**, y del Grupo de Investigación HUM-727, presenta este cuestionario para analizar la ***atención a la diversidad en relación al currículum y las actitudes del profesorado en los centros de danza.***

- OCTUBRE 2015 -



# Universidad de Granada

## **INSTRUCCIONES PARA CUMPLIMENTARLO**

Este cuestionario, anónimo y confidencial, pretende recoger la opinión del profesorado sobre la atención a la diversidad en relación al currículum que se da en los conservatorios públicos andaluces y las actitudes que presenta el profesorado de danza ante dicha temática.

A continuación, marque con una X la opción que corresponda o rellene los huecos en cada caso. Para el resto del cuestionario lea con detenimiento cada cuestión que se plantea, reflexione y seleccione la opción con la que esté más de acuerdo (1, 2, 3, 4, 5, 6) marcándola con una X. MUCHAS GRACIAS.

Las valoraciones de la parte 3ª y 4ª del cuestionario se agrupan en seis categorías:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>Nunca</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Habitualmente</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>

## I. DIMENSIÓN IDENTIFICACIÓN:

SEXO: HOMBRE  MUJER  EDAD:  años

### TITULACIONES ACADÉMICAS QUE POSEE ADEMÁS DE LA DE DANZA:

- Doctorado   
Licenciatura o Grado   
Diplomatura   
Técnico Superior Formación Profesional   
Técnico Medio Formación Profesional

### SITUACIÓN PROFESIONAL ACTUAL:

- Interino en sustitución   
Interino en vacante   
Funcionario en prácticas   
Funcionario con destino provisional o en comisión de servicios   
Funcionario con destino definitivo

## II. DIMENSIÓN EXPERIENCIA DOCENTE:

CENTRO DE TRABAJO: ..... LOCALIDAD: .....

### NIVELES EN LOS QUE IMPARTE DOCENCIA:

- ENSEÑANZAS BÁSICAS (EEBB)   
ENSEÑANZAS PROFESIONALES (EPPP)   
EEBB Y EPPP   
ENSEÑANZAS SUPERIORES

ESPECIALIDAD QUE IMPARTE: .....

AÑOS DE DOCENCIA AL FINALIZAR EL CURSO 2015/2016:  años.

### III. DIMENSIÓN CONTEXTUAL:

		1	2	3	4	5	6
1	He recibido una formación básica en relación a la atención a la diversidad en las Enseñanzas Artísticas, concretamente en Danza.						
2	He recibido formación específica en relación a la atención a la diversidad y la Danza.						
3	La Administración Educativa facilita las herramientas necesarias para que mi conocimiento se amplíe, a través de Cursos, Jornadas, Seminarios, etc.						
4	El currículum de Danza contempla la atención a la diversidad para mejorar la integración e inclusión.						
5	La normativa para las pruebas de aptitud y acceso permiten integrar justamente el alumnado con N.E.A.E. (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo).						
6	El Centro donde desempeño mi labor docente reúne las necesidades materiales y de espacios con sus respectivos accesos, para atender al alumnado con N.E.A.E y su integración.						
7	En el P.E.C., P.C.C. y Programaciones Didácticas se contempla la atención a la diversidad y se facilitan instrucciones y herramientas metodológicas para su intervención.						
8	Las familias participan activamente en la integración del alumnado con N.E.A.E.						
9	El alumnado participa activamente en la inclusión del alumnado con N.E.A.E. desde roles colaborativos rotativos en mis clases.						
10	El centro educativo donde trabajo cuenta con un profesional especializado (orientador/a) en el trabajo con alumnado de N.E.A.E.						

### IV. DIMENSIÓN PRÁCTICA DOCENTE (CONTENIDOS, METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN):

#### A. ORGANIZACIÓN

		1	2	3	4	5	6
1	Realizo las adaptaciones curriculares en base a la programación de mi actividad educativa, teniendo como referencia el P.C.C. y, en su caso, la programación del departamento adaptándome a cada especialidad.						
2	Planteo los objetivos didácticos de forma clara, para expresar las competencias que el alumnado debe conseguir.						
3	Selecciono y secuencio los contenidos, con una distribución y una progresión adecuada a las características de cada alumno o alumna.						
4	Adopto estrategias y programo actividades en función de los objetivos, de los distintos tipos de contenidos y de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado para su integración.						
5	Planifico las clases de danza de modo flexible, preparando secuencias de movimiento y los recursos, ajustados lo más posible a las necesidades e intereses del alumnado.						
6	Establezco e informo al alumnado de los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación.						
7	Planifico mis clases de danza de forma coordinada con el resto de los docentes del equipo educativo.						

## B. DESARROLLO

### Motivación inicial del alumnado

		1	2	3	4	5	6
8	Presento y propongo al alumnado un plan de trabajo, explicando su finalidad, antes de cada unidad.						
9	Planteo en clase situaciones introductorias previas al contenido, que se va a tratar para su correcta ejecución técnica e interpretativa.						
10	Incentivo al alumnado para que se sienta orgulloso de sí mismo, ante el desarrollo de su creatividad y en la ejecución de las secuencias de movimiento.						

### Motivación a lo largo de todo el proceso

		1	2	3	4	5	6
11	Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado.						
12	Comunico la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad, aplicación real para la ejecución técnica y expresiva del movimiento.						
13	Doy información de los progresos conseguidos para que el alumnado se sienta orgulloso de su trabajo, así como de las dificultades encontradas.						
14	Creo agrupaciones para fomentar la colaboración e integración entre el alumnado.						

