



# UNIVERSIDAD DE GRANADA

TESIS DOCTORAL

---

**PERFIL DEL ALUMNADO DE ENSEÑANZAS  
PROFESIONALES DE DANZA DE ANDALUCÍA:  
FACTORES SOCIALES, MOTIVACIONALES  
Y ACADÉMICOS**

---

ELENA MARÍA BLANQUE LÓPEZ

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

(Línea en Educación Musical y en Artes Plásticas)

**Directores:**

DRA. MARIA DEL MAR ORTIZ CAMACHO

DR. ANTONIO BAENA EXTREMERA

2020

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: María Elena Blanque López  
ISBN: 978-84-1306-493-2  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/62279>



***Reconocimiento:***

Este trabajo se ha realizado en el seno del Grupo de Investigación Didactic and innovation in education and physical sport activity (D-I-EPISA) (HUM-979) del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación de la Junta de Andalucía.





***Observación:***

Se informa que la utilización de algunos términos en género masculino no presupone el reflejo de ninguna actitud discriminatoria hacia el género femenino, sino consecuencia del deseo expreso de facilitar la lectura de este documento, evitando reiteraciones que pudieran dificultarla (por ejemplo: hijos/hijas, compañeros/compañeras, bailarines/bailarinas).



## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero empezar mostrando mi agradecimiento a mis directores de tesis por la dedicación y afecto que han mostrado durante todo el proceso. A María del Mar por aceptar mi propuesta y reorientarla hacia una perspectiva más factible, por sus consejos y por trasmitirme esa vitalidad que le caracteriza. A Antonio por el interés mostrado en cada una de mis dudas planteadas, por las palabras de ánimo y sobre todo, por su maestría. Gracias a los dos por ser esenciales en mi formación como investigadora.

A mis padres, por estar siempre dispuestos a todo, por educarme en valores y enseñarme a afrontar la vida con esfuerzo e ilusión. Mención especial a mi madre, por impulsarme y guiarme al principio de esta aventura académica. A mi hermano, por acompañarme y mostrarme su ayuda en varias experiencias de este trabajo.

A Pepe, por entender cada uno de mis “no puedo porque tengo que trabajar”, escucharme y darme fuerzas en los momentos de desánimo. Por ilustrar esta tesis y por “bailar” la vida conmigo.

Al equipo directivo y profesorado de todos los Conservatorios participantes (Almería, Cádiz, Córdoba, Granada y Sevilla) y en especial al alumnado, por ser los protagonistas de esta investigación. Al inspector de educación por facilitarme los datos requeridos. Gracias por vuestro interés, tiempo y colaboración, sin vosotros no hubiera sido posible.

A quienes me ayudaron al principio cuando andaba algo “perdida”: Lola, mi tutora, por atenderme y orientarme; Mati, por aceptar con ilusión mi primera propuesta, por sus recomendaciones y comprensión.

A Rosa, por ser una excelente compañera, por sus ánimos y apreciaciones.

A mis amigos y compañeros por haberse interesado y preocupado por mí y por este proyecto. A todos aquellos con los que he disfrutado bailando. A todos mis

profesores que han sabido sacar lo mejor de mí. A todos mis alumnos por hacerme feliz con sus progresos. A toda mi gran familia.

*A la danza, y a cada uno de vosotros, gracias de corazón.*

## RESUMEN

La compatibilidad de las Enseñanzas Profesionales de Danza con otros estudios, en la mayoría de los casos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller, supone en el alumnado una situación de sobrecarga académica. Ésta es debida a la suma de horas presenciales y no presenciales de ambos estudios. Por ello, el objetivo de esta investigación ha sido conocer desde una perspectiva social, motivacional, vocacional y académica, las características y peculiaridades del alumnado que estudia las Enseñanzas Profesionales de Danza en la Comunidad Autónoma de Andalucía, descubrir el apoyo e influencias que desempeñan el entorno socio-familiar en las decisiones del alumnado, así como indagar en las dificultades académicas derivadas al compatibilizar ambos estudios. Se ha realizado una investigación cuantitativa mediante observación por encuesta, donde el instrumento utilizado fue un cuestionario diseñado *ad hoc* para todas las variables a medir, excepto para medir la variable de la Motivación Intrínseca que se empleó la EME-E (Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005). El cuestionario fue validado mediante las pruebas de validez de contenido por juicio de expertos y de fiabilidad a través Test-Retest. Posteriormente, fue administrado a 315 estudiantes (288 chicas y 27 chicos) de entre 14 y 37 años, pertenecientes a los Conservatorios de Enseñanzas Profesionales de Danza de Andalucía, siendo una muestra probabilística con aleatorización simple y estratificada por provincia. Se llevaron a cabo análisis de correlaciones (Coeficiente de Pearson, de Spearman), pruebas de contraste con el estadístico Chi cuadrado de Pearson ( $\chi^2$ ) y de regresión lineal, entre otros. Como conclusión, se puede afirmar que la mayoría del alumnado presenta ciertas dificultades académicas al compatibilizar ambos estudios, compensadas por las características vocacionales y la alta Motivación Intrínseca que tienen hacia la danza. El grado de apoyo percibido resultó ser significativo por parte familiar y, moderadamente escaso, por parte del profesorado. Además, mayoritariamente, coinciden las perspectivas académicas del alumnado con las recomendaciones de los padres, en compaginar el Grado Superior de Danza con otra carrera universitaria. Los resultados son discutidos en el trabajo.

### Palabras clave

Danza, Conservatorio Profesional de Danza, Enseñanzas Profesionales de Danza, alumnado de danza, vocación, Motivación Intrínseca, apoyo social percibido



**ABSTRACT**

The compatibility of Professional Dance Education with other studies, in most cases with Compulsory Secondary Education and Bachillerato, presents a situation of academic overload for students. This is due to the combination of classroom and non-classroom hours of both areas of study. For this reason, the objective of this research is to find out, from a social, motivational, vocational and academic perspective, the characteristics and peculiarities of the students who study Professional Dance Education in the Autonomous Community of Andalusia, to discover the support and influences that the social and family environment plays in the decisions of the students, as well as to investigate the academic difficulties derived from making both areas of study compatible. Quantitative research has been carried out via observation by survey, where the instrument used was a questionnaire designed ad hoc for all the variables to be measured, except for the measurement of Intrinsic Motivation, for which the EME-E (Núñez, Martín-Albo and Navarro, 2005) was used. The questionnaire was validated by content validity tests by expert judgement and Test-Retest reliability. Subsequently, it was administered to 315 students (288 females and 27 males) between 14 and 37 years old, belonging to the Conservatories of Professional Dance Education of Andalusia, being a probabilistic sample with simple randomization and stratified by province. Correlation analyses (Pearson's  $r$ , Spearman's  $\rho$ ), contrast tests with Pearson's chi-squared test ( $\chi^2$ ) and linear regression tests, among others, were carried out. As a conclusion, it can be stated that the majority of the students present certain academic difficulties when making both areas of study compatible, compensated by the vocational characteristics and the high Intrinsic Motivation that they have towards dance. The perceived support was significant on the part of the family and moderately low on the part of the teachers. Moreover, most of the students' academic prospects coincide with the recommendation of their parents, in combining the Higher Dance Studies with another university degree. The results are discussed in this paper.

**Key words**

Dance, Professional Dance Conservatory, Professional Dance Education, Dance students, vocation, intrinsic motivation, perceived social support



# *ÍNDICE*

---



## ÍNDICE

<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	9
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b> .....	12
<b>GLOSARIO DE ABREVIATURAS</b> .....	17
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	21
<b>CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO</b> .....	25
<b>1.1. Evolución de los estudios oficiales de danza en España</b> .....	25
1.1.1. Antecedentes a la ordenación de las Enseñanzas de Danza en LOGSE.....	25
1.1.2. Las Enseñanzas de Danza en España tras la promulgación de la LOGSE	28
1.1.3. Las Enseñanzas de Danza en la Comunidad Autónoma de Andalucía.....	42
1.1.4. Conservatorios Profesionales y Superiores de Danza en España.....	50
1.1.5. Los Conservatorios de Danza Andaluces.....	51
1.1.6. Algunas consideraciones sobre las Enseñanzas de Danza en España.....	53
<b>1.2. La Motivación</b> .....	55
1.2.1. Definición y contextualización de la motivación.....	56
1.2.2. La Teoría de la Autodeterminación.....	58
1.2.3. La Motivación Intrínseca.....	62
1.2.4. La importancia de la motivación en danza.....	63
<b>1.3. La Vocación</b> .....	67
1.3.1. Definición y contextualización del término vocación.....	67
1.3.2. La Teoría Socio-Cognitiva de Bandura (1977).....	70
1.3.2.1. La Autoeficacia (creencias en las propias capacidades, aptitudes y actitudes hacia la Danza).....	70
1.3.3. La elección vocacional.....	77
1.3.4. La vocación hacia la danza.....	79
<b>1.4. Apoyo socio-familiar hacia los estudios</b> .....	80
<b>1.5. Influencias socio-familiares hacia los estudios</b> .....	85
<b>1.6. Simultaneidad de estudios de danza en Conservatorios Profesionales y otros estudios</b> .....	88
1.6.1. Otros estudios realizados por el alumnado de EPDA.....	88
1.6.2. Elementos que intervienen al compatibilizar estudios.....	92
1.6.3. Rendimiento académico.....	95
1.6.4. Presión académica.....	98
1.6.5. Expectativas académicas.....	101
<b>CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA</b> .....	107
<b>2.1. Objetivos, hipótesis y variables</b> .....	107
<b>2.2. Diseño</b> .....	114
<b>2.3. Muestra</b> .....	115
<b>2.4. Instrumentos de medida</b> .....	116
<b>2.5. Proceso de elaboración del cuestionario</b> .....	117

<b>2.6. Proceso de validación y adaptación del cuestionario.....</b>	<b>119</b>
2.6.1. Validez de contenido por criterio de jueces.....	119
2.6.1. Resultados de la fiabilidad por criterio de jueces.....	120
2.6.3. Proceso de adaptación de la Escala de Motivación Educativa (EME-E; Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005).....	121
2.6.4. Fiabilidad de los Test.....	123
<b>2.7. Procedimiento.....</b>	<b>130</b>
<b>2.8. Análisis de los datos.....</b>	<b>131</b>
<b>2.9. Criterios éticos.....</b>	<b>133</b>
<b>CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>137</b>
<b>3.1. Objetivo 1. Conocer y analizar el grado de MI del alumnado que cursa EPD.....</b>	<b>137</b>
3.1.1. MI al Conocimiento.....	138
3.1.2. MI al Logro.....	141
3.1.3. MI a las Experiencias Estimulantes.....	143
3.1.4. Análisis de los Índices de Tendencia Central.....	146
3.1.5. Análisis de Correlación entre los factores de la MI.....	148
<b>3.2. Objetivo 2. Conocer las características sociodemográficas del alumnado que cursa EPDA, así como descubrir y relacionar el apoyo e influencias que desempeña el entorno familiar y social en las decisiones del alumnado.....</b>	<b>150</b>
3.2.1. Características sociodemográficas del alumnado que cursa EPDA.....	150
3.2.2. Nivel de apoyo socio-familiar percibido por el alumnado de EPDA.....	153
3.2.3. Influencias que desempeña el entorno familiar en el alumnado.....	156
<b>3.3. Objetivo 3. Conocer algunas variables académicas que puedan afectar al alumnado.....</b>	<b>164</b>
3.3.1. Características académicas del alumnado que cursa EPDA.....	164
3.3.2. Compatibilizar estudios.....	168
3.3.3. Rendimiento académico.....	177
3.3.4. Presión académica.....	180
3.3.5. Disponibilidad y empleo del tiempo libre.....	187
<b>3.4. Objetivo 4. Identificar el perfil vocacional del alumnado que cursa EPDA.....</b>	<b>190</b>
3.4.1. Motivos de inicio en la danza.....	190
3.4.2. Consideración vocacional de la danza.....	191
3.4.3. Intereses vocacionales.....	196
3.4.4. Análisis de Correlación entre las variables de lo que le supone al alumnado compatibilizar el Conservatorio con otros estudios, y las variables de actitudes aptitudes, creencias en uno mismo y esfuerzo por la danza.....	205
3.4.5. Análisis de Correlación entre las variables de aptitudes, actitudes, esfuerzo y creencias en uno mismo hacia la danza y las variables de la MI.....	208

3.4.6. Análisis de regresión múltiple por pasos, para observar en qué medida las diferentes variables de la vocación (aptitudes, actitudes y creencias en uno mismo por la danza y actitudes de esfuerzo hacia la danza) predicen la MI.....	214
<b>3.5. Objetivo 5. Conocer las expectativas del alumnado sobre el desarrollo de estudios superiores de danza u otras alternativas.....</b>	<b>217</b>
3.5.1. Expectativas académicas del alumnado de EPDA.....	217
3.5.2. Expectativas laborales del alumnado de EPDA.....	221
3.5.3. Análisis de Chi-cuadrado de Pearson de las variables de lo que el alumnado piensa hacer tras acabar las EPD.....	223
<b>CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>229</b>
<b>4.1. Discusión de resultados para el Objetivo 1.....</b>	<b>229</b>
<b>4.2. Discusión de resultados para el Objetivo 2.....</b>	<b>232</b>
<b>4.3. Discusión de resultados para el Objetivo 3.....</b>	<b>235</b>
<b>4.4. Discusión de resultados para el Objetivo 4.....</b>	<b>240</b>
<b>4.5. Discusión de resultados para el Objetivo 5.....</b>	<b>244</b>
<b>CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES.....</b>	<b>249</b>
<b>CAPÍTULO 6. LIMITACIONES, PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN, APORTACIONES Y PRODUCCIÓN CIENTÍFICA.....</b>	<b>255</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>263</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>297</b>
Anexo 1. Relación del alumnado matriculado en EPDA durante el curso académico 2016/2017.....	297
Anexo 2. Cuestionario “Perfil del alumnado de EPDA”.....	298
Anexo 3. Carta a los expertos para validar el cuestionario.....	302
Anexo 4. Tabla con los ítems a evaluar para la validación del contenido del cuestionario.....	304
Anexo 5. Carta dirigida a los directores y directoras de los CPDA.....	317



# *ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS*

---



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Aspectos más relevantes de la normativa para los estudios de danza en LOGSE.....	34
Figura 2. Aspectos relevantes de la LOE.....	40
Figura 3. Esquema de la normativa de los estudios de danza en España.....	42
Figura 4. Distribución de frecuencias según el alumnado asiste al Conservatorio por el placer y satisfacción de aprender a bailar académicamente.....	138
Figura 5. Distribución de frecuencias según el alumnado asiste al Conservatorio por el placer de descubrir cosas nuevas y desconocidas.....	139
Figura 6. Distribución de frecuencias según el alumnado siente que asiste al Conservatorio por el placer de aprender nuevos pasos y coreografías.....	140
Figura 7. Distribución de frecuencias según el alumnado asiste al Conservatorio porque le permite continuar aprendiendo un montón de cosas que le interesan.....	140
Figura 8. Distribución de frecuencias según el alumnado asiste al Conservatorio por la satisfacción que siente cuando se supera en sus estudios de danza.....	141
Figura 9. Distribución de frecuencias según el alumnado asiste al Conservatorio por la satisfacción que siente al superar cada uno de sus objetivos personales.....	142
Figura 10. Distribución de frecuencias por la razón de asistir al Conservatorio por la satisfacción que siento cuando logro avanzar con éxito en las dificultades técnico-expresivas de la danza.....	142
Figura 11. Distribución de frecuencias según el alumnado asiste al Conservatorio por la satisfacción que, a nivel personal, le permite el Conservatorio cuando busca la perfección en sus estudios de danza.....	143
Figura 12. Distribución de frecuencias según el alumnado siente que se corresponde la razón de asistir al Conservatorio por los intensos momentos que vive cuando baila para los demás o para un público.....	144
Figura 13. Distribución de frecuencias según el alumnado asiste al Conservatorio por el placer de interpretar diferentes coreografías que le gustan.....	144
Figura 14. Distribución de frecuencias según el alumnado siente que asiste al Conservatorio por el placer que experimenta al sentirse completamente absorbido cuando está bailando.....	145
Figura 15. Distribución de frecuencias según el alumnado siente que asiste al Conservatorio porque le gusta “meterse de lleno” cuando tiene que bailar diferentes coreografías.....	146
Figura 16. Distribución de frecuencias según el género del alumnado de EPDA...	150
Figura 17. Distribución de frecuencias según la edad del alumnado de EPDA.....	151
Figura 18. Distribución de frecuencias según el nivel de estudios de padres y madres.....	152
Figura 19. Distribución de frecuencias respecto a la situación laboral de padres y madres.....	152
Figura 20. Distribución de frecuencias según el apoyo percibido por el alumnado por parte del profesorado.....	155
Figura 21. Distribución de frecuencias según le dicen los padres al alumnado que tendrán que abandonar el Conservatorio.....	157
Figura 22. Distribución de frecuencias según las recomendaciones que dan los padres acerca de la continuidad de estudios de danza u otras alternativas.....	158
Figura 23. Distribución de frecuencias según el lugar donde el alumnado recibió sus primeras clases de danza.....	164
Figura 24. Distribución de frecuencias según la edad con la que el alumnado	

recibió sus primeras clases de danza.....	165
Figura 25. Distribución de frecuencias según la edad con la que el alumnado entró en el Conservatorio.....	166
Figura 26. Distribución de frecuencias según el curso al que accedió el alumnado de EPDA al Conservatorio.....	166
Figura 27. Distribución de frecuencias según el curso y la especialidad que realiza el alumnado.....	167
Figura 28. Distribución de frecuencias según los otros estudios que realiza el alumnado de EPDA.....	168
Figura 29. Distribución de frecuencias según los estudios universitarios que realiza el alumnado.....	169
Figura 30. Distribución de frecuencias según el tiempo que dedica el alumnado a preparar otros estudios entre semana y fines de semana.....	170
Figura 31. Distribución de frecuencias según el número de horas dedicadas al Conservatorio fuera del horario de clases establecido.....	171
Figura 32. Distribución de frecuencias según si le alumnado realiza, o no, otro tipo de actividades relacionadas con la danza o con el mundo artístico.....	173
Figura 33. Distribución de frecuencias según el tipo de actividad que realiza el alumnado relacionada con la danza o el mundo artístico.....	174
Figura 34. Distribución de frecuencias según el tiempo que dedica a la actividad entre semana.....	175
Figura 35. Distribución de frecuencias según las horas que dedica a la actividad el fin de semana.....	175
Figura 36. Distribución de frecuencias según el alumnado trabaja o no.....	176
Figura 37. Distribución de frecuencias según la calificación media obtenida el curso pasado en el Conservatorio y en otros estudios.....	177
Figura 38. Distribución de frecuencias según el alumnado tiene, o no tiene, asignaturas pendientes en el Conservatorio y en otros estudios.....	178
Figura 39. Distribución de frecuencias según las asignaturas pendientes que tiene el alumnado en el Conservatorio.....	179
Figura 40. Distribución de frecuencias según las materias pendientes que tiene el alumnado en otros estudios.....	179
Figura 41. Distribución de frecuencias según los estudios que prioriza el alumnado.....	180
Figura 42. Distribución de frecuencias según el pensamiento del alumnado de abandonar, o no, el Conservatorio.....	181
Figura 43. Distribución de frecuencias según la disponibilidad del tiempo libre...	187
Figura 44. Distribución de frecuencias sobre otras actividades que realiza el alumnado durante su tiempo libre de ocio.....	189
Figura 45. Distribución de frecuencias según el alumnado considera la danza como vocación y posible profesión.....	192
Figura 46. Distribución de frecuencias según la vocación y gusto por la danza del alumnado.....	192
Figura 47. Distribución de frecuencias según el alumnado siente que bailar le genera energía positiva, logra la concentración y se le pasa el tiempo volando.....	196
Figura 48. Distribución de frecuencias según el alumnado siente que dedicarse a la danza es lo que siempre ha soñado.....	197

---

<i>Figura 49.</i> Distribución de frecuencias según al alumnado le gusta crear movimientos coreográficos a través de la música.....	197
<i>Figura 50.</i> Distribución de frecuencias según el alumnado cree que la danza es buena y necesaria para los demás y le gustaría transmitirla.....	198
<i>Figura 51.</i> Distribución de frecuencias según la consideración del alumnado sobre sus aptitudes físicas y habilidades para la danza, por lo que tiene confianza cuando baila.....	198
<i>Figura 52.</i> Distribución de frecuencias según el alumnado atiende y persiste en las correcciones del profesor de danza.....	199
<i>Figura 53.</i> Distribución de frecuencias según el alumnado persiste para mejorar un ejercicio o coreografía.....	199
<i>Figura 54.</i> Distribución de frecuencias según el alumnado tiene pensado dedicarse o no, al trabajo de la danza.....	218
<i>Figura 55.</i> Distribución de frecuencias según el alumnado piensa seguir, o no, estudios superiores de danza.....	218
<i>Figura 56.</i> Distribución de frecuencias según el alumnado contempla compaginar el GSD con otra carrera universitaria.....	219
<i>Figura 57.</i> Distribución de frecuencias según el alumnado se plantea realizar otra carrera universitaria con mejores salidas profesionales y mayor relevancia social que el GSD.....	219
<i>Figura 58.</i> Distribución de frecuencias según si el alumnado contempla realizar, o no, otros estudios que no sean universitarios.....	220
<i>Figura 59.</i> Distribución de frecuencias según el alumnado contempla trabajar en algo que no esté relacionado con la danza.....	220
<i>Figura 60.</i> Distribución de frecuencias según el alumnado no tiene claro lo que quiere hacer tras acabar las EPD.....	221
<i>Figura 61.</i> Distribución de frecuencias según la opción que se corresponde sobre cómo le gustaría al alumnado trabajar en danza.....	222