### Presentación de los contenidos

		1	2	3	4	5	6
15	Creo las secuencias de movimientos con los conocimientos previos del alumnado.						
16	Relaciono los contenidos con los objetivos.						
17	Estructuro y organizo los contenidos de forma progresiva dentro de cada clase.						
18	Facilito la adquisición de nuevos contenidos, intercalando preguntas aclaratorias, sintetizando, ejemplificando, etc.						

### Actividades en el aula

		1	2	3	4	5	6
19	Planteo actividades variadas e integradoras, que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades.						
20	En las actividades que propongo existe equidad entre las actividades individuales y grupales, para fomentar la cooperación.						
21	Fomento la creación de actividades fuera del aula (espectáculos, actuaciones, festivales, concursos, audiciones, etc.).						

### Recursos y organización del aula

		1	2	3	4	5	6
22	Distribuyo el tiempo adecuadamente: tiempo de exposición e introducción y el resto del mismo para las actividades y la puesta en común.						
23	Adopto distintas agrupaciones en función de la secuencia de movimiento a realizar, controlando siempre que el clima de trabajo sea el adecuado para fomentar la integración.						
24	Utilizo recursos didácticos variados (audiovisuales, video danza, informáticos, etc.), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica del alumnado.						

### Orientaciones y aclaraciones a las actividades del alumnado

		1	2	3	4	5	6
25	Compruebo que el alumnado haya interiorizado la tarea que tienen que realizar: haciendo preguntas, haciendo grabaciones, haciendo que verbalicen y ejecuten el proceso y la acción, etc.						
26	Facilito estrategias de aprendizaje: cómo buscar fuentes de información y recursos para resolver dificultades.						
27	Compruebo periódicamente que la participación del alumnado es equitativa en las actividades planteadas.						

### Clima en el aula

		1	2	3	4	5	6
28	Las relaciones que establezco con el alumnado dentro del aula son fluidas y sin discriminaciones como facilitador/a.						
29	Favorezco la elaboración de normas de convivencia, con la aportación y aceptación de todos/as y reacciono de forma ecuánime ante situaciones conflictivas.						
30	Fomento el respeto y la colaboración entre el alumnado y acepto sus sugerencias y aportaciones como facilitador/a, para favorecer el esfuerzo personal.						

### Seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje

		1	2	3	4	5	6
31	Analizo y modifico frecuentemente los contenidos y actividades propuestas dentro y fuera del aula.						
32	Proporciono información al alumnado sobre la ejecución de las secuencias de movimientos y cómo puede mejorarlas.						
33	En caso de objetivos insuficientemente alcanzados, propongo nuevas actividades que faciliten su adquisición.						
34	En caso de objetivos suficientemente alcanzados, en corto espacio de tiempo, propongo nuevas actividades que faciliten un mayor grado de adquisición.						
35	Facilito el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, dando la oportunidad de generar sus propias creaciones, atendiendo al contenido propuesto.						

### Atención a la diversidad

		1	2	3	4	5	6
36	Tengo en cuenta las habilidades del alumnado y en función de ello, adapto los distintos momentos del proceso de enseñanza- aprendizaje.						
37	Busco estrategias y herramientas para modificar contenidos, actividades, metodología, recursos, etc. y adaptarlos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.						
38	Mejoro mi formación para la mejora de mi práctica docente, para fomentar la integración entre el alumnado y la atención a la diversidad.						
39	Muestro una actitud positiva, abierta, facilitadora y colaborativa ante el cambio para la mejora de mi práctica docente.						
40	Detecto las capacidades del alumnado antes que sus dificultades.						
41	Detecto las dificultades del alumnado antes que sus capacidades.						
42	Trabajo conjuntamente con el resto del equipo educativo y del orientador, externo al Conservatorio, para la integración.						
43	Colaboro y propongo propuestas de mejora en relación a los aspectos organizativos del centro para mejorar la atención a la diversidad.						
44	Creo adaptaciones de la terminología específica de danza, empleada en clase.						
45	Realizo una progresión de las secuencias de movimiento, dividiendo éstas en partes más sencillas para facilitar su realización y adquisición.						
46	Utilizo diferentes tipos de materiales en el desarrollo de mis clases para adaptarlos a las características específicas de mi alumnado.						

### C. EVALUACIÓN

		1	2	3	4	5	6
47	Tengo en cuenta los procesos para la evaluación de los aprendizajes de acuerdo con la programación del departamento.						
48	Realizo una evaluación inicial individual y grupal a principio de curso y, ésta es entregada al departamento para su puesta en común.						
49	Utilizo suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos.						
50	Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información sobre el alumnado.						
51	Habitualmente, corrijo y doy pautas para la mejora de sus aprendizajes.						
52	Utilizo diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad del alumnado.						
53	Utilizo periódicamente diferentes canales y herramientas para informar a los familiares, profesorado y alumnado (sesiones de evaluación, informes, tutorías, etc.) del proceso y los resultados de la evaluación.						
54	Utilizo la evaluación como instrumento para fomentar la motivación del alumnado.						
55	Utilizo diferentes medios en el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje (cuestionarios para evaluar la programación, la consecución de objetivos y adquisición de contenidos, etc.).						

**Observaciones sobre la ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD en los Conservatorios de Danza de Andalucía y propuestas de mejora.**

-En este espacio puede expresar, a modo de conclusión, su opinión sobre la temática del cuestionario-

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN Y SU TIEMPO**







UNIVERSIDAD  
DE GRANADA