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Asignaturas específicas del GMD en LOGSE según la especialidad cursada.....	31
Tabla 2. Asignaturas del Conservatorio y la ESO que pueden ser convalidadas con el GMD.....	32
Tabla 3. Materias troncales del GSD según la especialidad.....	33
Tabla 4. Convalidaciones entre materias de las EPD con materias de la ESO y el Bachiller.....	37
Tabla 5. Materias y horas correspondientes al GED en Andalucía (LOGSE).....	45
Tabla 6. Relación de horas semanales, según el curso, que tiene que asistir el alumnado de EPDA a clase del Conservatorio.....	46
Tabla 7. Materias comunes a las cuatro especialidades de danza.....	46
Tabla 8. Materias y horas correspondientes a la especialidad de Baile Flamenco...	47
Tabla 9. Materias y horas correspondientes a la especialidad de Danza Clásica....	47
Tabla 10. Materias y horas correspondientes a la especialidad de Danza Contemporánea.....	47
Tabla 11. Materias y horas correspondientes a la especialidad de Danza Española	48
Tabla 12. Asignaturas específicas de cada especialidad, cuya no superación impiden promocionar de curso.....	48
Tabla 13. Asignaturas correspondientes al GMD y a la EPD, según cada especialidad.....	49
Tabla 14. Relación de CPD y CSD en España, según la Comunidad Autónoma...	50
Tabla 15. Asignaturas del primer curso del Bachillerato en la modalidad de Artes	90
Tabla 16. Asignaturas del segundo curso del Bachillerato en la modalidad de Artes.....	91
Tabla 17. Variables y objetivos.....	108
Tabla 18. Variables, dimensiones e indicadores.....	109
Tabla 19. Distribución de frecuencias según el género, el curso y la especialidad	116
Tabla 20. Rangos intercuartílicos.....	121
Tabla 21. Media y Desviación Típica obtenida en el Pre-Test y en el Post-Test....	125
Tabla 22. Puntuaciones del Análisis de Correlación de Pearson y del Análisis de Correlación Intraclase del Test y del Retest.....	127
Tabla 23. Puntuaciones medias de la Prueba T de Student del Pre y Post Test.....	128
Tabla 24. Coeficiente de Kappa de las variables nominales del Pre-Test y Post-Test.....	129
Tabla 25. Tau b de Kendall para variables ordinales del Test-Retest.....	129
Tabla 26. Tau-b de Kendall para variables escala del Test-Retest.....	130
Tabla 27. Estimación de la intensidad de la relación entre las variables.....	133
Tabla 28. Índices de Tendencia Central de los tres factores de la MI.....	147
Tabla 29. Índices de Tendencia Central de los factores de la MI (al Conocimiento, al Logro y a las Experiencias Estimulantes), según el género y la especialidad cursada.....	148

Tabla 30. Distribución de frecuencias según el grado de valoración de la danza percibida por el alumnado por parte de su entorno socio-familiar.....	153
Tabla 31. Distribución de frecuencias según el apoyo percibido por el alumnado por parte de sus padres, familiares y amigos.....	154
Tabla 32. Puntuaciones medias del apoyo percibido por el alumnado por parte de su entorno familiar y académico según el género.....	156
Tabla 33. Correlaciones bivariadas mediante el Coeficiente de Spearman sobre las variables de apoyo percibido por el alumnado.....	161
Tabla 34. Tablas cruzadas entre el nivel de estudios de la madre y lo que los padres recomiendan hacer a los hijos en estudios futuros.....	163
Tabla 35. Distribución de frecuencias según el alumnado convalida las asignaturas en ESO y en Bachiller, y si realiza el Bachiller en horario nocturno...	169
Tabla 36. Análisis de Correlación de Rho de Spearman de las variables del tiempo dedicado fuera del horario establecido de asistencia a clase del Conservatorio y de otros estudios.....	173
Tabla 37. Distribución de frecuencias según las características del trabajo.....	176
Tabla 38. Distribución de frecuencias según lo que le supone al alumnado compatibilizar el Conservatorio con otros estudios.....	182
Tabla 39. Correlaciones de las variables de compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone.....	185
Tabla 40. Distribución de frecuencias según el empleo del tiempo libre entre semana y fines de semana.....	188
Tabla 41. Distribución de frecuencias según los motivos por los que el alumnado de EPDA se inició en la danza.....	191
Tabla 42. Distribución de frecuencias según los motivos por los que el alumnado comenzó en el Conservatorio.....	191
Tabla 43. Tablas cruzadas entre las variables de si el alumnado considera la danza como su vocación y posible profesión, y su vocación y gusto por la danza	195
Tabla 44. Correlaciones bivariadas entre las variables de aptitud, actitud y creencias en uno mismo por la danza y actitudes de esfuerzo hacia la danza.....	205
Tabla 45. Análisis de correlación entre las variables de actitud hacia la danza y las variables de compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone.....	208
Tabla 46. Análisis de Correlación de Pearson entre las variables de actitud hacia la danza y las variables de la MI.....	214
Tabla 47. Regresión lineal múltiple por pasos según sexo, entre la MI (variable criterio) y las variables de la vocación (variables predictoras).....	215
Tabla 48. Distribución de frecuencias según lo que el alumnado le gustaría hacer dentro del mundo y trabajo de la danza.....	223



## *GLOSARIO DE ABREVIATURAS*

---



## GLOSARIO DE ABREVIATURAS

- BOE:** Boletín Oficial del Estado
- BOJA:** Boletín Oficial de la Junta de Andalucía
- CPD:** Conservatorios Profesionales de Danza
- CPDA:** Conservatorios Profesionales de Danza de Andalucía
- CSD:** Conservatorio Superior de Danza
- EAS:** Enseñanzas Artísticas Superiores
- EED:** Enseñanza Elemental de Danza
- EEES:** Espacio Europeo de Educación Superior
- EPD:** Enseñanzas Profesionales de Danza
- EPDA:** Enseñanzas Profesionales de Danza de Andalucía
- ERE:** Enseñanzas de Régimen Especial
- ERG:** Enseñanzas de Régimen General
- ESD:** Enseñanzas Superiores de Danza
- ESO:** Educación Secundaria Obligatoria
- FP:** Formación Profesional
- GED:** Grado Elemental de Danza
- GMD:** Grado Medio de Danza
- GSD:** Grado Superior de Danza
- LEA:** Ley de Educación de Andalucía
- LOCE:** Ley Orgánica de Calidad de la Educación
- LOE:** Ley Orgánica de Educación
- LOGSE:** Ley Orgánica General del Sistema Educativo
- LOMCE:** Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
- ME:** Motivación Extrínseca
- MI:** Motivación Intrínseca
- OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
- RAE:** Real Academia Española de la Lengua
- RD:** Real Decreto



# *INTRODUCCIÓN*

---



## **INTRODUCCIÓN**

A la edad de tres años mis padres me apuntaron a clases de ballet, no sospechaban entonces que esa actividad extraescolar iría para largo y que la danza sería una parte fundamental en mi vida. A los nueve años ingresé en el Conservatorio Profesional de Danza de Granada, donde cursé el Grado Elemental y, posteriormente, el Grado Medio en la especialidad de Danza Clásica. Paralelamente realicé los estudios obligatorios y el Bachillerato, además de realizar otras actividades deportivas y académicas. Entre los muchos valores que me ha inculcado la danza, me gustaría resaltar la disciplina, el sacrificio, el respeto, la constancia, el valor del esfuerzo y la emoción.

Al finalizar el Grado Medio de Danza, inicié los estudios de Grado Superior en el Conservatorio de Málaga, en la especialidad de Pedagogía de la Danza Clásica. Realizar estos estudios supuso un cambio en mi perspectiva respecto a la danza, despertándose en mí el interés por la enseñanza y por las bases teóricas sobre las que se asienta esta disciplina. Al realizar el trabajo final de carrera comencé a interesarme por actividades de carácter científico, matriculándome al año siguiente en el Máster de investigación en Artes Escénicas, de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Mis inquietudes por investigar, me llevaron a inscribirme en el Programa de Doctorado de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. El principio fue complejo, ante la dificultad de encontrar quien dirigiera mi proyecto sobre danza. Posteriormente, conocí a mis directores María del Mar Ortiz y a Antonio Baena, quienes supieron apoyarme y guiarme en este trabajo.

Mi labor como docente comenzó en mi último año del Conservatorio Superior en Málaga impartiendo clases extraescolares de danza en un colegio. He trabajado en varias escuelas y academias relevantes de danza de Granada, en diferentes colegios y asociaciones. Desde el curso 2015 desempeño mi labor como profesora de danza en la Escuela Municipal de Música y Danza de Ogíjares (Granada) y, desde hace meses, también ejerzo el cargo de Jefatura de Estudios.

El hecho de centrar este trabajo en el perfil del alumnado de Enseñanzas Profesionales de Danza responde, principalmente, a mi experiencia personal. Al realizar

mis estudios de danza y compatibilizarlos con mis otros estudios, especialmente con el Bachillerato, experimenté ciertas dificultades académicas como la falta de tiempo libre, escaso apoyo y valoración por parte del profesorado de otros estudios, incluso, por mis compañeros de clase. En cuanto a mis padres, recibía apoyo hacia mis estudios de danza si éstos iban acompañados de buenos resultados y los compaginaba con estudios universitarios. Por ello, durante año y medio realicé paralelamente otra carrera universitaria, aceptando finalmente por su parte, que el Grado Superior en Danza sería mi única carrera.

Al revisar literatura científica relacionada con el alumnado de Enseñanzas Profesionales de Danza encontré estudios al respecto, pero no del alcance que aquí presentamos. Me parecía interesante conocer, analizar y recoger científicamente las características de este alumnado, sus vivencias académicas, su apoyo socio-familiar y, sobre todo, la importancia de la motivación y la vocación para realizar y persistir en unos estudios de estas características. Con este trabajo podrían realizarse propuestas enfocadas a mejorar la calidad de vida del alumnado, abrirse líneas de investigación futuras respecto al profesorado y alumnado, además de aportar bases científicas a la comunidad educativa de la danza.

He tenido que renunciar a ciertas actividades por ir a clase del Conservatorio, y duplicar mis esfuerzos en ensayos y estudio pero, si miro para atrás, esas circunstancias me han permitido poder realizar esta tesis doctoral, que ha supuesto el inicio de un camino de experiencias y aprendizajes.

Hoy, he de decir que me siento una privilegiada por poder dedicarme profesionalmente a mi vocación.



*Capítulo 1*  
**MARCO TEÓRICO**

---



## **CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO**

### **1.1. Evolución de los estudios oficiales de danza en España**

Para hablar sobre la evolución de los estudios oficiales de danza en España se han diferenciado tres apartados. El primero, trata sobre las Enseñanzas de Danza antes de la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). El segundo, del marco legal de estas Enseñanzas después de la LOGSE. Y el tercero, acerca de las mismas en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en la que se ubica la presente investigación. Además, se hace un breve recorrido por los Conservatorios Profesionales de Danza en España, centrándose principalmente en los pertenecientes a la Comunidad Autónoma Andaluza. Por último, se desarrollan algunas consideraciones al respecto.

#### **1.1.1. Antecedentes a la ordenación de las Enseñanzas de Danza en LOGSE**

Las Enseñanzas de Danza se vieron afectadas por una problemática histórica singular, que tuvo como consecuencia su situación marginal en el sistema educativo, la insuficiente atención legislativa, la pervivencia de sistemas formativos tradicionales y su orientación predominantemente profesionalizadora, cuyas consecuencias han llegado prácticamente hasta nuestros días. (Real Decreto 169/2004, de 30 de enero, p. 6658)

En el año 1830 fue creado el Real Conservatorio de Música de Madrid por Fernando VII, como el primer centro oficial de España en el que se impartieron Enseñanzas de Música y Declamación (Sarget, 2001). Se fundó con el nombre de “Real Conservatorio de Música y Declamación de María Cristina”, debido a que fue instituido por interés de esta reina, gran aficionada a la Música. El Centro dependía de la Corte y se organizaba internamente como los Conservatorios italianos de la época. Las clases que estaban orientadas a la Ópera y a la Declamación, comenzaron el 1 de enero de 1831 (Rey, 2017). En la organización, respecto a las enseñanzas impartidas, aparece la primera referencia a una enseñanza de danza, concretamente a una asignatura denominada “Baile” (Sarget, 2001). En el año 1857, según lo dispuesto en la Ley de Instrucción Pública llamada también Ley Moyano, las Enseñanzas de Música y Declamación establecidas en el Real Conservatorio de Madrid se vincularon a las

Enseñanzas Superiores de Bellas Artes (Gómez-Linares y Giménez, 2015). Unos años más tarde, en 1868, pasó a denominarse “Escuela Nacional de Música y Declamación”, por Decreto de 15 de Diciembre y Reglamento de 22 del citado mes. Posteriormente, en 1940, es relevante la incorporación de “Laura Santelmo”, discípula del maestro Otero y Catedrática de las Enseñanzas de Bailes Folklóricos Españoles (Ríos, s.f.).

Respecto a los Bailes Folklóricos, debe hacerse referencia a la importancia que tuvieron en España los Coros y Danzas de la Sección Femenina, creados durante la Guerra Civil española, destacando en el panorama dancístico español a lo largo de 40 años aproximadamente. En un primer momento, se buscaba la exaltación y difusión de la música nacional y, a partir de 1944 con Pilar Primo de Rivera, se orientó más a la labor folklórica del pueblo con bailes como la “Jota Aragonesa”, “L’Espunyalet”, “Lindiot”, etc. (Casero, 1995). Pese a que tenían una orientación muy folklórica, también se aprendían danzas clásicas como los Valses de Schubert o el Rondo de Beethoven.

En el año 1913 se creó la Escuela Catalana de Arte Dramático dentro del marco del Conservatorio del Liceo que, desde 1837, contenía disciplinas dramáticas. Años más tarde, en 1927, pasó a denominarse “Institut del Teatre de Barcelona”. En el año 1936 se incorporaron los estudios de danza y dirección escénica, aunque no se desarrollaron debido a la Guerra Civil Española (Institut del Teatre, s.f.). Fue en el año 1944 cuando se integró el Instituto dentro del Conservatorio Superior de Música y Declamación de Barcelona, desarrollándose los estudios de danza y obteniendo un reconocimiento oficial. Además, cabe destacar que en los años 80 el Institut del Teatre fue el primer centro nacional en ofertar la especialidad de Danza Contemporánea.

El primer plan con el que empezaron a regirse los estudios oficiales de danza en España fue la *Orden de 21 de julio de 1941, como Enseñanzas de Bailes Folklóricos*, publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE) de 3 de agosto de 1941. Este Plan se implantó primero en el Real Conservatorio de Música de Madrid y, posteriormente, en el Institut del Teatre de Barcelona, modificando cada Centro las asignaturas según consideraban (Giménez, 2008). El estudio de dichas Enseñanzas se estableció en cinco cursos, teniendo que realizar una reválida para poder finalizarlos. Algunas de las materias que se estudiaban en 1º y 2º curso eran Gimnasia Rítmica, Ejercicios

Corporales, primer Estudio de Danza, primera y segunda Enseñanza de Movimientos Rítmicos, Escuela de Pie, o Ejercicios de Castañuelas, entre otras. En el 3º curso se estudiaban Ejercicios Rítmicos, Plástica Animada, Rítmica, 3º curso de Danza y primera enseñanza de Bailes Folklóricos. En 4º curso se cursaba Danza Folklórica, segunda enseñanza de Bailes Folklóricos y Coreografía. Y, en el 5º y último curso, tenían Conjunto Rítmico, Bailes Folklóricos, Conjunto de Regionales y “Ballets” en general (Muñoz, 2002).

Un año después, en 1942, fue publicado en el BOE nº185, el *Decreto de 15 de junio sobre la organización de los Conservatorios de Música y Declamación*. En este Decreto se resaltaba la necesidad de resurgir la cultura y la formación artística, planteándose abordar la problemática que había caracterizado la Educación Musical, el Arte Dramático y las Danzas Artísticas y Folklóricas, al no haber tenido un plan de estudios determinado, orgánico y eficaz. Mediante el citado Decreto se desarrolló una enseñanza organizada, estableciéndose que los Conservatorios oficiales de Música y Declamación se dividirían en tres clases: Superiores, Profesionales y Elementales, conservando el Real Conservatorio de Madrid la categoría de Centro de Enseñanza Superior. En este Conservatorio, podrían cursarse las denominadas “clases especiales” como Coreografía Clásica y Folklórica Española (Artículo 3), y en los Conservatorios Profesionales, se cursaría la asignatura de Coreografía (Artículo 4). Según Taurina (1994), los estudios conforme al citado Decreto carecían de una definición precisa, tanto en lo referente a su extensión reflejada en forma de número de cursos como en los requisitos exigidos para las diferentes titulaciones, e incluso, en la propia denominación de las mismas.

A partir de los años 50 las Enseñanzas de Danza fueron enriqueciéndose académica y organizativamente, sobre todo las que estaban integradas en centros públicos superiores, como la Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Madrid, y el Instituto del Teatro de Barcelona. En estos Centros, se desarrollaron áreas de especialización en Danza Española, Danza Clásica y Danza Contemporánea. No obstante, la carencia de disposiciones normativas favoreció la aplicación de criterios académicos y administrativos muy heterogéneos (RD 169/2004, de 30 de enero, BOE de 13 de febrero, nº38, p. 2652). Este hecho provocó la dificultad de alcanzar títulos

oficiales a quienes cursaron los estudios en centros tan dispares y, en consecuencia, la homologación de dichos títulos (Moreno, 2008).

En el año 1966 fue publicado *el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre*, sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música (BOE nº 254), conocido como *Plan de estudios del 66*. Con este Decreto se organizaban y establecían las Enseñanzas de Música en los Conservatorios, sin hacerse referencia alguna a las Enseñanzas de Danza. Este Plan supuso un gran avance para los estudios de música, ya que la finalidad principal consistía en reglamentar los Conservatorios debido a que el número comenzaba a ser considerable (Taurina, 1994). Además, con este Plan varias generaciones de profesores, bailarines y coreógrafos han obtenido su titulación en danza, con la que se les ha permitido acceder a la función pública docente (Giménez, 2008).

En la década de los 80, el Ministerio de Educación y Ciencia se propuso mejorar la calidad de la enseñanza, planteando adecuar la educación a la demanda de la sociedad del momento. La *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio*, reguladora del Derecho a la Educación, va a determinar en la Disposición Adicional Primera 2c, que corresponde al Estado la regulación de las condiciones para la obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español. Este hecho, va a ser determinante para llevar a cabo la ambiciosa reforma educativa en la ley posterior (De las Heras, 2010).

Será en el año 1990 cuando se produzca un antes y un después en la regularización de las Enseñanzas de Danza.

### **1.1.2. Las Enseñanzas de Danza en España tras la promulgación de la LOGSE**

En el año 1990 se publicó la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Esta Ley estableció un marco jurídico para las Enseñanzas de Danza regulándose por primera vez, dentro del sistema educativo español. La LOGSE determinó una nueva ordenación de las etapas escolares, y estableció un nuevo currículo correspondiente a las expectativas y necesidades de la sociedad (Moreno, 2008). Esta Ley desarrolló una amplia regulación de las Enseñanzas

de Música, Danza, Arte Dramático, Artes Plásticas y Diseño, reconociendo el aumento del interés social y demanda de las mismas por parte de la población (De las Heras, 2010), además de obligar a los poderes públicos a responsabilizarse de la creciente demanda (Díaz, 1999).

La LOGSE en el Artículo 3 del Título Preliminar, divide a las enseñanzas en *Enseñanzas de Régimen General (ERG)*, contempladas en el Título I, y en *Enseñanzas de Régimen Especial (ERE)*, en el Título II. En el Capítulo Primero de las Enseñanzas Artísticas, se establece que la finalidad de estas Enseñanzas consiste en *proporcionar al alumnado una formación artística de calidad, y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la danza* (Artículo 38). Las Enseñanzas de Danza se estructuraron en tres Grados (Artículo 39):

- **Grado Elemental de Danza (GED)**, al que se accede mediante la superación de una prueba de aptitud y teniendo en cuenta la edad idónea para el inicio de estas Enseñanzas. Consta de cuatro años de duración y, tras la superación de este grado, se le expedirá el correspondiente certificado.
- **Grado Medio de Danza (GMD)**, estructurado en tres ciclos de dos años de duración cada uno. El acceso será a través de la superación de una prueba específica, pudiendo ingresar a un curso diferente de primero siempre que el aspirante demuestre los conocimientos necesarios. La superación de este grado dará derecho al título Profesional de Danza en la especialidad correspondiente y, si se superan las materias comunes del Bachillerato, se obtendrá también el título de Bachiller.
- **Grado Superior de Danza (GSD)**, comprendido en un ciclo cuya duración se determinará en función de las características de estas Enseñanzas. Se accede superando una prueba específica y habiendo finalizado los estudios de GMD y Bachiller. La superación dará derecho al título Superior de Danza, equivalente a todos los efectos al de Licenciado Universitario, con el que podrían iniciarse estudios de Doctorado. En cuanto a esto, las Administraciones educativas fomentarán convenios con universidades a fin de facilitar la organización de estudios de tercer ciclo. Este aspecto supone uno de los logros más importantes de esta Ley, siendo una lucha que han venido reivindicando las asociaciones de danza en España durante varios años (De las Heras, 2010). No obstante, será

posible acceder al GSD sin cumplir los requisitos académicos establecidos, siempre que se demuestren los conocimientos y aptitudes propios del GMD y las habilidades específicas para cursar dichas Enseñanzas.

Además, se considera importante citar el Artículo 41.1 (LOGSE), que manifiesta que las Administraciones educativas facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las Enseñanzas de Danza y las ERG. Se adoptarán medidas oportunas de coordinación respecto a la organización y ordenación académica de ambos tipos de estudios que incluirán, entre otras, convalidaciones y creación de centros integrados.

Por otra parte, en el Artículo 39.3 se refleja que para poder ejercer la docencia habrá que estar en posesión del título de Licenciado o equivalente y, haber cursado las correspondientes materias pedagógicas que se designen al efecto. Se establece como clasificación de cuerpos docentes dos tipos de funcionarios: “Cuerpo de Profesores de Artes Escénicas” para GED y GMD y, “Cuerpo de Catedráticos en Artes Escénicas” para GSD. Además, en el Artículo 39.5, se fija una doble finalidad que posibilita dos tipos de estudios y dos tipos de centros. Por un lado, los *estudios reglados* que se imparten en Conservatorios de Danza teniendo por finalidad preparar a los futuros profesionales de la danza que conducirán a la obtención de títulos con validez académica y profesional. Y, por otro, *estudios no reglados*, pudiendo cursarse sin límite de edad y en centros denominados Escuelas de Danza, cuya finalidad principal será formar aficionados.

Tras la publicación de la LOGSE se fueron elaborando una serie de Decretos y Órdenes que pasamos a enumerar a continuación:

- Para el **GED** se publicó:

- *Real Decreto (RD) 755/1992, de 26 de junio*, en el que se establecían los aspectos básicos del currículo y se organizaban las asignaturas en obligatorias y en asignaturas determinadas discrecionalmente por cada Administración. Como asignaturas obligatorias se fijaron la Danza Clásica y la Música. La Danza Clásica por ser la disciplina universal de base que todo bailarín debe poseer primero para poder realizar, crear o transmitir después cualquier otro tipo de danza escénica. Y la Música, por

presentar una total correspondencia con el mundo de la danza, el movimiento y el lenguaje corporal.

- Para el **GMD** se establecieron:

- *RD 1254/1997, de 24 de julio*, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo en las especialidades de Danza Clásica, Danza Contemporánea y Danza Española (Tabla 1). Las Administraciones educativas determinarán los ciclos en los que se cursará cada asignatura, teniendo un límite de permanencia de ocho años y no pudiendo permanecer más de tres en cada ciclo ni más de dos en el mismo curso. Con carácter excepcional, las Administraciones podrán ampliar a un año el límite de permanencia, siempre que se acredite y justifique.

Tabla 1

*Asignaturas específicas del GMD en LOGSE según la especialidad cursada*

<b>Danza Clásica</b>	<b>Danza Española</b>	<b>Danza Contemporánea</b>
Danza Clásica	Danza Clásica	Danza Clásica
Danza Contemporánea	Escuela Bolera	Técnicas de Danza Contemporánea
Música	Música	Música
	Danza Estilizada	Improvisación
	Folklore	
	Flamenco	

- *Orden de 17 de noviembre de 1997*, por la que se regulan los elementos básicos de los informes de evaluación del GMD y los requisitos formales derivados de dicho proceso, que sean precisos para garantizar la movilidad del alumnado.

- *Orden de 2 de enero de 2001*, por la que se establecen las convalidaciones entre el GMD y determinadas áreas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se le brinda al alumnado la posibilidad de convalidar las asignaturas de Música y Educación Física, por asignaturas del Conservatorio (Tabla 2).

Tabla 2  
*Asignaturas del Conservatorio y la ESO que pueden ser convalidadas con el GMD*

Música		Educación Física	
Área de Música del 1º ciclo	Área de Música del 1º ciclo	Área de E. Física del 1º ciclo.	1º de la asignatura de D. Clásica
Área de Música del 3º curso	Área de Música del 3º curso	Área de E. Física del 3º curso.	2º de la asignatura de D. Clásica
Área de Música del 4º curso	Área de Música del 4º curso	Área de E. Física del 4º curso.	3º de la asignatura de D. Clásica

- *RD 600/1999, de 16 de abril*, por el que se regulan los documentos acreditativos de la completa superación de los estudios oficiales de danza anteriores a la LOGSE. Se declaran equivalentes a efectos de la impartición del GED y del GMD de la nueva ordenación en centros públicos o privados, las titulaciones a que se refiere el Artículo 39.3 de la LOGSE, sin perjuicio de la previsión contenida en el citado artículo, en relación con las materias pedagógicas necesarias para ejercer la docencia.

- En relación al **GSD**, se estableció la normativa siguiente:

- *RD 1463/1999, de 17 de septiembre*, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo y se regula la prueba de acceso a este nivel. El objetivo fundamental del GSD consiste en dotar al alumnado de una formación que les permita continuar en el mundo de la danza durante toda su vida profesional, sin el condicionamiento del estado físico o edad. Se estructura en dos especialidades: *Pedagogía de la Danza*, y *Coreografía y Técnicas de Interpretación de la Danza*. Además, se regulan las materias troncales de ambas especialidades (Tabla 3).

Tabla 3  
*Materias troncales del GSD según la especialidad*

Pedagogía de la Danza	Coreografía y Técnicas de Interpretación de la Danza
Teoría e Historia de la Danza, del Arte y de los Principios Estéticos	
Anatomía y Fisiología del Movimiento	
Música	
Producción y Gestión Cultural	
Psicología Evolutiva y de la Educación	Psicología
Pedagogía	Coreografía
Metodología y Didáctica de la Danza	Lenguaje Escénico y Dramaturgia
Análisis del Repertorio	Análisis del Repertorio
Interpretación y Técnicas de Danza	Interpretación, Coreografía y Técnicas de Danza
Escenificación de la Danza	
Proyecto Fin de Carrera	

Tal y como expone Moreno (2017), gracias a este RD empieza a cambiar el panorama de las ESD a nivel nacional. Se equipara a Estados Unidos, que contaba con la titulación de Grado en Danza desde 1932, y al resto de Europa, implantada desde los años setenta. Igualmente Roche (2010), manifiesta que esto supone además de un avance significativo para el futuro artístico del país, el acercamiento a la realidad existente en el resto de los países centroeuropeos.

Al respecto de este RD, es importante tener en cuenta la consideración de Elvira (2018), ya que señala que apenas aparecía la palabra “investigación”, reflejada tan solo en tres asignaturas.

Tras lo expuesto, se muestra un breve esquema de los aspectos más relevantes en la evolución del marco curricular de los estudios de danza en España durante la LOGSE (Figura 1).

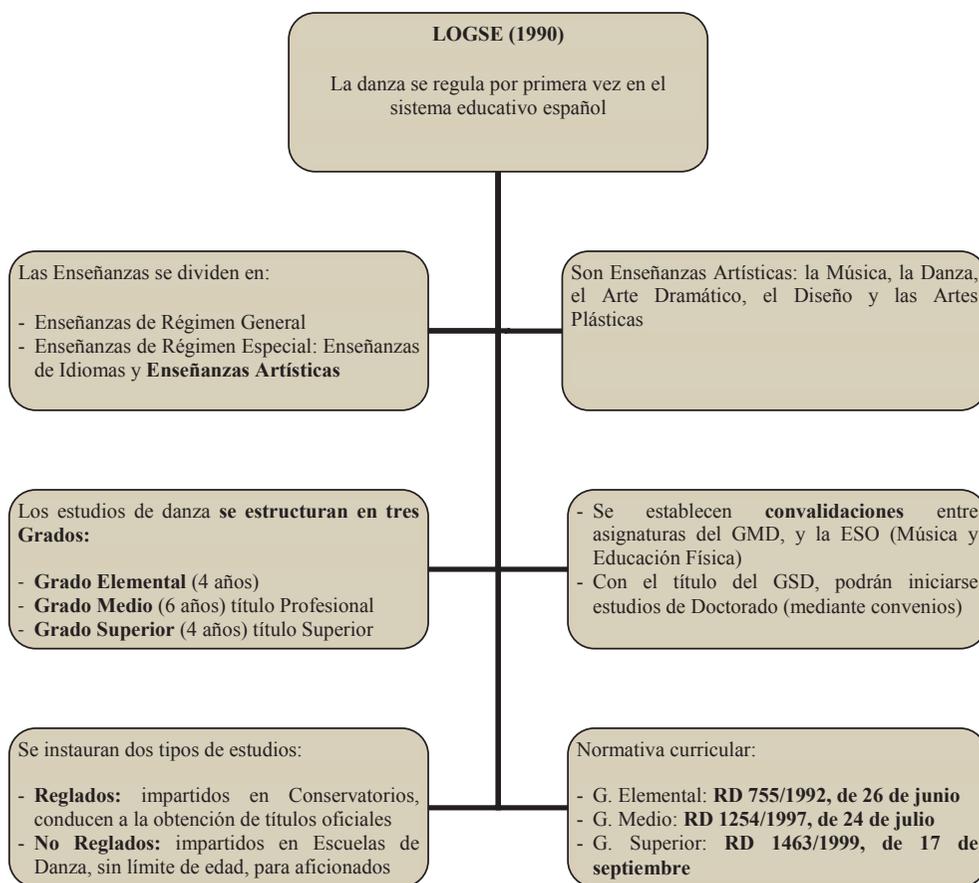


Figura 1. Aspectos más relevantes de la normativa para los estudios de danza en LOGSE.

Posteriormente, en el año 2002, entró en vigor la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación 10/2002 de 23 de diciembre (LOCE)*, teniendo como propósito adaptarse a los cambios producidos en la sociedad en los últimos años, subsanar las deficiencias existentes en el sistema educativo y equipararse a Europa, entre otras razones. Esta Ley estuvo vigente poco tiempo ya que en 2004 se paralizó por cambios políticos, provocando el desconcierto del profesorado y estudiantado que habían comenzado con el nuevo plan de estudios (Moreno, 2008).

En relación a las Enseñanzas de Danza, se continuó con la regulación planteada en la LOGSE. Aún así, de este período debe referenciarse el *RD 169/2004, de 30 de enero*, por el que establecían los requisitos para obtener la equivalencia entre los estudios completos de danza anteriores a la LOGSE y los estudios superiores de danza

*regulados en LOGSE*. Los requisitos consistían en estar en posesión del título de Bachiller, o de cualquier otro título de Bachiller Superior de planes anteriores, o de Técnico Superior de FP o Artes Plásticas y Diseño, Diplomado, Licenciado u otros títulos declarados equivalentes a los anteriores, acreditarse una experiencia mínima de cinco años en centros oficiales hasta el curso 2002-2003 y realizar uno de los dos Módulos establecidos:

- *Pedagogía de la Danza*, formado por las materias de Metodología y Didáctica de la Danza, Pedagogía, y Psicología Evolutiva y de la Educación.
- *Coreografía y Técnicas de Interpretación de la Danza*, compuesto por Lenguaje Escénico y Dramaturgia, Coreografía y Producción y Gestión Cultural.

El alumnado debía superar al menos una materia a elegir, completando un mínimo de 135 horas de formación. Se les calificaba como “apto” o “no apto” en cada asignatura, teniendo un máximo de cuatro convocatorias correspondientes a dos cursos académicos. Este RD fue derogado por el *RD 798/2005, de 1 de julio*, ya que se evidenció que no era el adecuado para dar solución satisfactoria a las cuestiones que trataba de resolver. Este nuevo RD modifica y suprime la condición de estar en posesión del título de Bachiller, o de una Licenciatura, y la acreditación de la experiencia docente se rebaja a tres años.

Años después, en 2006, se publica la *Ley Orgánica de 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE)*, estableciéndose la misma finalidad educativa que en la LOGSE (Artículo 45). Esta Ley está presidida por tres principios fundamentales, siendo el primero de ellos proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto en todos los niveles del sistema educativo. El segundo principio, consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir un esfuerzo compartido por parte del alumnado, familias, profesorado, centros docentes, Administraciones educativas y la sociedad en su conjunto. Y, el tercero, converger con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea. Es a partir del año académico 2007/2008, cuando comienza la aplicación de la nueva ordenación establecida en la LOE.

En el *Título Primero* de la LOE, Capítulo VI, se desarrollan los aspectos relacionados con las Enseñanzas Artísticas, dedicándose la *Sección Primera* a las Enseñanzas Elementales y Profesionales, y la *Sección Segunda* a las Enseñanzas Superiores. Los cambios más relevantes que se aprecian respecto a la anterior LOGSE, son los siguientes:

- Desaparece la clasificación de ERG y ERE, y pasan a denominarse “Enseñanzas”, concretamente “Enseñanzas Artísticas”.
- Para su estructura desaparece la denominación de “Grado”, y pasan a denominarse Enseñanzas Elementales de Danza (EED), Enseñanzas Profesionales de Danza (EPD) y Enseñanzas Superiores de Danza (ESD).
- Se crea el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas como órgano consultivo del Estado y de participación en relación con estas Enseñanzas. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, regulará la composición y funciones de dicho Consejo. Se establece que la definición del contenido de las Enseñanzas Artísticas Superiores (EAS), así como la evaluación de las mismas, se hará en el contexto de la ordenación de la Educación Superior española en el marco europeo y con la participación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y, en su caso, del Consejo de Coordinación Universitaria (Artículo 46).
- Las EED tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen, y las EPD se organizan en un grado de seis cursos de duración, desapareciendo los ciclos (Artículo 48).
- El alumnado que finalice las EPD obtendrá el título de Bachiller si supera las materias comunes del Bachillerato, aunque no haya realizado el Bachillerato correspondiente a la modalidad de Música y Danza (Artículo 50).

Posteriormente, se fueron publicando una serie de Órdenes, Decretos y RD que modificaron la regulación de estas Enseñanzas. A continuación, se expone la normativa correspondiente de este período (LOE) para las **EPD**, en las que se centra la presente investigación:

- *RD 85/2007, de 26 de enero*, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las EPD reguladas por la LOE, en el que hay una novedad importante que es la creación de la especialidad de *Baile Flamenco*. La gran demanda, la fusión con

otras artes y su protagonismo en las nuevas estéticas de las artes escénicas, aconsejan la inclusión de esta nueva especialidad.

- *RD 242/2009, de 27 de febrero*, por el que se establecen convalidaciones entre las EPD con la ESO y Bachiller. Este RD deroga a la Orden del 17 de noviembre de 1997 y justifica que la ESO y el Bachiller incluyan en sus currículos diversas materias, cuyos objetivos aunque no sean idénticos, coincidan en parte con los establecidos en las diferentes asignaturas de las EPD. Teniendo en cuenta estas coincidencias y el esfuerzo que suponen estas Enseñanzas, se establecen ciertas convalidaciones, como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4

*Convalidaciones entre materias de las EPD con materias de la ESO y el Bachiller*

Convalidación de la materia de Música en ESO y en EPD		Convalidación de diversas materias de Bachillerato y EPD	
<i>Materia y curso de ESO</i>	<i>Materia de EPD</i>	<i>Materia de Bachillerato</i>	<i>Materia y curso de EPD</i>
Música de 1º a 3º	1º curso de Música	Anatomía Aplicada	1º y 2º cursos de Anatomía aplicada a la Danza o de una asignatura de contenido análogo
Música de 4º	2º curso de Música	Artes Escénicas	1º y 2º cursos de una asignatura de contenido análogo
		Cultura Audiovisual	1º y 2º cursos de una asignatura de contenido análogo
		Historia de la Música y de la Danza	1º y 2º cursos de Historia de la Danza o de una asignatura de contenido análogo
		Historia del Arte	1º y 2º cursos de una asignatura de contenido análogo
		Lenguaje y Práctica Musical	3º curso de Música
		Literatura Universal	1º y 2º cursos de una asignatura de contenido análogo

- *RD 1953/2009 de 18 de diciembre*, que modifica el RD 1577/2006 de 22 de diciembre, el RD 85/2007 de 26 de enero, y el RD 1467/2007 de 2 de noviembre, en lo

relativo al cálculo de la nota media del alumnado que finalice las EPD, que influirá en el acceso a las ESD. La nota media del expediente en EPD se obtendrá mediante la media aritmética de las calificaciones de todas las asignaturas cursadas, redondeada a la centésima más próxima y en caso de equidistancia a la superior. Para el alumnado que supere las materias comunes de Bachiller y finalice las EPD, se hará el mismo cálculo para la nota media, pero con las calificaciones obtenidas en las materias comunes de Bachiller y de las asignaturas de 5º y 6º de Enseñanzas Profesionales.

- El *RD 898/2010 de 9 de julio*, por el que se modifica el RD 85/2007 de 26 de enero, por el que fijan los aspectos básicos del currículo de las EPD reguladas por la LOE. La modificación consiste en impedir que el alumnado promocione de curso si no ha superado las asignaturas específicas, pudiendo promocionar cuando tengan evaluación negativa, como máximo, en dos asignaturas que no sean específicas. Se abordan medidas que permiten la máxima adecuación de los estudios a los intereses del alumnado, considerando la compatibilidad real entre estas Enseñanzas y la ESO, facultando a las Administraciones educativas para la adopción de diferentes medidas de ordenación académica al respecto.

- El *RD 899/2010 de 9 de julio*, por el que determinados documentos oficiales se declaran equivalentes a las titulaciones referidas en el Artículo 96.1 de la LOE, para impartir las EED y las EPD establecidas en dicha Ley, derogando al RD 600/1999 de 16 de abril.

En relación a las **ESD**, se considera oportuno referenciar los siguientes RD:

- *RD 1614/2009 de 26 de octubre*, por el que se establece la ordenación de las EAS reguladas en LOE. Con este Decreto, las ESD se ordenan desde la doble perspectiva de su integración en el sistema educativo y, el planteamiento global del conjunto de las Enseñanzas Artísticas. Asimismo, se les dota de un espacio propio y flexible adaptándose a la nueva configuración del sistema educativo europeo, denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El EEES se basa en la transferencia y acumulación de créditos ECTS (unidad de medida que refleja los resultados de aprendizaje y trabajo realizado por el estudiante), para alcanzar las competencias de cada enseñanza y la expedición del Suplemento Europeo al Título, con

el fin de promover la movilidad de estudiantes y titulados. Igualmente, se estructuran las EAS en Grado y Postgrado, previendo en Postgrado los estudios de Máster y Doctorado, en el ámbito de las disciplinas que les son propias mediante convenios con universidades. Para conseguir estos objetivos, los centros de EAS deberán disponer de autonomía en los ámbitos organizativo, pedagógico y económico, correspondiendo a las Administraciones educativas impulsar y dotar a estos Centros, con los recursos necesarios para alcanzarlos. Pasan a denominarse Enseñanzas Artísticas de Grado, por lo que la superación de dichos estudios dará lugar a la obtención del título de Graduado o Graduada en Danza.

- *Corrección de Errores del RD 1614/2009 de 26 de octubre*, por el que se establece la ordenación de las EAS reguladas por la LOE.

- *RD 632/2010 de 14 de mayo*, por el que se regula el contenido básico de las EAS de Grado en Danza establecidas en la LOE. En este RD, se establece que las Enseñanzas Artísticas Oficiales de Máster reguladas por el RD 1614/2009 de 26 de octubre, se impartirán en los Centros Artísticos Superiores de Danza. Del mismo modo, se fija que los estudios de Doctorado regulados por RD 1393/2007 de 29 de octubre, podrán impartirse en dichos Centros mediante convenios con universidades. Las Administraciones educativas favorecerán la autonomía pedagógica, organización y gestión de la que disponen estos Centros para el ejercicio de sus actividades docentes, investigadoras, interpretativas y de difusión del conocimiento, a fin de garantizar el cumplimiento de sus funciones como Centros Educativos Superiores del EEES. Además, favorecerán la movilidad e intercambio de profesorado y alumnado en los programas de Danza del EEES. Estos Centros fomentarán programas de investigación científica y técnica propios de esta disciplina, para contribuir a la generación y difusión del conocimiento y a la innovación en dicho ámbito. Las Administraciones educativas establecerán mecanismos adecuados para que estos Centros puedan realizar o dar soporte a la investigación científica y técnica, que les permita integrarse en el Sistema Español de Ciencia y Tecnología. Igualmente, se establece que las ESD tendrán como objetivo la formación cualificada de profesionales que posean una completa formación práctica, teórica y metodológica (Artículo 3).

A continuación, se expone un esquema con los puntos más relevantes establecidos en la LOE (Figura 2).

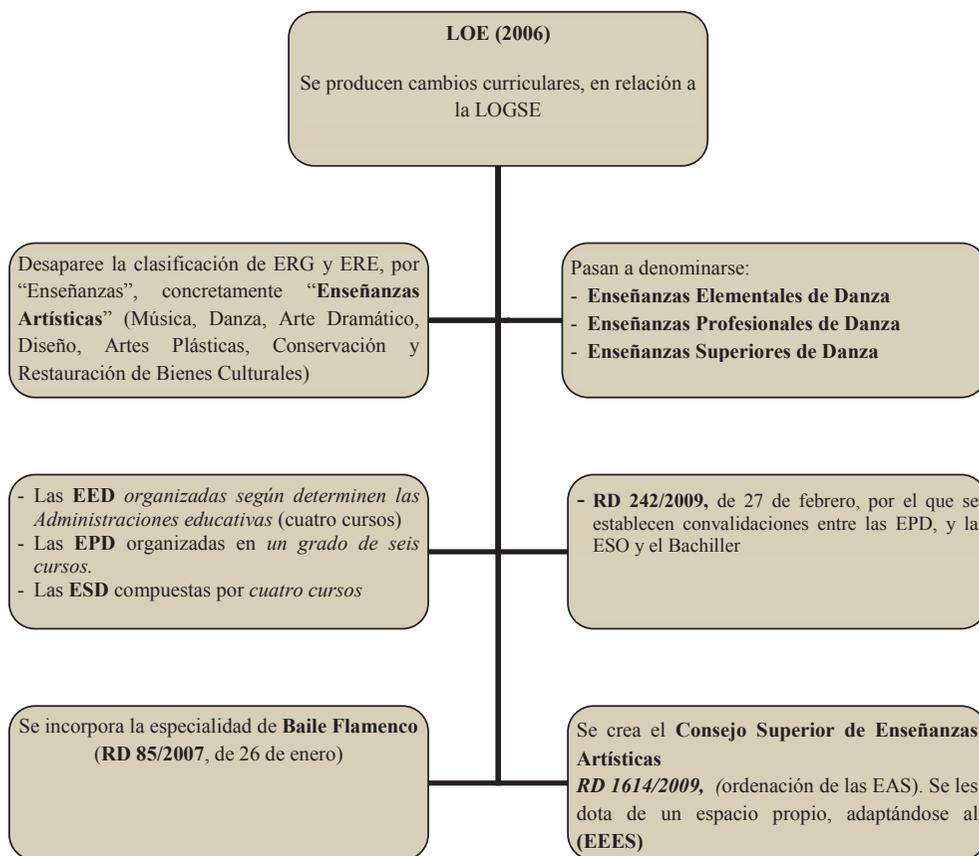


Figura 2. Aspectos relevantes de la LOE.

Años más tarde en el 2013, fue publicada la *Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre*, para la mejora de la calidad educativa (**LOMCE**). Esta Ley propone una reforma debido a los resultados obtenidos en el Informe PISA 2009, ya que España obtuvo resultados alejados del promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). La reforma educativa se asienta fundamentalmente, en principios como el aumento de la autonomía de los centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y, la flexibilización de las trayectorias. Las evaluaciones externas de fin de etapa constituyen una de las principales novedades de la LOMCE. Estas evaluaciones se llevan a cabo en veinte países de la OCDE y se evidencia de acuerdo con los criterios de PISA, que su

implantación tiene un impacto de al menos dieciséis puntos de mejora. Esta Ley clasifica las Enseñanzas en dos tipos: *Enseñanzas de Régimen General* y *Enseñanzas de Régimen Especial*. Las primeras están formadas por la Educación Infantil, Educación Primaria, ESO, Bachiller y Enseñanzas Universitarias (Grado, Posgrado y Doctorado). Y las segundas, se constituyen por las Enseñanzas Artísticas, Enseñanzas Elementales de Música y Danza, Enseñanzas Profesionales de Música y Danza, y las Enseñanzas Superiores de de Música, Danza, Arte Dramático, Diseño, Artes Plásticas y Conservación y Restauración de bienes culturales, incluyendo también las Enseñanzas de Idiomas y las Enseñanzas Deportivas.

En cuanto a la danza, la LOMCE solo establece cambios a nivel de denominación de titulaciones, sin producirse ningún cambio a nivel curricular. Concretamente, se instaura que el alumnado que supere las EPD obtendrá el título de *Técnico de las EPD* (Artículo 40, que modifica el Artículo 50 de la LOE). Además, quienes posean dicho título podrán obtener el título de Bachiller, si superan las materias troncales. En este título deberá reflejarse que se ha obtenido de esta forma, así como la calificación final del Bachillerato. Igualmente, se determina que quienes finalicen los estudios superiores de danza, obtendrán el título Superior de Danza en la especialidad correspondiente, equivalente al título universitario de Grado (Artículo 42).

Para finalizar este apartado, se presenta un esquema sobre la normativa aplicable a los estudios oficiales de danza en España (Figura 3).

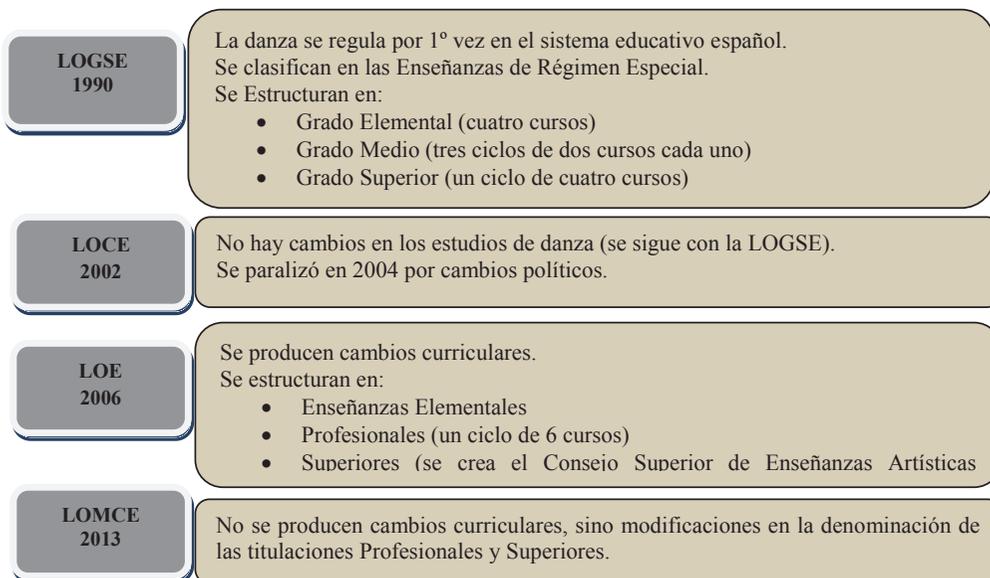


Figura 3. Esquema de la normativa de los estudios de danza en España.

### 1.1.3. Las Enseñanzas de Danza en la Comunidad Autónoma de Andalucía

En la Comunidad Autónoma de Andalucía existen seis Conservatorios Profesionales de Danza (CPD), ubicados en las ciudades de Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Málaga y Sevilla. Además, hay un Conservatorio Superior de Danza en la ciudad de Málaga.

La Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Andalucía, establece que corresponde a la Comunidad Autónoma de Andalucía la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades en el ámbito de sus competencias (Artículo 19). Así, una vez propuestos por el Ministerio de Educación y Ciencia los mínimos curriculares de las Enseñanzas Elementales, Profesionales y Superiores de Danza, su regulación es competencia de la Comunidad Autónoma Andaluza.

Una vez publicada la LOE, se promulgó en la Comunidad Autónoma de Andalucía la Ley 17/2007 de 10 de diciembre, la Ley de Educación de Andalucía (LEA). Esta Ley tiene por objeto la regulación del sistema educativo andaluz y de su evaluación, así como el fomento de la participación efectiva de la sociedad y sus

instituciones en el mismo, en el ejercicio de las competencias de dicha Comunidad y en el marco de las bases establecidas para el sistema educativo español. Las ERE se contemplan en los Capítulos VI, VII y VIII.

En relación a las **EED**, se establece que tendrán un doble modelo organizativo:

- *Enseñanzas Básicas*, adecuadas a los procesos formativos y evolutivos de la persona, especialmente para alumnado en edad escolar. Están constituidas por dos ciclos de dos años de duración cada uno y se impartirán en CPD, o en su caso en las Escuelas de Danza, dando derecho a la obtención del título Elemental correspondiente.

- *Enseñanzas de Iniciación*, dirigidas a todas las personas sin distinción de edad o preparación previa, que se organizarán en cursos o ciclos de duración y estructura variable según las necesidades formativas a quienes estén dirigidas. Se impartirán en Escuelas de Danza de titularidad pública o privada, teniendo especial importancia la intervención de las Entidades Locales para adaptarse a las necesidades, demandas y contexto sociocultural del entorno. En Andalucía, las Escuelas de Música y Danza están reguladas por el Decreto 233/1997, de 7 de octubre (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía [BOJA] nº119). En este Decreto se manifiesta que en esta Comunidad la Música y la Danza tienen un especial arraigo, lo que exige una oferta formativa que llegue a toda la sociedad que demanda este modo de acceder a la cultura.

Al respecto de las **EPD**, se organizarán en un grado de seis cursos de duración. La organización, acceso y obtención del título Profesional de Danza se llevará a cabo de acuerdo con lo recogido en la sección primera del Capítulo VI del Título I de la LOE y se impartirán en los CPD. El límite de permanencia en estas Enseñanzas es de ocho años, no pudiendo permanecer más de dos años en un mismo curso, excepto en 6º. Con carácter excepcional y en las condiciones que establezcan las Administraciones educativas, se podrá ampliar en un año la permanencia en supuestos de enfermedad grave u otras circunstancias que merezcan igual consideración. Además, tal y como se reflejó anteriormente, la Administración educativa adoptará medidas de organización y ordenación académica para facilitar al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las EPD y la ESO, pudiendo crear centros integrados con esta finalidad y establecer convalidaciones (Artículo 87).

Acerca de la organización, acceso y obtención del título de las **ESD**, se realizarán de acuerdo con lo recogido en la sección tercera del Capítulo VI del Título I de la LOE, y se impartirán en “Conservatorios Superiores de Danza”. Cabe destacar que se crea el *Consejo Andaluz de Enseñanzas Artísticas Superiores* como órgano colegiado de consulta y asesoramiento de la Administración educativa, adscrito a la Consejería competente en materia de educación que tendrá la composición, funciones y régimen de funcionamiento que se determinen reglamentariamente (Artículo 91). Además, se crea el *Instituto Andaluz de Enseñanzas Artísticas Superiores*, adscrito a la Consejería competente en materia de educación (Artículo 92). Este Instituto gozará de personalidad jurídica pública diferenciada, patrimonio y tesorería propios, así como autonomía de gestión en los términos previstos en la Ley 9/2007, de 22 de octubre, de la Administración de la Junta de Andalucía. Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas pertenecientes a la Junta de Andalucía, quedarán adscritos a dicho Instituto. Los fines y objetivos del Instituto consistirán en promover estas Enseñanzas a través de los centros docentes dependientes o adscritos al mismo, garantizar las mejores condiciones de calidad de las EAS, así como contribuir en una mejor actividad cultural en Andalucía.

Antes de citar los Decretos y Órdenes actuales que rigen las **Enseñanzas Profesionales de Danza en Andalucía (EPDA)**, se estima conveniente citar los siguientes Decretos previos, correspondientes al GED y al GMD en Andalucía:

- *Decreto 113/1993, de 31 de agosto*, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al GED en Andalucía. Los fines del currículo del GED consisten en dotar al alumnado con una formación de base mediante el desarrollo de capacidades, que le permitan una posterior profundización y especialización de estos estudios. Las condiciones de ingreso, se establecen según las aptitudes para la danza y la edad idónea (Artículo 10). La distribución de materias y horas semanales quedan recogidas en la *Orden de 27 de septiembre de 1993* (Tabla 5); y la evaluación de los aprendizajes del alumnado, en la *Orden de 19 de diciembre de 1996*.

Tabla 5  
*Materias y horas correspondientes al GED en Andalucía (LOGSE)*

Asignaturas	1º Curso	2º Curso	3º Curso	4º Curso
Danza Clásica	3 horas	4.5 horas	5 horas	4 horas
Danza Española	2 horas	3.5 horas	4 horas	6 horas
Música	1 horas	1 horas	1 horas	1 horas
Horas semanales	6 horas	9 horas	10 horas	11 horas

- *Decreto 172/1998, de 1 de septiembre*, por el que establece la estructura y ordenación de las enseñanzas de GMD en Andalucía, fijando como especialidades la Danza Clásica, la Danza Contemporánea y la Danza Española. Como asignaturas comunes para dichas especialidades se instauran: Anatomía aplicada a la Danza, Historia de la Danza, Interpretación y Música. Como asignaturas específicas para cada especialidad se fijan las siguientes:

- a) Especialidad de Danza Clásica: Danza Clásica, Danza Contemporánea, Paso a Dos y Repertorio.
- b) Especialidad de Danza Contemporánea: Danza Clásica, Improvisación y Técnicas de Danza Contemporánea.
- c) Especialidad de Danza Española: Danza Clásica, Escuela Bolera, Danza Estilizada, Flamenco y Folklore.

La especialidad de Danza Contemporánea no fue instaurada en los Conservatorios Andaluces hasta el año 2005, que se ofertó en el CPD de Granada. En la actualidad, se ha ido incorporando a todos los Conservatorios Profesionales de Danza de Andalucía (CPDA) excepto en el de Almería.

**Actualmente**, las **EPDA** se rigen por el *Decreto 240/2007, de 4 de septiembre*, que establece la ordenación y el currículo (BOJA nº 182), de conformidad con lo dispuesto en el RD 85/2007, de 26 de enero. En este Decreto se expone que las EPD se fundamentan en el estudio profesional de una especialidad, proporcionando una formación previa para poder acceder a los estudios de especialización de las ESD. Para estos estudios se deben poseer aptitudes específicas y voluntad para dedicarse a ellos, debido a que son altamente especializados y requieren gran rendimiento físico. Las asignaturas combinan el conocimiento teórico, con las técnicas de interpretación y con

los principios estéticos y artísticos inherentes al fenómeno de la danza, pretendiendo favorecer el carácter humanista que exige la formación integral de los bailarines. La metodología educativa establecida debe estimular el desarrollo de la personalidad y sensibilidad del alumnado, fomentar su creatividad artística y, favorecer el máximo desarrollo posible de sus aptitudes y capacidades, tanto personales como para la danza. Son especialidades de las EPD las siguientes (Artículo 8):

- a) Baile Flamenco.
- b) Danza Clásica.
- c) Danza Contemporánea.
- d) Danza Española.

La *Orden de 25 de octubre de 2007*, desarrolla el currículo de las EPDA, estableciendo las materias comunes a todas las especialidades, las materias específicas y las optativas, fijando las horas semanales correspondientes a cada uno de los seis cursos. La relación de horas que tiene que asistir el alumnado a clase es elevada, y se intensifica conforme se promociona de curso, tal y como se detalla a continuación (Tabla 6).

Tabla 6  
*Relación de horas semanales, según el curso, que tiene que asistir el alumnado de EPDA a clase del Conservatorio*

Cursos	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Horas semanales	14	15	17	18	21.5	22

En la Tabla 7 se exponen las materias comunes a todas las especialidades de danza y, en las Tablas 8, 9, 10 y 11, las materias específicas para cada especialidad. En relación a las materias optativas, se establece una hora a la semana en 5º curso, y 1 hora semanal en 6º.

Tabla 7  
*Materias comunes a las cuatro especialidades de danza*

Materias	1º curso	2º curso	3º curso	4º curso	5º curso	6º curso
Música	1 hora	1 hora	1 hora	1 hora		
Interpretación				1 hora	1 hora	1 hora
Historia de la Danza					1 hora	
Anatomía y Fisiología						1 hora

Tabla 8  
*Materias y horas correspondientes a la especialidad de Baile Flamenco*

<b>Materias</b>	<b>1º curso</b>	<b>2º curso</b>	<b>3º curso</b>	<b>4º curso</b>	<b>5º curso</b>	<b>6º curso</b>
Técnicas Básicas de Danza	5 horas	4.5 horas	4.5 horas	4.5 horas	4.5 horas	4 horas
Danza Española	2.5 horas	3 horas	3 horas	3 horas	3 horas	3 horas
Baile Flamenco	4.5 horas	5.5 horas	5.5 horas	5.5 horas	8 horas	8 horas
Estudio del Cante de Acompañamiento			1 hora	1 hora	1 hora	1 hora
Estudio de la Guitarra de Acompañamiento			1 hora	1 hora	1 hora	1 hora
Talleres Coreográficos del Baile Flamenco	1 hora					
Historia del Baile Flamenco						1 hora

Tabla 9  
*Materias y horas correspondientes a la especialidad de Danza Clásica*

<b>Materias</b>	<b>1º curso</b>	<b>2º curso</b>	<b>3º curso</b>	<b>4º curso</b>	<b>5º curso</b>	<b>6º curso</b>
Danza Clásica	9.5 horas	9.5 horas	8 horas	8 horas	8 horas	7.5 horas
Danza Contemporánea	1.5 horas	1.5 horas	2 horas	2 horas	2 horas	2 horas
Repertorio de Danza Clásica			2 horas	2 horas	4 horas	4 horas
Técnicas Específicas del Bailarín y la Bailarina	1 horas	2 horas	3 horas	3 horas	3.5 horas	3.5 horas
Talleres Coreográficos de Danza Clásica	1 hora					
Historia de la Danza Clásica						1 hora

Tabla 10  
*Materias y horas correspondientes a la especialidad de Danza Contemporánea*

<b>Materias</b>	<b>1º curso</b>	<b>2º curso</b>	<b>3º curso</b>	<b>4º curso</b>	<b>5º curso</b>	<b>6º curso</b>
Danza Clásica	4.5 horas	5 horas	5.5 horas	5.5 horas	5.5 horas	5 horas
Improvisación	1.5 horas	1.5 horas	2 horas	2 horas	2.5 horas	2.5 horas
Técnicas de Danza Contemporánea	6 horas	6.5 horas	7.5 horas	7.5 horas	8 horas	8 horas
Repertorio de Danza Contemporánea					1.5 hora	1.5 hora
Talleres Coreográficos de Danza Contemporánea	1 hora					
Historia de Danza Contemporánea						1 hora

Tabla 11

*Materias y horas correspondientes a la especialidad de Danza Española*

<b>Materias</b>	<b>1º curso</b>	<b>2º curso</b>	<b>3º curso</b>	<b>4º curso</b>	<b>5º curso</b>	<b>6º curso</b>
Danza Clásica	6 horas	5.5 horas				
Escuela Bolera	2 horas	2.5 horas	3 horas	3 horas	3.5 horas	3.5 horas
Danza Estilizada	1.5 horas	2 horas	2.5 horas	2.5 horas	4 hora	4 hora
Flamenco	1 hora	1 hora	2 horas	2 horas	2 horas	2 horas
Folklore	1.5 horas	1.5 horas	1.5 horas	1.5 horas	2 horas	2 horas
Historia de la Danza Española						1 hora
Talleres Coreográficos de Danza Española	1 hora					

- El Decreto 253/2011, de 19 de julio, modifica el Decreto 240/2007, de 4 de septiembre, estableciendo la ordenación y currículo de las EPDA. En aras de ofrecer una formación artística de calidad, se restringe la flexibilización en las condiciones de promoción de curso, no pudiendo promocionar cuando no se hayan superado las asignaturas específicas (Tabla 12), o cuando tenga más de dos asignaturas suspensas de las no específicas. Si las asignaturas pendientes son prácticas de danza, su recuperación se realizará en la clase del curso siguiente, si estas forman parte del mismo. En el resto de casos, el alumnado deberá asistir a las asignaturas no superadas en el curso anterior.

Tabla 12

*Asignaturas específicas de cada especialidad, cuya no superación impiden promocionar de curso*

<b>Baile Flamenco</b>	<b>Danza Clásica</b>	<b>Danza Contemporánea</b>	<b>Danza Española</b>
Danza Española	Danza Clásica	Técnicas de Danza Contemporánea	Escuela Bolera
Baile Flamenco			Danza Estilizada Flamenco

Para regular la estructura, convocatoria y procedimientos de las pruebas de acceso a las EPDA, se publicó la Orden de 16 de abril de 2008, en la que se establecen los contenidos, estructura y otros aspectos según cada especialidad. Las pruebas tendrán lugar entre el 15 de mayo y el 5 de junio de cada año. La Orden de 13 de marzo de 2013, regula los criterios de admisión y los procedimientos de admisión y matriculación del alumnado en las Enseñanzas Elementales Básicas y Profesionales de Música y de Danza.

Para finalizar el marco legal de las EPDA, se muestra una tabla comparativa (Tabla 13) con las asignaturas correspondientes al GMD (LOGSE) y las de las EPD (LOE). Se observa que con la LOE se incrementa el número de asignaturas, además, del número de especialidades al incorporarse el Baile Flamenco.

Tabla 13

*Asignaturas correspondientes al GMD y a la EPD, según cada especialidad*

<b>ESPECIALIDAD</b>	<b>GMD (LOGSE)</b>	<b>EPD (LOE)</b>
<i>Danza Clásica</i>	Danza Clásica, Danza Contemporánea, Paso a Dos y Repertorio	Danza Clásica, Danza Contemporánea, Repertorio de Danza Clásica, Técnicas Específicas del Bailarín y la Bailarina, Talleres Coreográficos de Danza Clásica e Historia de la Danza Clásica
<i>Danza Española</i>	Danza Clásica, Escuela Bolera, Danza Estilizada, Flamenco y Folklore	Danza Clásica, Escuela Bolera, Danza Estilizada, Flamenco, Folklore, Talleres Coreográficos de Danza Española e Historia de Danza Española
<i>Danza Contemporánea</i>	Danza Clásica, Danza Contemporánea, Improvisación y Técnicas de Danza Contemporánea	Danza Clásica, Improvisación, Técnicas de Danza Contemporánea, Repertorio de Danza Contemporánea, Talleres Coreográficos de Danza Contemporánea e Historia de Danza Contemporánea
<i>Baile Flamenco</i>		Técnicas Básicas de Danza, Danza Española, Baile Flamenco, Estudio del Cante de Acompañamiento, Estudio de la Guitarra de Acompañamiento, Talleres Coreográficos de Baile Flamenco e Historia del Baile Flamenco

#### 1.1.4. Conservatorios Profesionales y Superiores de Danza en España

Actualmente, en España no hay CPD en todas las ciudades ni en todas las Comunidades Autónomas. En la Tabla 14, se expone la relación de CPD y de Conservatorios Superiores de Danza (CSD) existentes en España, según la Comunidad Autónoma.

Tabla 14

*Relación de CPD y CSD en España, según la Comunidad Autónoma*

Comunidad Autónoma	Conservatorios Profesionales de Danza	Conservatorios Superiores de Danza
Andalucía	6	1
Aragón	1	
Asturias	1	
Castilla La Mancha	2	
Castilla y León	2	
Cataluña	1	1
Comunidad de Madrid	3	1
Comunidad Valenciana	2	2
Extremadura	1	
Galicia	2	
Islas Baleares	1	
País Vasco	1	
Región Murcia	1	

Como se ha podido observar, Andalucía es la Comunidad Autónoma con mayor número de CPD. Aún así, no hay Conservatorios en todas las provincias andaluzas, como es el caso de Jaén y Huelva. Igualmente, no aparecen reflejadas las Comunidades Autónomas de Cantabria, las Islas Canarias, La Rioja y Navarra. Por ejemplo, por comentar algunas de estas Comunidades, en Navarra está la Escuela de Danza del Gobierno de Navarra, en cuya oferta educativa se reflejan las diferentes disciplinas dancísticas, pero no las EPD y, en las Islas Canarias, tan solo hay un centro autorizado de Danza, en el que se imparten las EED.

Respecto a los CSD, se ha apreciado la inexistencia de ellos en la mayoría de las Comunidades Autónomas. Resulta llamativo que en la Comunidad Valenciana haya dos CSD, habiendo solo dos CPD.

Por otro lado, existen otras instituciones universitarias en las que se ofertan Grados relacionados directamente con la danza. En el Instituto de “Alicia Alonso” adscrito a la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, se imparten el *Grado en Artes Visuales y Danza*, así como el *Grado en Pedagogía de las Artes Visuales y la Danza*. Asimismo, en la Universidad Europea de Madrid se imparte el *Grado en Ciencias de la Danza*, ocurriendo lo mismo con la Universidad Católica de Murcia, que también oferta un *Grado en Danza*. Además, en el País Vasco, concretamente en la ciudad de Bilbao, desde el curso 2015/2016 se ofertan las ESD con itinerarios tales como *Danza de Raíz Tradicional*, *Innovación Coreográfica en Contextos Artísticos y Educativos* y, *Herramientas para la Autonomía Creativa del Intérprete*.

### 1.1.5. Los Conservatorios de Danza Andaluces

Como se mencionó anteriormente, la Comunidad Autónoma de Andalucía cuenta con 6 CPD (que incluyen las Enseñanzas Elementales), y un CSD.

Antes de pasar a describir brevemente la germinación de cada uno de estos Conservatorios, es necesario mencionar el *Decreto 362/2011, de 7 de diciembre*, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los CPDA (BOJA nº 251).

**CPD de Almería “Kina Jiménez”.** El CPD de Almería tiene sus orígenes en los años 80. Se encuentra situado en el centro de la ciudad, concretamente en la Calle Padre Méndez s/n y comparte edificio con el Conservatorio Profesional de Música. En la actualidad, ofrece Enseñanzas Básicas y Profesionales de Danza en las especialidades de Baile Flamenco, Danza Clásica y Danza Española. La especialidad de Danza Contemporánea aún no ha sido incorporada a este Centro.

**CPD de Cádiz “Maribel Gallardo”.** El CPD “Maribel Gallardo” es el Conservatorio Andaluz de creación más reciente, situado próximo al centro de la ciudad. Está ubicado junto al Conservatorio de Música y la Escuela de Arte, formando parte de la denominada “Casa de las Artes”, construida en 2012. La oferta educativa que ofrece este Conservatorio consiste en Enseñanzas Básicas y Profesionales de Danza, en las cuatro especialidades. La especialidad de Danza Contemporánea se imparte desde el curso 2019-2020. El nombre del Conservatorio rinde homenaje a Maribel Gallardo,

bailarina nacida en Cádiz, que actualmente desempeña su labor profesional como maestra repetidora del Ballet Nacional de España.

**CPD de Córdoba “Luis del Río”.** Fue el primer Conservatorio en el que empezaron a impartirse Enseñanzas Oficiales de Danza en Andalucía en el año 1966, siendo el más antiguo de dicha Comunidad y, en sus comienzos, de los pocos del territorio nacional. Se ubicó en el actual Conservatorio Superior de Música “Rafael Orozco”, en el que además, se impartían enseñanzas de Música y Arte Dramático. En el año 1997 fue trasladado a la antigua casa solariega de los “Cortesés”, en la calle Blanco Belmonte en pleno casco antiguo de la ciudad de Córdoba, donde se ubica actualmente. Se ofertan las Enseñanzas Básicas y Profesionales de Danza, en las especialidades de Baile Flamenco, Danza Clásica, Danza Contemporánea y Danza Española. La especialidad de Danza Contemporánea comenzó a impartirse durante el curso académico 2018/2019. El nombre del Conservatorio rinde homenaje a Luis del Río Muñoz, bailarín cordobés, quien fomentó el comienzo de estas Enseñanzas en Córdoba, siendo director del Centro desde 1966 hasta 1988, además de Catedrático de Danza Española.

**CPD de Granada “Reina Sofía”.** Fue creado en 1989 por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Se ubicó en un antiguo palacio perteneciente al Marqués de Mondéjar, impartándose las Especialidades de Danza Clásica y Danza Española. En el año 2003 se trasladó a un nuevo edificio creado para el Conservatorio de Danza en el barrio Zaidín-Vergeles, concretamente en la Calle Torre Machuca. En la actualidad, denominado CPD “Reina Sofía”, oferta tanto Enseñanzas Básicas como Profesionales de Danza en sus cuatro especialidades. Resaltar que fue el primer Conservatorio andaluz que incorporó en su oferta educativa la especialidad de Danza Contemporánea en el año 2005. En el año 2007 se integró la especialidad de Baile Flamenco, al igual que en el resto de CPD.

**CPD de Málaga “Pepa Flores”.** Las Enseñanzas de Danza en Málaga tienen sus inicios en el Real Conservatorio María Cristina, creado en el año 1880 en el antiguo Convento de San Francisco, ubicado en el centro de la ciudad. Posteriormente, en 1947 se crea la Escuela Superior de Arte Dramático como una sección del Conservatorio Superior de Música de Málaga, uniéndose más tarde la danza dentro del mismo (De

Alva, 2015). En el 1971, se trasladó al Conservatorio Superior de Música y Escuela Superior de Arte Dramático y Danza, ubicado en el barrio del Ejido. En 1988 se crea la Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Málaga, separándose del Conservatorio Superior de Música. Actualmente, desde el año 2001 se ubica en la Calle Cerrojo nº 5, en el centro de la ciudad. Su oferta educativa está compuesta por las Enseñanzas Básicas y Profesionales de Danza en las cuatro especialidades. El nombre del Conservatorio “Pepa Flores”, rinde homenaje a Josefa Flores González, más conocida como “Marisol”, actriz y cantante malagueña. Además, es importante señalar que desde el curso académico 2002/2003, comparte instalaciones con el CSD de Málaga.

**CPD de Sevilla “Antonio Ruíz Soler”.** Este Conservatorio se creó en el año 1984, por la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía. El lugar en el que se encuentra ubicado es en el edificio del antiguo pabellón de la Argentina de la Exposición Iberoamericana de 1929, sito en el Paseo de las Delicias s/n, frente al conocido Parque de María Luisa. Actualmente, se imparten Enseñanzas Básicas y Profesionales de Danza en las cuatro especialidades: Baile Flamenco, Danza Clásica, Danza Contemporánea y Danza Española. Su nombre rinde homenaje al bailarín, coreógrafo y director artístico Antonio Ruíz Soler (Sevilla, 1921-Madrid, 1966), conocido como “Antonio El Bailarín”.

**CSD de Málaga “Ángel Pericet”.** Comienza su andadura en el curso académico 2002/2003 y, hasta la fecha, comparte edificio con el CPD de Málaga “Pepa Flores”. Ubicado en la zona centro de la ciudad de Málaga, es el único Conservatorio en Andalucía en el que se imparten las ESD. En este Centro se ofertan dos especialidades a cursar, una es *Pedagogía de la Danza*, y la otra *Coreografía e Interpretación*, en las modalidades de Baile Flamenco, Danza Clásica, Danza Española y Danza Contemporánea.

### 1.1.6. Algunas consideraciones sobre las Enseñanzas de Danza en España

En base a lo expuesto, es importante tener en consideración la situación de inestabilidad de las Enseñanzas de Danza hasta la LOGSE (De las Heras, 2010). Han existido grandes bailarines pero la formación artística ha sido difícil y no ha gozado de tutela y supervisión institucional, plena y eficaz (Zaldívar, 2005). Por lo que esta

desatención a las Enseñanzas de Danza, y a las Enseñanzas Artísticas en general, se ha considerado como falta de interés político tanto desde el Gobierno Central, como desde la mayor parte de las Autonomías (Alejandre, 2010; Pliego de Andrés, citado en Pérez y Sicilia, 2011).

En relación a la situación actual, López-Martínez (2010) manifiesta que se ha buscado facilitar la simultaneidad de las Enseñanzas Profesionales de Música y Danza con los estudios de Bachillerato para reducir el alto índice de abandono que se produce en los dos últimos cursos (5º y 6º), propiciando la posibilidad de centros integrados donde dicha compatibilidad venga a ser idónea. Otros autores (Pérez y Sicilia, 2011; Pliego de Andrés, 2014), declaran que siguen existiendo obstáculos como la no consideración plenamente universitaria, la ausencia de investigación específica desde los Centros Superiores (regulada por convenios con universidades) y las dificultades que presentan respecto a otras carreras para la convergencia en el EEES. Igualmente, como señala Martín (2017), al continuar ubicadas en el marco de la LOE no pueden ser consideradas como universitarias en el sentido estricto de la palabra; siendo impartidas en la mayoría de las Comunidades Autónomas desde estructuras similares a las de la Enseñanza Secundaria (Pérez y Sicilia, 2011), como es el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Por estos motivos, se encuentran incongruencias y contradicciones en la organización y funcionamiento de estos Centros, o en la labor investigadora que desempeñan, entre otros aspectos. Asimismo, Gómez-Linares y Giménez (2015) señalan que en lo referente a las plantillas actuales del personal docente en los Conservatorios Superiores de Danza de España, existe un 85% de profesorado inestable y en situación laboral precaria, siendo el perfil del profesorado mayoritario el de personal interino o laboral temporal. En base a esto, Martín (2017) señala que su inclusión en la universidad significaría la ampliación de su presencia en todos los niveles del sistema educativo y, además, mayor posibilidad de reciclaje profesional para bailarines que terminan pronto su carrera. Del mismo modo, Luna (2014) señala que como ya ocurre en otras Comunidades, la Consejería de Educación, Cultura y Deporte debería delegar en las universidades la gestión académica de los Conservatorios Superiores de Música, Danza y Escuelas Superiores de Arte Dramático de Andalucía.

En esta línea, Martínez (2012) realiza un estudio enmarcado en la Comunidad Autónoma Valenciana en el que se analiza, entre otros aspectos, si a la hora de elegir el

alumnado estudiar Enseñanzas de Música, Danza o Arte Dramático, se ven influenciados y condicionados por la consideración social de estas Enseñanzas. Lorenzo (2013), realiza un estudio similar en el que analiza el grado de valoración de los estudios musicales por parte de los familiares, teniendo como contexto los Conservatorios de Música de Canarias. En relación a lo expuesto, un aspecto relevante, tal y como señalan Castells y Brotóns (2002), es que suele ser común para el alumnado de Música que le planteen cuestiones como: a parte del Conservatorio ¿qué carrera piensas estudiar?

## 1.2. La Motivación

La motivación es ese “impulso interior” que nos mueve a actuar y, en el caso de una actividad vocacional, lleva a “aventurarse y destinarse uno mismo a trabajar de cierta manera personal (...) y presupone una práctica social en la cual se propaga el impulso interior de uno mismo para contribuir en el mundo. (Hansen, 2001, p.22)

En primer lugar, antes de abordar el término “motivación”, se considera relevante hacer referencia al *RD 85/2007, de 26 de enero*. En éste se destaca como peculiaridad de las *EPD*, en relación a otros estudios, que *el bailarín se expresa a través de su cuerpo, de manera que tanto las aptitudes físicas específicas como el rendimiento físico, son de vital importancia en dichos estudios, así como la voluntad para dedicarse a ellos*. Al consultar el concepto “voluntad” en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE) (2014), encontramos como definición: elección, deseo o gana de hacer algo sin precepto o impulso externo que a ello obligue. En este sentido, se considera que la motivación constituye un elemento clave para emprender una actividad y persistir en ella (Amado et al., 2012; García, 2016), ocurriendo lo mismo con la vocación, que será esencial para obtener el mayor rendimiento y autorrealización personal en cualquier actividad que se practique (Del Pino, 2016; Gracia, 2007). De manera que ambas variables, motivación y vocación, están estrechamente relacionadas como se expondrá posteriormente.

### **1.2.1. Definición y contextualización de la motivación en la educación**

El constructo de la motivación es un asunto central y perenne en el campo de la Psicología y de la Educación (Rodríguez, 2012), ya que se encuentra en el corazón de la regulación biológica, cognitiva y social (Ryan y Deci, 2000). Por ello, ha sido y es objeto de estudio en casi todos los ámbitos de la vida, dado que se considera un elemento fundamental en la explicación de determinados comportamientos humanos (Valenica, 2011).

Según Ellis (2005), la motivación determina si se aprende algo y cómo se aprende, sobre todo si las conductas y los procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje son voluntarios, afectando al aprendizaje y al rendimiento de la siguiente forma:

- Aumenta el nivel de energía y el nivel de actividad del individuo, pudiéndose implicar de forma intensa, o a media potencia y con desgana.
- Dirige al individuo hacia ciertas metas, afectando en las elecciones que hacen las personas y a las consecuencias que encuentran reforzantes.
- Favorece que se inicien determinadas actividades y que la persona persista en ellas.
- Afecta a las estrategias de aprendizaje y a los procesos cognitivos que un individuo despliega en una tarea.

La motivación en el contexto educativo, según Gaeta, Cavazos, Sánchez, Rosário y Högemann (2015) consiste en el conjunto de creencias que el alumnado tiene sobre sus objetivos y fines académicos, revelando el porqué considera una meta importante, y deduciendo una explicación acerca de la persistencia en su conducta. Asimismo, se considera que tanto el interés como la persistencia, son elementos de la voluntad que mantienen la motivación e inciden en la concentración y disposición en la tarea del alumnado (Gaeta y Cavazos, 2015; Usán y Salavera, 2018). Por ello, numerosas investigaciones (Méndez-Giménez, Fernández-Río y Cecchini-Estrada, 2016; Niemiec y Ryan, 2009; Tapia, 2007; Usán y Salavera, 2018), abordan la variable de la motivación en el ámbito educativo, como una parte fundamental del alumnado.

En este sentido, Pintrich y Schunk (2006) exponen que la motivación incluye actividad física, como es el esfuerzo y la persistencia, y actividad mental, como es la planificación, la organización, o la toma de decisiones. De igual manera, la motivación hace referencia a la energía, a la dirección, a la persistencia y a la consecución de un resultado final (Ryan y Deci, 2000). Además, la motivación refleja la relación entre el aprendizaje y el rendimiento, por lo que los individuos se verán motivados hacia una actividad, en la medida en que la información que se le presente signifique algo para ellos (Batista, Gálvez e Hinojosa, 2010).

Como se ha expuesto, los modelos motivacionales consideran la motivación como una conducta orientada hacia una determinada meta académica, centrada en cuestiones inherentes al propio proceso de aprendizaje como son el rendimiento académico o la valoración social (Alemany, Campoy, Ortiz y Benzaquén, 2015). En este sentido, el concepto de motivación también aparece de manera recurrente en las explicaciones sobre las causas de bajo rendimiento académico, así como de abandono de los estudios, ya que en los centros educativos pueden producirse situaciones personales y contextuales que puedan afectar de manera significativa al proceso de formación del alumnado (Usán y Salavera, 2018).

De forma general, se distinguen dos tipos de motivación como son la *Motivación Intrínseca (MI)* y la *Motivación Extrínseca (ME)*:

- La *MI* se da cuando la motivación la posee el propio sujeto, ya que nace de su interés y disfrute por aprender algo (Camacho-Miñano y Del Campo, 2013).
- La *ME* ocurre cuando la fuente de motivación está fuera del individuo y de la tarea a realizar (Ellis, 2005), adquiriendo la conducta significado porque está dirigida hacia un fin y no por sí misma, como son las contingencias y recompensas externas (Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005; Usán y Salavera, 2018).

Según Ellis (2005), la *MI* tiene muchas ventajas sobre la *ME*, ya que en términos generales, el alumnado motivado intrínsecamente suele realizar la tarea por iniciativa propia, implicarse cognitivamente en ella, abordar aspectos más difíciles de la misma,

evaluar su propio progreso, tener un alto rendimiento, o ser creativo durante la ejecución, entre otros aspectos.

### 1.2.2. La Teoría de la Autodeterminación

Dentro del constructo de la motivación, una de las teorías motivacionales más utilizadas es la Teoría de la Autodeterminación (STD en inglés, TAD en español) (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000). Esta teoría se encuadra dentro del paradigma socio-cognitivo, con el fin de explicar el comportamiento humano mediante los motivos que nos conducen a participar en una determinada actividad (Amado, 2014). La TAD resalta la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta (Ryan, Kuhl y Deci, 1997). De este modo, esta teoría se basa en conocer el grado en que las conductas humanas son voluntarias o autodeterminadas, asociada a comportamientos impulsados por el placer y la satisfacción de realizar una determinada actividad (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Gómez-López y Abraldes, 2014). Además, defiende que las personas que participan en una actividad por razones autónomas, son más adaptativas a las situaciones diferentes que se les plantean (Deci y Ryan, 2008), y que presentan un alto nivel de compromiso (Franco, Coterón, Gómez, Brito y Martínez, 2017). Por ello, la TAD es actualmente una de las teorías más utilizadas para explicar la motivación humana, y más concretamente, la motivación hacia las actividades físicas y deportivas (Moreno y Martínez, 2006). Durante los últimos treinta años, la TAD ha evolucionado a través de cuatro mini-teorías:

- *La Teoría de la Evaluación Cognitiva* (Deci y Ryan, 1985), cuyo objetivo consiste en especificar los factores que explican la variabilidad de la *MI*. Esta Teoría, propone cuatro puntos principales para explicar y predecir el nivel de *MI* de una persona, siendo estos puntos: el *control*, que tiene que ver en cuanto el individuo siente que domina la actividad que ha escogido; *la competencia*, que hará que la *MI* sea mayor cuando el sujeto sienta determinados dominios de su vida respecto a esa actividad; *los factores extrínsecos*, percibidos como informativos sobre la competencia percibida y el feedback positivo; y *la orientación*, que aumentará la *MI* si la actividad se realiza por la satisfacción y el disfrute personal.

- *La Teoría de Necesidades Psicológicas Básicas* (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000), que defiende que las necesidades psicológicas básicas (*autonomía, competencia y relación*) son innatas, universales, y esenciales para la salud y el bienestar de las personas, sin distinción. La *competencia*, es la necesidad de producir los resultados deseados y de experimentar eficacia; la *autonomía*, la necesidad de sentirse el origen y regulador de la propia conducta, y la *relación*, la de sentir que uno puede relacionarse con los demás de manera segura y conectada en el contexto social (Méndez-Giménez et al., 2016). En la medida en que estas necesidades sean satisfechas continuamente, las personas funcionarán eficazmente, mientras que, en la medida en que no se consigan dichas necesidades, las personas no mostrarán un funcionamiento óptimo (Moreno y Martínez, 2006).
- *La Teoría de las Orientaciones de Causalidad* (Deci y Ryan, 1985), que atiende a los aspectos que caracterizan la conducta y el origen de la regulación en las personas, describiéndose tres tipos de orientaciones causales que guían la regulación de los individuos: la *orientación de control*, referida a la conducta humana en la que existe un control interno o en el entorno, que se caracteriza por intentar controlar los acontecimientos y por realizar las actuaciones por la necesidad de deber de hacerlo; la *orientación de autonomía*, que se da cuando los individuos poseen objetivos e intereses personales que les llevan a sentirse motivados intrínsecamente; y la *orientación impersonal*, que ocurre cuando las personas no sienten el control de las situaciones, dificultando que obtengan los objetivos esperados (Ibáñez, 2016).
- *La Teoría de Integración Orgánica*, que fue introducida por Deci y Ryan (1985), establece que la motivación es un continuo con diferentes niveles de autodeterminación que abarcan desde la conducta más autodeterminada, hasta la conducta no-autodeterminada (Amado, Leo, Sánchez, Sánchez y García, 2011). Esta teoría identifica diversos tipos de motivación, teniendo cada uno de ellos consecuencias específicas para el aprendizaje, el desempeño, la experiencia personal, y el bienestar (Ryan y Deci, 2000). Según esta teoría, el nivel más alto de motivación es el que se le otorga a la *MI*, el nivel medio es se establece para la *ME*, y el último, para la *Amotivación (AMO)*.

Según la Teoría de la Integración Orgánica, la *MI* se da cuando los motivos de la práctica son inherentes a la propia actividad o tarea, y la persona la realiza por el placer o disfrute que le supone (Deci y Ryan, 1985; Moreno-Murcia, Cervelló, Montero, Vera, y García-Calvo, 2012). Además, se considera la manifestación prototípica de la tendencia humana hacia el aprendizaje y la creatividad (Ryan y Deci, 2000).

Por el contrario, la *ME* hace referencia al compromiso en una actividad por las consecuencias más que por la actividad en sí misma, de manera que la fuente de motivación está fuera del individuo y la tarea a realizar (Usán y Salavera, 2018). Según la Teoría de la Integración Orgánica, la *ME* se compone por varios tipos de regulación:

- *Regulación Integrada*: que tiene lugar cuando las regulaciones de identificación son totalmente asimiladas por el yo, de manera que ya han sido evaluadas e introducidas dentro de la congruencia con los otros valores y necesidades de uno. En otras palabras, se da cuando el individuo no realiza la actividad por placer, sino porque encuentra coherencia con otros aspectos de sí mismo (Amado, 2014).
- *Regulación Identificada*: que refleja el otorgarle un valor consciente a una meta comportamental o regulación, tal que esa acción es aceptada o hecha propia en cuanto personalmente importante (Ryan y Deci, 2000).
- *Regulación Introyectada*: es una forma de regulación relativamente controlada, ya que implica introducir dentro de uno la regulación, pero no aceptarla como parte de uno mismo. De este modo, los individuos son motivados para poder demostrar capacidades o evitar fracasos (Deci y Ryan, 1995).
- *Regulación Externa*: que se da cuando el individuo realiza una actividad que le resulta poco interesante, por conseguir alguna recompensa o evitar un castigo. Este tipo de regulación se considera la menos autodeterminada de la *ME*.

Por último, el grado más bajo de autodeterminación es la *AMO*, que ocurre cuando la persona tiene una falta absoluta de motivación, tanto intrínseca como extrínseca (Moreno y Martínez, 2006). La *AMO* se caracteriza por el poco valor que el sujeto otorga a la acción, así como por la percepción de incompetencia e incapacidad para actuar, ausencia de intención y/o de control para realizar una determinada conducta, poca o nula valoración de la tarea, sentimientos de indefensión y falta de

expectativas y creencias para producir o alcanzar el resultado deseado (Valenica, 2011). Tiene lugar en situaciones en las que los individuos no perciben contingencias entre los resultados y sus acciones, experimentando sensaciones de incompetencia o falta de control (Méndez-Giménez, Cecchini, Fernández-Río y González, 2012).

Se debe destacar que el continuo de autodeterminación que presenta la TAD, no implica que sea preciso ir progresando por cada nivel de regulación, sino que un sujeto puede situarse en cualquier punto a lo largo de ese continuo, en función de las experiencias personales y factores situacionales del momento, si bien la tendencia general del organismo tiende a la autonomía y a la autodeterminación (Ryan, 1995; Valenica, 2011).

A partir de la TAD, Vallerand (1997) propuso el *Modelo Jerárquico de la Motivación*, que facilita la integración de diferentes perspectivas teóricas sobre la *MI* y la *ME*. El modelo considera la variedad de tipos de motivación que puede presentar un sujeto, así como los determinantes, mediadores y las consecuencias que lo representan, y que sirven de marco para organizar y comprender los mecanismos que subyacen a los procesos motivacionales, tanto extrínsecos como intrínsecos. Postula que los diferentes tipos de motivación están influidos por una serie de factores sociales, que se verán influidos a través de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: *competencia, autonomía y relación* (Deci y Ryan, 1985). Los contextos que apoyan la satisfacción de estas necesidades, promoverán la autorregulación autónoma de los comportamientos y la diversión de los sujetos en las actividades. Además, Vallerand (1997) desarrolló el concepto de *MI*, considerando la existencia de tres tipos: *MI al Conocimiento, MI al Logro, y MI a las Experiencias Estimulantes*, que serán desarrollados en el siguiente epígrafe dedicado a la *MI*.

Posteriormente, Vallerand (2001) presentó evidencias de que los comportamientos autodeterminados se producen a diferentes niveles de generalidad: *situacional*, referido a la motivación experimentada por el individuo en el momento en que está participando en una actividad concreta; *contextual*, relacionado con la motivación habitual que un individuo siente respecto de un contexto específico; y *global*, cuando la orientación motivacional general del individuo de cara a interactuar con el entorno que le rodea (Ramis, Torregosa, Viladrich y Cruz, 2013).

En las últimas décadas, este modelo se ha convertido en un marco teórico valioso para comprender cómo se producen los procesos motivacionales del alumnado deportista y sus consecuencias a nivel conductual, cognitivo, y afectivo (Méndez-Giménez et al., 2016).

### 1.2.3. La Motivación Intrínseca

La investigación que se aborda en el presente estudio se centra únicamente en la variable de la *MI*. En relación a esta variable, diversos autores (Pelletier et al., 1995; Vallerand, Blais, Brière y Pelletier, 1989, Vallerand, 1997, 2001), la identifican como un constructo multidimensional formado por tres componentes:

- *MI al Logro*, denominada también como orientación a la tarea o motivación orientada a la maestría, tiene lugar cuando un individuo realiza una determinada actividad por el placer y la satisfacción que experimenta al aprender, explorar, e intentar superar o lograr alguna meta, así como crear algo (Vallerand et al., 1992). En este tipo de *MI* lo más importante del proceso es el resultado último. Por ejemplo, el alumnado que presenta este tipo de *MI* es aquel que experimenta satisfacción cuando logra superar sus estudios de danza en el Conservatorio.
- *MI al Conocimiento*, que se da cuando una conducta se realiza por el placer y satisfacción que se experimentan al aprender cosas nuevas, explorar o intentar comprender. Se relaciona con el intelecto del sujeto, la curiosidad, la exploración y con la *MI* al aprendizaje (Valencia, 2011). A modo de ejemplo, se trataría del alumnado de danza que asiste al Conservatorio porque la educación recibida en dicha institución, le permite aprender a bailar académicamente; o en el ámbito de la Educación Física, aprender nuevas técnicas de entrenamiento (Núñez et al., 2005).
- *MI a las Experiencias Estimulantes*, que ocurre cuando se realiza una tarea para experimentar las sensaciones estimulantes asociadas a ella, por placer o para vivir experiencias excitantes. En el ámbito en el que se desarrolla este estudio, este tipo de *MI* se daría cuando el alumnado asiste al Conservatorio por los sentimientos intensos que experimenta cuando baila para los demás o ante un público.

Además, según la TAD, cuando un estado motivacional se mueve hacia la *MI*, da lugar a una comprensión más profunda, a una mayor participación, persistencia o esfuerzo, así como a una actitud más positiva (Vallerand, 2001). Asimismo, el alumnado que posee alta *MI* presentará mayor nivel de autoconfianza, ya que quienes poseen altas creencias de autoeficacia, se implican más activamente en el aprendizaje y rinden mejor (Camacho-Miñano y Del Campo, 2013).

El alumnado motivado intrínsecamente tenderá a ser más creativo y obtendrá mejores conocimientos, debido a que dedicará más tiempo y empeño voluntario a sus estudios (Niemic y Ryan, 2009). Además, la literatura muestra que la *MI* contribuye a un mayor aprendizaje, y buenos resultados (Bernadino et al., 2018). Por ello, los autores que han investigado sobre la incidencia de la *MI* en el aprendizaje (Habgood y Ainsworth, 2011; León, Núñez, Ruiz-Alfonso y Bordón, 2015), señalan que el profesorado debe interesarse tanto en la intensidad con que el alumnado se enfrenta a sus estudios como en los motivos que les llevan a estudiar, ya que al estudiantado no solo le diferencia el nivel de motivación, sino también el tipo de motivación que predomina en cada uno de ellos.

En relación al instrumento para analizar el grado de *MI* del alumnado, los autores Vallerand et al. (1989) tomando como referente la TAD y basándose en el Modelo Jerárquico de la Motivación (Vallerand, 1997), elaboraron un instrumento para evaluar la motivación, denominado *Échelle de Motivation en Éducation* (EME). Para medir el grado de *MI* del alumnado de EPDA, se utilizó la versión traducida al castellano por Núñez, Martín-Albo y Navarro (2005) y adaptada al ámbito de la Enseñanza de la Música por Valenica (2011), adaptando determinadas palabras de algunos ítems, sin modificar la redacción del mismo. La descripción, adaptación y análisis de fiabilidad de este instrumento, se expone en el Capítulo 2. Cabe destacar, que este instrumento ha sido y es utilizado, en numerosas investigaciones educativas, deportivas, etc. por lo que se ha traducido a diversos idiomas.

#### **1.2.4. La importancia de la motivación en danza**

El estudio y práctica de la danza requiere muchas horas de dedicación y esfuerzo por parte sus participantes (Balaguer, Castillo, Duda, Quested y Morales, 2011),

pudiendo derivar en situaciones de tensión psicológica y física, que ejerzan algún tipo de efecto en el rendimiento de los bailarines (Buckroyd, 2000; Requena-Pérez, Martín-Cuadrado y Lago-Marín, 2015). Debido a esto, los aspectos psicológicos para alcanzar el máximo rendimiento, la satisfacción personal y la persistencia en la danza, son tan importantes como la formación física y técnica (Amado et al., 2011).

En este sentido, Fuentes (2007), en su Tesis sobre *el valor pedagógico de la danza*, expone la existencia de cinco factores psicológicos importantes para los bailarines (autoconfianza, nivel de activación, concentración, motivación y el control del estrés), señalando la motivación como el factor más relevante y del que, en cierta medida, dependen el resto. Sin la existencia de una fuerte motivación, es difícil que los bailarines presenten persistencia en su deseo de dedicarse a la danza.

Según Taylor y Taylor (2008), la motivación aplicada a la danza, es la capacidad que poseen los bailarines para persistir ante el aburrimiento, la fatiga, el dolor y el deseo de hacer otras cosas. Señalan que entre las características más importantes que inducen a considerar que un bailarín presenta una elevada motivación, se encuentran las siguientes:

- La presencia de un alto entusiasmo en clase y en los ensayos.
- Un elevado interés por aprender pasos y técnicas nuevas que alienten la mejora de la práctica.
- Gran adherencia a la actividad, siendo los primeros que llegan a clase y de los últimos en irse.
- Emplean la mayoría de su tiempo en practicar lo aprendido, fuera del horario establecido de clases y ensayos.
- Pese a que enfermen o presenten algún tipo de lesión, se caracterizan por tener un alto deseo de seguir practicando.
- Se organizan y plantean sus objetivos de forma clara y específica.

En esta misma línea, Moreno (2015), señala que aprendizaje y motivación están ligados en el aprendizaje de la danza, pues sin interés por parte del alumnado no se produce progreso en esta actividad. López de la Llave y Pérez-Llantada (2006), exponen

que en la motivación artística se pueden agrupar: a) Motivaciones relacionadas con la propia mejora del arte; b) Motivaciones relacionadas con destacar y sobresalir respecto a los compañeros, estableciendo comparaciones con sus iguales (competencia); y c) Motivaciones relacionadas con la obtención de aprobación social por parte de la familia, profesores, y compañeros.

En relación a lo expuesto, varios autores han investigado cómo influyen los aspectos motivacionales en la práctica de la danza del alumnado que cursa en Conservatorios y Escuelas de Danza en España (Amado, Sánchez-Miguel, Leo, Sánchez-Oliva y García-Calvo, 2013; Requena-Pérez et al., 2015), señalando la importancia que tienen los procesos motivacionales en la satisfacción, compromiso y rendimiento de este ámbito que, en ocasiones, pueden derivar en ansiedad. Además, se estima oportuno señalar que Amado et al., (2013) manifiestan como aspecto importante la necesidad de diseñar instrumentos específicos para el ámbito de la danza, con el fin de que atiendan a diferentes dimensiones de la misma: profesional, recreativa, educativa, etc., sin tener que recurrir a los existentes en otros contextos de actividad física para adaptarlos a las peculiaridades de esta disciplina.

Igualmente, deben destacarse los trabajos sobre la persistencia en la danza (Amado et al., 2012; Balaguer et al., 2011; Shannon, 2016). Amado et al. (2012), exponen que los bailarines que perciben de sus profesores y compañeros un clima más orientado al esfuerzo y superación personal, se sienten competentes y motivados por el placer que obtienen de la propia práctica de la danza. Además, el alumnado con mayor percepción de competencia y *MI*, muestra mayor intención de persistir en sus estudios de danza. Un estudio anterior (Nieminem, 1998), analiza los motivos que llevan a los bailarines de diferentes estilos y niveles a practicar danza, hallando que principalmente se deben a lo que sienten al poder expresarse a través de la danza, las relaciones sociales que les permite, así como el rendimiento y entrenamiento físico.

Otros autores (Megías, 2009; Nieto, 2015), se han centrado en el estudio de los diferentes procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje del alumnado de danza. De igual modo, García (2016) y Guzmán y García (2014) han analizado la satisfacción de la motivación y su repercusión del bienestar psicológico en bailarines.

Por otro lado, también es necesario como señalan García-Dantas y Caracuel (2011), estudiar la problemática de abandono en los CPD, ya que consideran que cada vez es más elevada, y suele estar relacionada con la *AMO* (Ibáñez, 2016). El abandono está estrechamente relacionado con el cese o los cambios de la motivación que llevó al deportista o al bailarín a iniciarse en su actividad (Amado et al., 2012). Pese a que en la presente investigación no es objeto de estudio analizar las causas de abandono del alumnado de los CPD, cabe señalar este factor ya que justifica, aún más, la necesidad e importancia de la *MI* para el compromiso con los estudios del Conservatorio.

Según García-Dantas, Caracuel-Tubío y Peñaloza-Gómez (2013), en el campo de la danza hay escasez de investigaciones relacionadas con la motivación, por lo que es importante llevar a cabo estudios sobre motivación en este ámbito, debido al estricto y duro trabajo al que los bailarines se enfrentan diariamente a lo largo de su vida profesional.

Debido a las similitudes que comparte la danza con el ámbito deportivo, es relevante señalar que se han realizado estudios que evalúan la dependencia entre las conductas del entrenador y la percepción de la motivación en los deportistas (Balaguer, Castillo y Duda, 2008; Ramis, Torregrosa, Viladrich y Cruz, 2013), obteniéndose que quienes poseen entrenadores que les refuerzan positivamente, presentaban mayor *MI* que el resto. En este sentido, varios autores (Amado et al., 2013; Balaguer et al., 2011; García-Dantas et al., 2013) señalan la importancia de evaluar que el profesorado de danza presente conductas de apoyo positivas y reforzantes hacia su alumnado, para poder promover un estilo y situación favorable de entrenamiento y aprendizaje, frente a la tradicional concepción de la enseñanza de la danza, dirigida por el profesorado y centrada en su autoridad. Igualmente, García-Dantas et al. (2013) exponen que en muchos Conservatorios y escuelas de Danza, el trabajo psicológico con el alumnado es prácticamente inexistente, tanto a nivel amateur como profesional.

De igual modo, son importantes las investigaciones realizadas en el ámbito musical, especialmente aquellas realizadas en Conservatorios de Música, ya que dichos estudios comparten numerosas semejanzas con los estudios de danza. Por un lado, hallamos estudios realizados sobre la motivación del alumnado en la asignatura de Música perteneciente a las ERG (Madariaga y Arriaga 2011; León et al., 2015;

Rodríguez, 2012) y, por otro, la motivación académica en Conservatorios de Música (Valenica, 2011), así como estudios motivacionales sobre el abandono de los mismos (García-Dantas, González y González, 2014; Lorenzo, 2013).

### 1.3. La Vocación

Según Gracia (2007): “La vocación no es un propósito, ni un proyecto, es algo previo a todo eso. Es algo que se nos impone desde dentro de nosotros mismos con fuerza irresistible, de modo que si no lo seguimos frustramos nuestra vida” (p.810).

#### 1.3.1. Definición y contextualización del término vocación

Definir el concepto de vocación y fundamentarlo científicamente no es tarea fácil. Como afirma Del Pino (2016), se trata de un concepto muy estricto que en algunas ocasiones se utiliza sin demasiada precisión.

Etimológicamente, el término vocación deriva del griego *κλήσις* y del latín *vocatio*, de *vocatum*, que significa “llamar”. Tradicionalmente, se ha asociado con la llamada interior que recibe una persona, relacionándose básicamente con contenido religioso debido a que se entendía como la llamada de Dios (Uriarte, 2000). Actualmente, una de las definiciones que ofrece la RAE (2014) para este término consiste en la “inclinación a un estado, una profesión o una carrera”.

Según Ferrero (1998), la vocación implica conocernos a nosotros mismos, descubrir nuestras cualidades para ponerlas al servicio de la sociedad y encontrar de esta manera, aquello para lo que somos “llamados”. Para Hansen (2001), la vocación implica una actividad que posee valor social y realización personal, ya que la describe como una forma de servicio público, la cual aporta también una realización personal duradera.

En este sentido, Ortega y Gasset (1932) en su “Pidiendo un Goethe desde dentro”, reflexionó ampliamente sobre el término vocación, distinguiendo entre lo que uno “es”, lo que “debe ser” y lo “que tiene que ser”. Ortega y Gasset (citado en Sánchez, 2003), considera la vocación como una parte importante de las características personales y sociales del sujeto, así como del proceso de socialización del mismo,

estimando la existencia de un deseo firme por alguna actividad, que incluso lleva al individuo a una cierta complacencia con el ejercicio de la misma. Igualmente, Del Pino (2016) expone que la vocación permanece en el interior de la persona de manera latente hasta que conseguimos identificarla y, desde ese momento, debemos trabajarla para que se vaya adaptando a nuestra forma de vida, alcanzando así la autorrealización personal y la felicidad. Según esta autora, existen varias teorías sobre el origen de la vocación que engloban dos tendencias: la *tendencia psicogenética*, que expone que es la personalidad la que configura la vocación; y la *tendencia socio genética*, que estipula que la vocación se configura a partir de factores externos, por lo que la influencia del medio social es responsable de moldearla.

Siguiendo esta misma línea, Barraca (2003) define la vocación como la llamada personal a dar sentido a la propia vida, alentándonos a la hora de recorrer un sendero que no solo está poblado por gozo, sino también por sufrimiento.

Para León y Mora (2010), la vocación es el resultado final de un proceso en el que el sujeto ha encontrado una actividad satisfactoria que desea realizar. Según Perales, Mendoza y Sánchez (2013), se le comprende como una amplia gama de características personales, en poder de las cuales un individuo siente mayor afinidad por realizar una determinada actividad. En este sentido, la vocación en cualquier actividad profesional implicará mayor rendimiento en el trabajo, evitando fracasos personales en el desempeño.

En los últimos años se ha investigado acerca de la presencia de una vocación en el estudiantado de determinadas carreras universitarias como Magisterio (Del Pino, 2016; Gracia, 2007; Gratacós, 2014; Merino-Pantoja, Morong, Arellano y Merino-Vidangossy, 2015; Sánchez, 2003), Pedagogía (Gómez y Castillo, 2019), Medicina o Enfermería (Perales, Mendoza y Sánchez, 2013), o Teología (Béjar, 2017; Llavona y Bandrés, 2005), Política (Uriarte, 2000; Weber, 2011), entre otras.

De igual modo, también se hayan estudios sobre la presencia de una vocación artística (Martínez, 2012), concebida como un don que va revelándose poco a poco a través del reconocimiento de un círculo que se extiende desde el entorno próximo hasta un público (Sapiro, 2012). Esta autora expone que existen dos condiciones sociales de

formación y materialización de las vocaciones artísticas, por un lado, la constitución socio histórica de esas actividades reconocidas socialmente como oficios de vocación y, por otro, la formación de la vocación desde la adhesión individual a esta creencia, la inculcación de valores literarios, artísticos o musicales, que toman a cargo las familias, el profesorado e incluso las instituciones más específicas. Además, como señala García (2018), la vocación es creativa, pues lleva a los individuos a inventar objetivos, descubrir procedimientos, así como a desarrollar la imaginación y el razonamiento.

Asimismo, se encuentran numerosos autores (Ambiel, Ferraz, Simões, Jasiele y Pereira, 2019; Blanco y Frutos, 2001; Macías-González, Caldera-Montes y Salán-Ballesteros, 2019; Müller, 2004), que dedican sus esfuerzos al estudio y comprensión de los fenómenos relacionados con las elecciones académicas en el campo vocacional. Por ello, aunque no es nuestro objetivo estudiar la psicología de la orientación vocacional, resulta relevante tener en cuenta algunos aspectos sobre esta teoría, concretamente de la teoría de la elección de la carrera que está estrechamente ligada a la vocación.

Por lo tanto, en base a lo expuesto, la vocación se define como una amplia gama de características personales que llevan al individuo a sentir mayor afinidad por realizar una determinada actividad, la cual el sujeto desea realizar (León y Mora, 2010; Perales et al., 2013). Además, la vocación incluye connotaciones psicológicas como es la *MI*, la autorrealización y la propia satisfacción (Merino-Pantoja et al., 2015; Sánchez, 2003).

En relación a esto, el concepto de **autoeficacia** (Teoría Socio-Cognitiva de Bandura, 1977), recoge las diferentes creencias en la propia capacidad para resolver, organizar y ejecutar las actividades que se realizan, motivando la perseverancia y guiando al éxito académico (Jinks y Lorschbach, 2003). Además, las personas con alta autoeficacia escogerán una determinada actividad que consideren capaces de realizar con éxito, en la que presentarán esfuerzo y perseverancia (Ellis, 2005). Por ello, varios autores (Bonetto, Paolini y Donolo, 2017; Delgado-Rodríguez et al., 2018; Fontes y Azzi, 2012) han analizado la autoeficacia de los estudiantes y su influencia en el ámbito académico.

### 1.3.2. La Teoría Socio-Cognitiva de Bandura (1977)

La **Teoría socio-cognitiva** de **Albert Bandura** (1977), conocida anteriormente como la teoría del aprendizaje social, se basa en el hecho de que las personas aprenden unas de otras, recurriendo a conceptos como aprendizaje por observación, imitación y modelado. El aprendizaje por observación se da a partir de las vivencias cotidianas que directamente afectan a la vida de una persona, siendo el contacto con el medio social lo que promueve el desarrollo de conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes. Algunos de los principios que subyacen en esta teoría según Ellis (2005), son:

- Las personas pueden aprender observando la conducta de los demás y del resultado de sus acciones.
- El aprendizaje puede darse sin que se produzcan cambios en la conducta, ya que las personas pueden aprender exclusivamente mediante la observación, sin que necesariamente se refleje el aprendizaje en sus acciones.
- Las consecuencias de la conducta desempeñan un papel en el aprendizaje, como pueden ser el reforzamiento o el castigo.
- La cognición desempeña un papel en el aprendizaje, lo que significa que el conocimiento que posee una persona sobre la relación entre la respuesta y el reforzamiento, o el castigo, es un componente esencial del proceso de aprendizaje.

Además, esta teoría destaca la importancia del medio social como condicionante para el funcionamiento, actitudes y creencias de la persona (Zimmerman y Cleary, 2006). Por ello, dentro de la teoría social-cognitiva se hace esencial el concepto de **autoeficacia**, reconocido por Bandura (1982) como uno de los factores más influyentes en el funcionamiento humano.

#### 1.3.2.1. *La Autoeficacia (creencias en las propias capacidades, aptitudes y actitudes hacia la danza)*

El concepto de **autoeficacia** ha sido ampliamente discutido en la literatura de la psicología social para explicar la teoría de la motivación y del aprendizaje humano

(Olivari y Urra, 2007), incrementándose en los últimos años el número de estudios al respecto (Fontes y Azzi, 2012). Se define como la percepción que posee el individuo sobre sus propias capacidades, para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar determinados resultados o logros (Bandura, 1999). La autoeficacia se considera el método regulador del aprendizaje, la motivación y la expectativa de resultado, debido a que influye en el éxito o en el fracaso de la conducta (Revelli et al., 2013).

Aunque tradicionalmente, la autoeficacia es referida a un dominio o una tarea específica, también puede ser conceptualizada acerca de lo efectiva que puede ser la persona al afrontar una variedad de situaciones estresantes (Luszczynska, Scholz y Schwarzer, 2005).

El concepto de autoeficacia influye en cómo las personas se sienten, en cómo actúan y cómo piensan. Un alto sentido de eficacia facilita el procesamiento de información y desempeño cognitivo en distintos contextos, incluyendo la toma de decisiones (Olivari y Urra, 2007), además, se considera una variable determinante y fuertemente predictora del logro académico (Pajares, 2001).

En relación a esto, Bandura (1999) establece que la motivación humana y la conducta están reguladas por el pensamiento e involucradas por tres tipos de expectativas:

- Las *expectativas de la situación*, en la que las consecuencias son producidas por eventos ambientales independientes de la acción personal.
- Las *expectativas de resultado*, referidas a la creencia de que una conducta producirá determinados resultados.
- Las *expectativas de autoeficacia o autoeficacia percibida*, que se refiere a las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras. Las **creencias de eficacia** incluyen sobre el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar de las personas, contribuyendo significativamente a la motivación y a los logros humanos.

Las creencias de eficacia desempeñan un rol clave en la auto-regulación de la motivación, ya que movilizan los recursos a voluntad y el nivel de esfuerzo necesario para alcanzar el éxito (Bandura, 1999). Las personas que se consideran altamente eficaces, atribuyen sus fracasos al esfuerzo insuficiente o a las condiciones situacionales adversas, mientras que aquellas que se consideran ineficaces tienden a atribuir sus fracasos a su escasa habilidad. Además, las atribuciones causales influyen sobre la motivación, sobre la ejecución y sobre las reacciones afectivas fundamentalmente a través de las creencias de eficacia personal (Chwaliz, Altmaer y Russell, 1992).

Bandura (1999), señala que la autoeficacia percibida no solo incluye las creencias en que el esfuerzo determina la ejecución, sino que los juicios sobre el propio conocimiento, destrezas, estrategias y manejo del estrés, también participan en la formación de las creencias de eficacia. Es importante el rol de las creencias de eficacia en el fomento de la persistencia ante el fracaso y en la transferencia de esta motivación a otras tareas en el mismo contexto. Además, las valoraciones que hacen las personas sobre su eficacia están fuertemente influidas por las comparaciones sociales, ya que los éxitos y fracasos de los demás pueden afectar a la propia eficacia y motivación a través de la similitud percibida (De Rezende y Rodrigues, 2018). En este sentido, Figuera, Dorio y Forner (2003) manifiestan que las creencias de autoeficacia y probabilidad de resultados constituyen los determinantes directos de la formación de los intereses profesionales, de tal manera que las personas desarrollan intereses perdurables en aquellas actividades en las que se perciben eficaces y en las cuales anticipan resultados positivos.

En base a lo expuesto, las creencias de las personas en relación a su eficacia pueden desarrollarse mediante cuatro formas fundamentales de influencia (Bandura, 1999):

- Las *experiencias de dominio*: aportan la prueba más auténtica de si uno puede reunir, o no, todo lo que se requiere para lograr el éxito. Los éxitos crean una robusta creencia en relación a la eficacia personal mientras que los fracasos la debilitan, especialmente si se producen antes de que se haya establecido firmemente el sentido de eficacia.

- Las *experiencias vicarias*: observar a personas similares a uno o alcanzar el éxito tras esfuerzos perseverantes, aumenta las creencias del observador en relación a que él también posee las capacidades necesarias para dominar actividades similares.
- La *persuasión social*: las personas a quienes se persuade verbalmente sobre sus capacidades para dominar determinadas actividades, tienden a realizar más esfuerzo y mantenerlo durante más tiempo que cuando dudan de sí mismas o piensan en sus deficiencias personales.
- Los *estados psicológicos y emocionales*: las personas al juzgar sus capacidades responden a sus estados psicológicos y emocionales, ya que un estado de ánimo positivo fomentará la autoeficacia, mientras que un estado de ánimo negativo la reducirá. Los indicadores psicológicos de eficacia desempeñan un rol influyente en el funcionamiento de la salud y en actividades que requieren esfuerzo físico y persistencia.

Además, Ellis (2005) expone que los sentimientos de autoeficacia influyen sobre diferentes aspectos de la conducta:

- La *selección de actividades*: los individuos tenderán a elegir aquellas actividades en las que consideren que pueden tener éxito.
- Los *objetivos*: las personas se marcarán objetivos más elevados cuando presenten una elevada autoeficacia sobre un tema en concreto.
- El *esfuerzo y la perseverancia*: el alumnado que presente un elevado sentido de autoeficacia tendrán mayor tendencia a esforzarse, a conseguir y perseverar en una tarea, pese a encontrar obstáculos. Por el contrario, quienes posean baja autoeficacia hacia una tarea, se esforzarán menos y abandonarán en cuanto encuentren alguna dificultad.
- El *aprendizaje y el logro*: el alumnado que se caracterice por tener una elevada autoeficacia, tenderá a aprender más que aquellos que posean una baja autoeficacia.

El establecimiento de objetivos personales está influido por las autoestimaciones de las capacidades, de manera que cuanto más fuerte sea la autoeficacia percibida, más retadores serán los objetivos que se establezcan las personas, y más

firme será su compromiso para alcanzarlos (Locke y Lathan, 1990). De igual modo, es importante que padres-madres, profesorado y compañeros hagan valoraciones positivas al alumnado respecto a sus cualidades personales, transmitiéndoles tanto sus puntos fuertes como los débiles para que puedan ser mejorados (Santana y Feliciano, 2011).

Para la mayoría de las aplicaciones, Bandura (1997) plantea que la autoeficacia percibida debe ser conceptualizada de manera específica, no obstante, la autoeficacia general puede explicar un amplio rango de conducta humana y resultados de afrontamientos cuando el contexto es menos específico.

La **autoeficacia percibida en el ámbito académico**, se define como los juicios personales de las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción, que conducen a los tipos de ejecuciones educativas asignadas (Bandura, 1999; Schunk, 1991). En base a la autoeficacia académica percibida se debe tener en cuenta lo siguiente:

- Implica que el estudiantado juzgue sus capacidades para ejecutar y completar determinadas actividades.
- Las creencias de eficacia son multidimensionales por lo que están vinculadas a diferentes dominios del funcionamiento.
- Las medidas de autoeficacia son dependientes del contexto.
- Dependen del criterio de dominio de la ejecución, más que de un criterio normativo u otros criterios distintos.

Según Schunk (1991), cuando el alumnado comienza una actividad su autoeficacia dependerá de sus creencias acerca de sus aptitudes, actitudes y previa experiencia, siendo un aspecto importante los constructos vinculados a las creencias de eficacia personal, como la habilidad académica, las atribuciones causales y la auto-competencia percibida. Las creencias de eficacia contribuyen a la ejecución académica por encima de la habilidad real. En base a esto, Figuera et al. (2003) exponen que el estudiantado con alto nivel de expectativa de autoeficacia tiende a percibir las experiencias de fracasos como “retos” más que como “amenazas”, buscando soluciones para sentirse más integrados con el ambiente y presentando mayores intenciones de persistencia.

De igual modo, la autoeficacia influye en la motivación académica del alumnado para comprometerse en aquellas tareas en las que el estudiantado se sienta más competente, que dependerá de los propios juicios acerca de lo que creen que pueden lograr, así como incidiendo también en las estrategias de autorregulación que utilizan en sus trabajos escolares (Bandura, 1986). Además, estas valoraciones personales están fuertemente influidas por las comparaciones sociales, de manera que los éxitos o los fracasos de otros pueden afectar a la propia eficacia y motivación a través de la similitud percibida (Bandura, 1999).

La autoeficacia incide directamente en el rendimiento y logro académico (Schunk, 1991). En este sentido, varios autores (Anderman, Maehr y Midgley, 1999; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles y Wigfield, 2002; Valle et al., 2008) exponen que la autoeficacia académica y la motivación hacia las tareas escolares, tienden a disminuir a lo largo de la escolaridad comenzando en la ESO. En la misma línea, Pajares y Valiante (2002) encontraron que la autoeficacia del alumnado para utilizar estrategias de autorregulación, iba disminuyendo a medida que avanzaba de Primaria a Bachiller.

Además, es vital que el aprendizaje sea percibido como útil de cara al futuro ya que quienes presentan alto grado de compromiso hacia las tareas escolares, contemplan el estudio personal como un medio importante para alcanzar objetivos académicos futuros (Rosário et al., 2012). En líneas generales, quienes presenten mayor sensación de competencia, se plantearán mayores exigencias, aspiraciones y dedicación (Bong, 2001).

El alumnado suele mantener opiniones muy precisas sobre su propia autoeficacia, de manera que tiene una idea muy adecuada de aquello que es capaz de hacer y de lo que no (Bandura, 1986). Tal y como se ha expuesto, las creencias y la autoeficacia percibida son fundamentales en el desarrollo de las actividades. Además, existen otros factores que influyen en el desarrollo de la autoeficacia como son las actitudes y las aptitudes, que pasamos a describir a continuación.

Las **actitudes** según Kanfer y Goldstein (1987), son una combinación de conceptos, información y emociones que dan lugar a una predisposición para responder favorablemente o desfavorablemente a personas, grupos, ideas u objetos concretos. El

componente afectivo de las actitudes está compuesto por la evaluación, preferencia o respuesta emocional, pudiendo facilitar o frustrar el desarrollo de una vida satisfactoria y completa.

En relación a las actitudes, hay unas que se consideran *apropiadas*, que son aquellas que fomentan la capacidad de las personas para llevar a cabo intercambios con el medio y que dan como resultado que la persona progrese, y otras actitudes *inapropiadas*, que conducen a situaciones angustiosas y problemáticas, a través de una disminución en las capacidades de la persona para desarrollarse constructiva y sanamente.

Además, las actitudes forman parte de las estructuras cognitivas que las personas aprenden para organizar, y sistematizar, sus experiencias y su conducta, siendo predisposiciones relativamente persistentes que dan continuidad a la conducta en el tiempo (Eagly y Himmelfarb, 1978). En relación a la adquisición de actitudes, Kanfer y Goldstein (1987), exponen que se deben tener en cuenta cuatro aspectos importantes:

- Todas las actitudes son aprendidas a través de instrucción directa, asumiendo el atributo de alguien a quien uno admira y adoptando roles sociales como el de alumnado-profesorado.
- Todas las actitudes están permanentemente abiertas al cambio, por lo que una vez que se han aprendido no se instalan permanentemente sino que se modifican según las experiencias.
- El aprendizaje y la modificación de actitudes tiene su origen en la interacción con otras personas.
- La adquisición y modificación de actitudes constituye un proceso dinámico en el que los demás confrontan a la persona con las expectativas que tienen sobre cuál es la actitud adecuada, a la vez que la persona se esfuerza para aumentar su competencia en lo que a tratar con el medio se refiere, probando actitudes que parecen ser útiles. Las personas buscan identificarse con quien quieren identificarse, qué roles sociales quieren adoptar y cómo quieren responder a las demandas de padres, madres profesorado y pares. Además, existen fuerzas psicológicas internas que llevan a adquirir y modificar actitudes y fuerzas

externas que las dificultan, encontrándose ambas en un estado dinámico de tensión, o en un equilibrio en el que los dos tipos de fuerzas se hallan acomodados.

Las **aptitudes** son consideradas como la capacidad de un sujeto para desarrollar determinadas conductas, formadas por un componente genético y por un componente de desarrollo en interacción con el medio (Blanco y Frutos, 2001).

Las aptitudes están directamente relacionadas con la inteligencia y con todas aquellas habilidades innatas y adquiridas después de un proceso de aprendizaje, como son el razonamiento lógico, el razonamiento abstracto, la comprensión verbal, la expresión escrita, la destreza manual, la inventiva, la capacidad analítica, el razonamiento inductivo y la habilidad corporal, entre otras. Se diferencian dos tipos de aptitudes:

- Las *aptitudes psicológicas*, referidas a la inteligencia general y a los factores que la integran.
- Las *aptitudes pragmáticas*, que se refieren a las capacidades (habilidades) que se dan para realizar con eficacia estudios profesionales.

### **1.3.3. La elección vocacional**

La teoría de la orientación vocacional, profesional o para el desarrollo de la carrera, surge por la necesidad de facilitar al alumnado la información necesaria para su adecuada inserción en el mundo laboral (Blanco y Frutos, 2001).

Como se ha expuesto con anterioridad, no es objeto de este estudio analizar la orientación vocacional sino identificar el grado de vocación que presenta el alumnado de EPDA. Para ello, es importante tener en cuenta algunos de los aspectos que plantea la teoría de la elección de carrera o de la decisión ocupacional propuesta por Ginzberg (citado en Macías-González et al., 2019). Este autor expone que la elección ocupacional es un proceso largo e irreversible que comienza desde el nacimiento del individuo, siendo fundamental en cada elección la presencia de compromiso. Este proceso suele analizarse en tres periodos: las elecciones de infancia o fantasía (previa a los 11 años),

las elecciones tentativas (entre los 11 y los 17 años) y las elecciones reales (entre los 17 años y cuando la persona adulta joven elige su carrera). Respecto a la infancia, un infante puede llegar a ser lo que desee, ya que sus elecciones están impregnadas por sus impulsos y necesidades. Además, es necesario que se identifiquen las necesidades individuales en cada etapa de desarrollo, para poder ofrecer el apoyo requerido, en el que padres y madres deben ayudarles a seleccionar a sus hijos aquello que quieran y que les otorgue felicidad. Los infantes necesitan libertad de elección, acompañada de orientación, asistencia, conocimiento y delimitación de las opciones ocupacionales (Macías-González et al., 2019).

Holland (citado en Martínez y Valls, 2006), presenta una teoría sobre la elección vocacional que pretende explicar porqué las personas realizan determinadas elecciones vocacionales, qué les hace cambiar de vocación, y qué factores personales y ambientales pueden facilitar la satisfacción vocacional. Además, señala que las personas buscan ambientes y vocaciones, que les permitan desarrollar y ejercer sus habilidades y capacidades, expresar sus actitudes y valores, así como afrontar problemas y asumir roles de su agrado.

La elección de una determinada especialidad viene construida por el conocimiento que uno va adquiriendo de sí mismo, por las representaciones sociales que le van marcando y, sobre todo, por el contexto social y académico en el que se ha ido formando como persona (García, Gutiérrez, Herrero, Menéndez y Pérez, 2016).

Los contextos que influyen notoriamente en la elección vocacional son el contexto familiar, el académico y el social. Son importantes los valores y patrones de crianza familiar, las formas y los procesos de enseñanza, así como el aprendizaje que ha dirigido el itinerario académico (García et al., 2016).

El entorno familiar ha sido y es el referente fundamental en la educación de una persona, precisamente cuando se moldean los intereses y apetencias profesionales. La necesidad vital del ser humano de estar en sociedad y con personas adultas en la niñez, sigue poniendo a la familia como el eje principal en el desarrollo de un sujeto y contexto de aprendizaje de reglas sociales, donde el niño o la niña recibe cuidados, afectos, consejos, valores, etc. (Muñoz, Hernández y Serrate, 2019).

#### 1.3.4. La vocación hacia la danza

Mi intención es trabajar por la danza del futuro. No sé si tengo las cualidades necesarias; tal vez no tenga genio ni talento ni temperamento. Pero sé que tengo voluntad; y la voluntad y la energía a veces valen más que el genio, el talento o el temperamento. (Isadora Duncan, citado en Taylor y Taylor, 2008, p. 39)

En base a la presencia de una vocación hacia la danza expresada como una “llamada” a dedicar sus esfuerzos y su vida a esta disciplina, diversos autores (Regina, 2013; Silva et al., 2015; Sorignet, 2014; Williams, 2012) han desarrollado investigaciones a través de bailarines en diferentes contextos.

Heredia (2012) desarrolló un estudio con bailarines profesionales, en el que analizó la presencia de la vocación tanto con bailarines activos como con bailarines retirados que aún continuaban vinculados a la danza.

Sandham y Nicol (2015), realizaron una investigación con estudiantado de danza que aspiraba a convertirse en bailarines profesionales, señalando que la carrera profesional de danza requiere dedicación, disciplina y un enfoque único, ya que a medida que el estudiantado avanza en la disciplina, el entrenamiento se vuelve más competitivo.

Laillier (2011) manifiesta que la cuestión del compromiso, con el cuerpo y el alma en el trabajo, está en el corazón del estudio de los oficios vocacionales. Este autor llevó a cabo un estudio con bailarines de la Ópera de París, basado en un análisis secuencial de la evolución de la relación de los bailarines con el trabajo, cuestionando los factores sociales que fundamentan el mantenimiento del compromiso y vocación hacia el trabajo de la disciplina de la danza.

Resulta curioso que, al revisar la literatura al respecto, se hallan mayor número de investigaciones desarrolladas con bailarines profesionales que con bailarines en formación. En este sentido, es complicada la búsqueda de literatura existente sobre la presencia de la vocación en estudiantes de danza, y más concretamente, en el contexto de los Conservatorios Españoles de Danza, donde se oferta una formación profesional

de la disciplina. En esta línea, Martínez (2012) analiza la presencia de la vocación en estudiantes de las Enseñanzas Superiores de Danza, Arte Dramático y Música en la Comunidad Autónoma de Valencia, obteniendo que un porcentaje elevado de alumnado considera la danza como su vocación.

#### **1.4. Apoyo socio-familiar hacia los estudios**

En primer lugar, debe tenerse en cuenta el concepto de *apoyo social*, que según Azpiazu, Esnaola y Sorasa (2015) no es fácil de definir debido a la cantidad de relaciones, actividades y evaluaciones que este concepto abarca. Una de las definiciones más aceptadas por la comunidad científica es la proporcionada por Lin (citado en Gracia, Herrero y Musitu, 1995), quien se refiere a este término como el conjunto de provisiones instrumentales o expresivas, reales o percibidas, aportadas por la comunidad, las redes sociales y los amigos íntimos, que pueden darse tanto en situaciones cotidianas como de crisis. Según Orcasita y Uribe (2010), el concepto de apoyo social es un componente fundamental para el desarrollo del bienestar individual y familiar, que surge del interés por comprender las interacciones sociales y la tendencia a buscar la compañía de otras personas, especialmente en situaciones estresantes en el transcurso del ciclo de vida.

Respecto al *apoyo social percibido*, Gracia (1997) se refiere a este concepto como la valoración que una persona hace sobre su red social y los recursos que fluyen desde ella, que implica destacar el grado de satisfacción que obtiene del apoyo disponible. Expresado con otras palabras, consiste en la apreciación que un individuo realiza sobre su red social, configurada por los nexos interpersonales entre el individuo con la familia, los amigos y otras personas, los cuales, se proporcionan algún tipo de apoyo (Pernice-Duca, 2010).

Una de las finalidades principales del sistema educativo, más allá de la transmisión de conocimientos académicos, es el desarrollo de competencias emocionales y sociales en el alumnado que contribuyan a un mayor bienestar personal o desarrollo integral (Pertegal, Oliva y Hernando, 2010). Los factores personales, socio-ambientales y propios del alumnado inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y

se encuentran relacionados unos con otros, convirtiéndose en un complejo sistema interactivo y singular de cada contexto (Navaridas, 2002). Por ello, son relevantes los estudios focalizados en torno al papel desempeñado por figuras importantes como las familias y los docentes (Robledo y García, 2009).

En esta línea, Hombrados-Mendieta y Castro-Travé (2013) manifiestan que actualmente se realizan estudios que diferencian el apoyo familiar del apoyo de los iguales (compañeros y amigos), así como del apoyo del profesorado, ya que la calidad del apoyo social ofrecido por los citados contextos afecta fuertemente al desarrollo integral del niño (Azpiazu et al., 2015). Asimismo, Santana y Feliciano (2011) indican que la valoración de los “otros significativos” moldea la concepción de sí mismos en todos los ámbitos de la vida, determinando el alcance de las aspiraciones personales.

En este sentido, la investigación psicoeducativa y social pone de manifiesto que el clima y funcionamiento socio-familiar, es uno de los factores más influyentes en el desarrollo de los niños (Robledo y García, 2009). En cuanto a esto, Lozano (2003) expone que el papel de los progenitores en el progreso y desarrollo educativo del alumnado es de vital importancia. De igual modo, se considera crucial el papel del profesorado, considerado como una pieza clave para el desarrollo personal y académico del alumnado (Marchesi y Martín, 2002).

Rodríguez et al. (2016) señalan que es importante tener en cuenta los apoyos y las barreras del contexto social que rodean al alumnado, ya que los niveles de apoyo de padres, madres, demás familiares, compañeros y docentes, influyen tanto en su desarrollo educativo como en sus aspiraciones futuras. Además, se ha demostrado consistentemente que el apoyo social es un predictor importante del bienestar psicológico (Santana y Feliciano, 2011; Wilson, Weiss y Shook, 2020).

Igualmente, se debe tener en cuenta que los factores relacionados con el entorno socioeconómico familiar y cultural, la relación con ellos y con el profesorado influyen directamente en el rendimiento académico (Pérez, citado en Córdoba, García, Luego, Carrizosa y Feu, 2011). Además, el apoyo social es considerado como un fuerte predictor de la autoeficacia (Friedlander, Reid, Shupak y Cribbie, 2007).

Por *entorno familiar* se entiende un conjunto de interacciones propias de la convivencia familiar, que afectan al desarrollo del individuo y que se manifiestan en la vida académica (Garbanzo, 2007).

En cuanto al **apoyo percibido por el alumnado por parte de su entorno familiar**, autores como Hernando, Oliva y Pertegal (2012) manifiestan que el interés que muestran los padres en la educación de sus hijos, y en particular en las tareas escolares que éstos realizan, incide directamente en la percepción positiva de su rol como estudiantado. En este sentido, Cerezo, Casanova, de la Torre y Carpio (2011) señalan la existencia de trabajos que abordan el estudio sobre la influencia de padres y madres en la motivación, autoconcepto, esfuerzo y otros aspectos de los hijos, asumiendo que tales variables sensibilizan al alumnado hacia la utilización de procesos y estrategias cognitivas, que incidirán significativamente sobre su aprendizaje y rendimiento.

Asimismo, Da Cuña, Gutiérrez, Barón y Labajos (2014) exponen que el aprendizaje no es una exclusiva de la escuela, sino que los progenitores deben ayudar a los hijos a aprender tanto en contextos escolares como extraescolares. Por ello, es crucial la manera en que el alumnado percibe su ambiente familiar y la importancia que sus padres dan al estudio. En este sentido, el apoyo ofrecido por parte de los progenitores a sus hijos puede manifestarse de varias maneras, tales como prestar ayuda en la organización y planificación del estudio en casa, supervisar las tareas, colaborar con las actividades del centro, estar en comunicación con el profesorado, entre otros aspectos (Hernando et al., 2012).

En esta línea, varios autores (Córdoba et al., 2011; Hernando et al., 2012) han analizado de qué manera la valoración positiva de los padres y madres hacia los hijos y el apoyo familiar percibido sobre su desempeño escolar, aumentan la confianza del alumnado en su capacidad para superar los objetivos académicos. Entendiendo por apoyo percibido tal y como se expuso anteriormente, la percepción que el sujeto experimenta sobre la disponibilidad de ayuda y consideración en caso de necesidad (Gracia et al. 1995). Este tipo de apoyo contempla una dimensión efectiva, que sería la parte material, una económica, que consistiría en la facilitación de recursos, y una dimensión afectiva, referida al soporte emocional (Figuera et al., 2003).

Por otro lado, también se considera relevante la repercusión que ejerce sobre el alumnado la variable de la *clase socioeconómica familiar*. Según Robledo y García (2009), las desventajas económicas y sociales tienen efectos adversos sobre el desarrollo cognitivo, emocional y escolar del alumnado. En base a esto, Ruiz de Miguel (2001) expone que en los contextos en los que el nivel cultural y educativo familiar es limitado, suele darse menor importancia y presión hacia el logro escolar debido a que los padres presentan menor interés por la educación. Igualmente, Marchesi (2000) señala que la falta de apoyo social al alumnado está relacionada con el fracaso académico. Por el contrario, cuando las familias son más favorecidas socialmente disponen de más medios para ayudar al alumnado y, además, trabajan en coordinación con el profesorado (Robledo y García, 2009).

De igual manera, Fernández-Zabala, Goñi, Camino y Zulaika (2016) ponen de manifiesto que el factor que parece tener la mayor influencia en la participación escolar, es el **apoyo que el alumnado percibe del profesorado**. En cuanto a esto, Marchesi y Martín (2002) señalan que las expectativas del profesorado influyen significativamente en el desarrollo del alumnado, la valoración alumnado-profesorado, y a la inversa, suele ser recíproca, destacando además la dimensión de relación personal.

En este sentido, se debe tener en cuenta que aspectos como el entusiasmo y la motivación de los docentes, el tiempo dedicado al alumnado y el estímulo que se dé, son determinantes en la relación docente-discente (Carvalho y Taveira, 2014; Núñez y Abad, 2009). Igualmente, se considera que el apoyo del profesorado es un aspecto clave en relación a los buenos resultados escolares (Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013).

Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Revuelta y Axpe (2016) analizaron la influencia que ejerce el apoyo del profesorado en el éxito y bienestar del alumnado, corroborando la importancia que tiene el establecimiento de vínculos de apoyo saludables entre ambos para que el estudiantado se implique activamente en el centro educativo. Además, estos autores señalan que el hecho de sentirse valorados por el profesorado, influirá en el aumento de cogniciones satisfactorias sobre la trayectoria vital del alumnado. Igualmente, se subraya la importancia de que el profesorado tenga conductas reforzantes sobre el alumnado y que estas conductas sean evaluadas, ya que

es habitual que, en ocasiones, los docentes sobreestimen el número y calidad de las mismas (García-Dantas et al., 2013).

Por otro lado, cada vez cobra mayor relevancia el hecho de que el profesorado apoye la autonomía del estudiantado. Según Williams, Saizow, Ross y Deci (citado en Baena-Extremera, Gómez-López, Granero-Gallegos y Martínez-Molina, 2016), se trata del grado en el que los docentes reconocen la capacidad del alumnado y fomentan su participación activa en actividades de aprendizaje. Aunque el apoyo a la autonomía no sea objeto específico de estudio en este trabajo, sí que debe tenerse en cuenta, ya que está estrechamente relacionada con el apoyo percibido por el alumnado y con la motivación de los mismos (Baena-Extremera et al., 2016).

Al respecto, en el ámbito de la educación deportiva, que comparte similitudes con el ámbito de la danza, varios autores (Cheon, Reeve y Moon, 2012; Mageau y Vallerand, 2003; Shen, McCaughtry, Martin y Fahlman, 2009) han analizado cómo el alumnado, cuyo profesorado mantiene comportamientos instructivos favorables a su autonomía, obtiene mejores resultados en el aprendizaje y favorece positivamente el trabajo en el aula. En concreto, Reeve (citado en Aguado-Gómez, López-Rodríguez y Hernández-Álvarez, 2017) expone que el estudiantado participa más cuando el profesorado ofrece un alto nivel de apoyo a su autonomía, ya que constituye un elemento motivador e importante para mejorar la calidad de la relación profesorado-alumnado. En relación a la autonomía e iniciativa personal, o como señala el actual currículo educativo “aprender a aprender”, éstas están orientadas a preparar al alumnado para que sean aprendices activos, autónomos e independientes, capaces de auto regular su propio aprendizaje (Martín y Moreno, 2007). De esta forma, cuando un docente crea un clima de apoyo a la autonomía, el estudiantado se siente escuchado, comprendido y con libertad para actuar (Baena-Extremera et al., 2016). Esto contribuye a que terminen sintiéndose bien consigo mismos, mejorando la satisfacción y diversión hacia la asignatura (Granero-Gallegos et al., 2014). Además, Santana y Feliciano (2011), ponen de manifiesto el valor que da el alumnado a las opiniones del profesado significativo en la configuración del autoconcepto y en la toma de decisiones académico-profesionales.

Igualmente, también tiene su importancia en el desarrollo educativo del estudiantado, el **soporte social que ejercen compañeros y amigos** (Figuera et al.,

2003). En este sentido, Fernández-Zabala et al. (2016) manifiestan que los compañeros tienen una influencia considerable en varios aspectos del ajuste escolar.

Rodríguez, Peña e Inda (2016) revelan que los amigos son modelos de rol muy accesibles para el alumnado, ya que comparten intereses y valores similares. Asimismo, estos autores indican que pueden ser mejores fuentes de información académica que los progenitores y que juegan un papel importante, proporcionando apoyo emocional así como reforzando sentimientos de confianza y seguridad.

### 1.5. Influencias socio-familiares hacia los estudios

Una de las definiciones que ofrece la RAE (2014) para el concepto de influencia, consiste en “persona con poder o autoridad con cuya intervención se puede obtener una ventaja, favor o beneficio”.

Tal y como señalan Pelegrina, Linares y Casanova (citado en Garbanzo, 2007), la **influencia familiar** influye significativamente en la vida académica del alumnado.

La familia como contexto educativo primario, tiene gran importancia a la hora de transmitir valores y creencias (Gil, 2010). Por ello, es necesario procurar que las familias funcionen de modo adecuado, lo cual facilitará su participación efectiva en la educación de los hijos (Sánchez y Valdés, 2011). Entre las variables consideradas para un ambiente familiar propicio se encuentran las actitudes de padres y madres hacia la educación, la ayuda en las tareas académicas, las aspiraciones educativas para los hijos, las actividades culturales en las que participa la familia, la estabilidad familiar, los materiales de lectura disponibles, entre otros aspectos relacionados con la búsqueda del logro académico (Gil, 2010).

En base a esto, Valdés y Urías (citado en Sánchez y Valdés, 2011) manifiestan que cuando se analiza la influencia de la familia en el logro académico, se tiene en cuenta el efecto de dos grupos de factores. Por un lado, los conocidos como *estructurales*, referidos a la condición socioeconómica, nivel de escolaridad de los padres, recursos para el estudio, etc. y, por otro, los denominados *de proceso*, que serían

las expectativas de los progenitores, la dinámica familiar y participación en la educación de los hijos, entre otros aspectos.

De manera que el contexto social y cultural del alumnado va a limitar o favorecer su desarrollo profesional y educativo, ya que se asocia al establecimiento de una alta competencia académica percibida y a la motivación hacia el cumplimiento académico (Da Cuña et al., 2014). En este sentido, si el alumnado está habituado a ver leer y manejar libros en su ambiente familiar, estará más motivado al estudio (Da Cuña, et al., 2014). Igualmente, si los padres y las madres poseen un nivel de estudios medios o altos, valorarán más el estudio de sus hijos y podrán ofrecerles mayor ayuda, repercutiendo positivamente en su aprendizaje (Morales et al., 1999). Según estos autores, el interés de la familia se demuestra valorando lo que se hace en el colegio y, en cierta medida, está vinculado a las expectativas que los progenitores tienen puestas en el futuro de sus hijos.

Otro aspecto relevante en la influencia familiar es el *nivel socioeconómico*. En base a esto, un factor que suele ser clave para valorar los procesos que ocurren en el ámbito de las familias y las escuelas, es considerar el *nivel de los estudios del padre y de la madre* (Gil, 2010). Al respecto, Rahona (2006) señala que el nivel socioeconómico familiar puede influir en que inviertan mayor nivel de recursos económicos en los estudios de sus hijos, y que éstos contemplen realizar futuros estudios universitarios. Asimismo, Gil (2010) manifiesta la importancia de tener en cuenta este aspecto, debido a que se ha constatado que el alumnado que procede de familias con un nivel socioeconómico alto, tiende a obtener resultados escolares superiores respecto a los que proceden de un medio familiar desfavorecido. En cuanto a esto, Rahona (2006) señala la importancia que ejercen los factores socioeconómicos y culturales del alumnado, a la hora de decidir si realizar estudios universitarios u otras alternativas.

En base a la elección y decisión de realizar futuros estudios universitarios, diversos autores (Fernández-García, García-Pérez y Rodríguez-Pérez, 2016; Peña, Inda y Rodríguez, 2015; Rodríguez et al., 2016; Santana, Feliciano y Jiménez, 2012) han investigado la influencia que padres y madres pueden ejercer sobre sus hijos al respecto.

En referencia a esto, Santana y Feliciano (2011) ponen de manifiesto que la valoración de los progenitores determina el alcance de las aspiraciones académicas personales. Además, estos autores constataron que la alternativa académico-laboral por la que opta el estudiantado de Bachillerato, está influenciada por las valoraciones y apoyos percibidos en su medio familiar. En esta línea, Lorenzo (2013) afirma que el grado de valoración de los estudios musicales por parte de los familiares, influye directamente a la hora de decidir si continuar con los estudios musicales o realizar otra carrera universitaria.

Por lo que, en línea con lo manifestado por Macías-González et al. (2019), el contexto familiar es crucial para integrar información en cuanto a la toma de decisiones futuras. Del mismo modo, estos autores señalan que todos los miembros de la familia, el profesorado, compañeros y amigos, proporcionan entornos relacionales activos y de apoyo que contribuyen en la decisión profesional.

**En cuanto a la influencia que ejerce el profesorado en el alumnado,** Carvalho y Taveira (2014), declaran que los docentes influyen por su perfil profesional, sus competencias, su experiencia y sus actividades. Por ello, estos autores revelan que tanto los valores como las expectativas que proyecta el profesorado a su alumnado, tendrán influencia en las aspiraciones futuras sobre la carrera a estudiar. Asimismo, Flores y Obasi (2005) afirman que el estudiantado percibe a los docentes como importantes mentores.

León et al. (2015) indican que el profesorado debe interesarse tanto en la intensidad con que el alumnado se enfrenta a sus estudios, como en los motivos que les llevan a estudiar. En esta línea, Carvalho y Taveira (2014) manifiestan que el profesorado es determinante en la carrera del alumnado, destacando su influencia de forma no deliberada en la toma de decisiones académicas y profesionales de los mismos. Esta influencia se refiere a los comportamientos, actitudes y acciones sin intencionalidad en términos de desarrollo vocacional o de carrera, pero con impacto en este dominio.

Por lo que se considera relevante tener en cuenta las influencias que ejerce el contexto familiar y social, ya que como evidencian Amezcua y Fernández (citado en

Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros y Serra, 2009), las opiniones de padres, madres y profesorado son importantes en el alumnado perteneciente a la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Igualmente lo es para el alumnado de Bachillerato, quienes ponen en valor las opiniones de progenitores y profesorado en la toma de decisiones académico-profesionales (Santana y Feliciano, 2011). Además, se debe resaltar la influencia que pueden y deben desempeñar los progenitores y los docentes en el proceso de decisión académica, ya que estos agentes socializadores deben ayudar al alumnado a tomar decisiones sustentadas en el principio de realidad, ajustadas a sus intereses y capacidades (Rodríguez et al., 2016; Santana, Feliciano y Jiménez, 2009).

Finalmente, cabe señalar que es importante la percepción que el alumnado tenga acerca de la valoración de su familia hacia ellos, la percepción del apoyo que ésta les presta, así como la percepción de los padres sobre las tareas y sus expectativas futuras (Torres y Rodríguez, 2006; Rodríguez et al., 2016).

## **1.6. Simultaneidad de estudios de danza en Conservatorios Profesionales y otros estudios**

El alumnado que estudia las EPD debe realizar paralelamente los estudios obligatorios de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y los de Bachiller. Durante los años de Conservatorio, el alumnado tiene que cursar un importante número de horas presenciales, especialmente en los últimos cursos de las EPD, a las que deben sumarse las horas de los otros estudios y las de trabajo personal no presencial. Además, aunque en menor medida, también hay alumnado que compatibiliza sus estudios de EPD con una carrera universitaria.

### **1.6.1. Otros estudios realizados por el alumnado de EPDA**

La **ESO** es una etapa educativa que se extiende a lo largo de cuatro años (entre los 12 y los 16 años), obligatoria y gratuita, que completa la educación básica. Según lo establecido en el RD 1105/2014, en su artículo 10, la finalidad de estas Enseñanzas consiste en lograr que el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura, desarrollar y consolidar hábitos de estudio y trabajo, prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, así como formarles para el ejercicio de

sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos. Comprende dos ciclos: el primero, que corresponde a los cursos primero, segundo y tercero de la etapa y, el segundo, que corresponde al cuarto curso de la etapa. Éste último se orientará en base a la modalidad de Bachillerato que el alumnado quiera cursar, teniendo un carácter fundamentalmente propedéutico. Actualmente, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, estas Enseñanzas están reguladas por el Decreto 111/2016, de 14 de junio.

El **Bachillerato** es una etapa educativa que comprende desde los 16 a los 18 años. En esta etapa se favorece una enseñanza flexible que permita al alumnado desarrollarse en base a sus intereses de especialización, en función de la posterior trayectoria que desee tomar en su vida laboral. Consta de dos cursos académicos que facilitarán el acceso a los estudios que se quieran realizar posteriormente. Se ofertan tres modalidades diferentes de Bachillerato: la de *Ciencias*, la de *Humanidades y Ciencias Sociales*, y la de *Artes*. Esta última cuenta con dos itinerarios, por un lado, Artes Plásticas, Diseño e Imagen y, por otro, **Artes Escénicas, Música y Danza**. La finalidad del Bachillerato, según lo dispuesto en el RD 1105/2014, en su artículo 24, consiste en proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que le permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Además, capacitará al alumnado para acceder a la Educación Superior. En la actualidad, la ordenación y el currículo del Bachillerato en Andalucía están establecidos por el Decreto 110/2016, de 14 de junio. A continuación, se exponen las asignaturas ofertadas para el primer y segundo curso del Bachillerato en la modalidad de Artes (Tabla 15 y 16).

Tabla 15

*Asignaturas del primer curso del Bachillerato en la modalidad de Artes*

<b>Troncales generales</b>	<b>Troncales de opción (al menos dos)</b>	<b>Asignaturas específicas obligatorias</b>	<b>Asignaturas específicas a elegir</b>
Filosofía	Cultura Audiovisual I	Educación Física	Análisis Musical I
Fundamentos del Arte I	Historia del Mundo Contemporáneo	Segunda Lengua Extranjera I	Anatomía Aplicada
Lengua Castellana y Literatura I	Literatura Universal		Cultura Científica
Primera Lengua Extranjera I			Dibujo Artístico I
			Lenguaje y Práctica Musical
			Tecnología Industrial I
			Tecnologías de la Información y Comunicación I
			Volumen
			Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada que será considerada como específica.

Tabla 16

*Asignaturas del segundo curso del Bachillerato en la modalidad de Artes*

<b>Troncales generales</b>	<b>Troncales de opción (al menos dos)</b>	<b>Asignaturas específicas obligatorias</b>	<b>Asignaturas específicas a elegir</b>
Historia de España	Cultura Audiovisual II	Historia de la Filosofía	Análisis Musical II
Fundamentos del Arte II	Artes Escénicas		Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente
Lengua Castellana y Literatura II	Diseño		Dibujo Artístico II
Primera Lengua Extranjera II			Fundamentos de Administración y Gestión Historia de la Música y la Danza Segunda Lengua Extranjera II Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica Imagen y Sonido Tecnología Industrial II Tecnologías de la Información y Comunicación II Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada que será considerada como específica.

En relación al bloque de asignaturas específicas a elegir, el alumnado deberá escoger un mínimo de dos y un máximo de tres materias en cada curso. Asimismo, el alumnado deberá cursar asignaturas de libre configuración. El cómputo de horas lectivas semanales fijadas para el alumnado en el Bachillerato, son treinta en cada uno de los cursos de la etapa (Decreto 110/2016).

### **1.6.2. Elementos que intervienen al compatibilizar estudios**

El concepto de “compatibilizar”, según la RAE (2014), consiste en hacer compatible dos cosas, es decir, que estén, funcionen o coexistan sin impedimento entre ambas. En este trabajo, se refiere a hacer compatibles los estudios académicos con los estudios del Conservatorio.

En relación a esto, se ha revisado la literatura científica respecto a los factores que influyen al tener que compatibilizar los estudios académicos con un deporte de alto rendimiento. En este sentido, Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2012) manifiestan que compaginar el aprendizaje con la práctica deportiva consiste en un proceso complejo, en el que los jóvenes frecuentemente presentan dificultades para alternar ambas actividades. Asimismo, Capdevila, Bellmunt y Hernando (2015) señalan la importancia de tener en cuenta que conforme aumentan las exigencias de los entrenamientos, lo hacen también las de los estudios al avanzar de curso, requiriendo mayor dedicación temporal y esfuerzo por parte del alumnado. Del mismo modo, es importante subrayar que por un lado, al alumnado se le exige preparación física, y por otro, tiempo y resultados fijados en los planes formativos, a los que deben responder satisfactoriamente para avanzar en su proceso de aprendizaje y desarrollo profesional (López et al., 2015). Al respecto, Gómez et al. (2018) desarrollaron un estudio sobre los facilitadores y barreras que influyen en la compatibilización de los aspectos académicos y deportivos en remeros de alto rendimiento. Como resultados obtuvieron que la falta de tiempo para estudiar, asistir a clase, así como la no disposición de tiempo libre, aparecen como las principales dificultades que encuentra el alumnado al compatibilizar estudios y deporte.

Siguiendo esta misma línea, pero en el ámbito de la Educación Superior, Álvarez, Pérez-Jorge, González y López (2014) declararon que los factores que dificultan esta compatibilización son principalmente la falta de tiempo, la escasa flexibilidad que brinda la enseñanza universitaria y la alta exigencia de la práctica deportiva de alto nivel. Igualmente, Álvarez-Pérez, López-Aguilar, Hernández-Álvarez y Barroso-Cubas (2016) manifiestan que, en este ámbito, hay alumnado que no puede dedicar tiempo suficiente a sus estudios, influyendo en el rendimiento académico y en el fracaso de los mismos.

En consecuencia, el proceso formativo del estudiantado se convierte en ocasiones en un conflicto de roles e intereses, en el que se enfrentan sus objetivos académicos con los deportivos (Álvarez-Pérez et al., 2016). En este sentido, Capdevila et al. (2015) exponen que se dan casos en los que si el alumnado obtiene malas calificaciones, éstas se atribuyen a una menor dedicación temporal a los estudios, derivando en que tengan que elegir entre ambas tareas, quedándose con los estudios por ser obligatorios para su edad. Para poder afrontar estas situaciones, Carlín y Garcés (2012) manifiestan que debe haber un asesoramiento permanente durante esta trayectoria académico-deportiva que les guíe, tanto en el plano académico, como en el vocacional y personal.

En base a lo expuesto, varios autores (Santana, Feliciano y Jiménez, 2009; Sobrado, 2007) señalan la importancia de los programas de orientación como medidas académicas importantes para hacer frente a estas dificultades, y a esta realidad, para que puedan compatibilizar su formación académica con la deportiva. En este sentido, Álvarez-Pérez et al. (2016) exponen que la función tutorial es vital para desarrollar un seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje, en vista a potenciar sus capacidades y superar las dificultades que aparezcan a lo largo del proceso educativo. Asimismo, Wylleman, Alfermann y Lavallee (2004) determinan como aspectos esenciales en el desarrollo del estudiantado deportista, que deben ser asesorados acerca de la definición y construcción de su proyecto formativo y profesional, así como en el desarrollo de competencias tales como la planificación y la organización. Igualmente, Vilanova y Puig (2013) señalan que deben desarrollarse programas de asesoramiento académico y vocacional, para quienes compatibilizan estudios y deporte. Además, estos autores manifiestan que el concepto de “estrategia” puede ayudar a identificar y guiar estas necesidades para ajustar la elección del entrenamiento, la enseñanza, la preparación física y psicológica a las características del deportista.

Por otro lado, Álvarez et al. (2014) destacan la especial relevancia que tiene la relación personal entre profesorado-alumnado para poder garantizar el éxito del alumnado deportista de alto nivel, ya que necesitan docentes que empaticen con su realidad particular. De igual modo, las medidas de apoyo deben ser de carácter académico y orientador, que permitan un ajuste del proceso formativo a las condiciones y situaciones particulares de este alumnado con necesidades educativas específicas

(Álvarez-Pérez et al., 2019). Por esta razón, algunas universidades españolas han desarrollado acciones de apoyo al alumnado deportista de alto nivel, con el fin de compensar las dificultades que entraña esta doble actividad, siendo una de estas medidas la tutoría (Álvarez-Pérez et al., 2019).

Desde otra perspectiva, Gómez et al. (2018) han analizado los beneficios de compatibilizar la formación educativa con la carrera deportiva. Al respecto, estos autores declararon que se mejoran las habilidades sociales, que se adquieren estilos de vida más saludables y equilibrados, así como que se amplían las perspectivas futuras en base al mundo laboral. En esta línea, Capdevila et al. (2015) señalan que, de forma general, los sujetos deportistas se caracterizan por presentar valores más elevados de felicidad, tolerancia al estrés y concentración, entre otros aspectos.

En relación a compatibilizar los estudios de danza con otros estudios, es importante hacer mención a los *centros integrados*, los cuales surgen para compatibilizar el currículo de las asignaturas de Educación Primaria y ESO con el de las Enseñanzas regladas de Música y Danza. Actualmente, estos centros no funcionan en la Comunidad Autónoma de Andalucía pero sí lo hacen en la Comunidad de Madrid, cuya intención consiste en ofrecer facilidades al alumnado que, con voluntad y sacrificio, realiza el esfuerzo de llevar adelante la carga de todas las asignaturas de ambos currículos (Fernández-España y González, 2018). Como ventajas de estos centros se pueden destacar que hay una reducción horaria de asignaturas en la ESO (desarrollada por la directiva de cada centro en particular), y que ambas Enseñanzas se imparten en el mismo centro. Tal y como exponen Fernández-España y González (2018), la finalidad principal de estos centros consiste en fomentar las Enseñanzas Artísticas, así como optimizar el rendimiento de éstas.

En cuanto a **compatibilizar estudios con el desempeño de una actividad laboral**, Finkel y Barañano (2014) señalan que tiene cierta complejidad debido a que el estudiantado vivencia situaciones muy diversas, las cuales, deben distinguirse y tratarse cuidadosamente. Además, estos autores determinan que hay alumnado que lleva a cabo una actividad laboral de manera esporádica, o a tiempo parcial, mientras que otros trabajan a tiempo completo. En esta línea, Ariño, Hernández, Llopis, Navarro y Tejerina (2008) manifiestan que la dedicación al trabajo entre el estudiantado, se corresponde

fundamental y mayoritariamente con trabajos poco estables, destinados a completar ingresos como puede ser normalmente para los gastos propios.

### 1.6.3. Rendimiento académico

En la actualidad, una de las grandes preocupaciones de la sociedad española es el rendimiento académico del alumnado (Fernández, 2017). En base a esto, cabe destacar el Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (Informe PISA), desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Este informe, reconocido a nivel internacional, mide el rendimiento del alumnado en Matemáticas, Ciencias y lectura.

Por *rendimiento académico* se entiende la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas (Garbanzo, 2007). Otros autores (Erazo, 2012; Navarro, 2003), definen el rendimiento académico como un constructo susceptible de adoptar valores cualitativos y cuantitativos, mediante los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumnado, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De manera que, el rendimiento académico del alumnado consiste en la evaluación final de los conocimientos adquiridos en las distintas áreas de conocimiento, teniendo en cuenta las variables del contexto, las competencias de sus docentes, las características de sus compañeros de clase, el entorno socio-cultural y económico del centro y del alumnado, además de sus propias características psicológicas (Fernández, 2017).

En un principio, se consideró que el rendimiento académico dependía exclusivamente de la voluntad e inteligencia del alumnado pero, posteriormente, se ha demostrado que existen numerosos factores relacionados entre los que destaca el entorno socioeconómico familiar y cultural, la relación con el profesorado, el centro escolar, etc. (Pérez, citado en Córdoba et al., 2011). De este modo, algunas variables referidas al clima educativo familiar, las prácticas educativas desarrolladas por los

progenitores y el interés por los procesos educativos de sus hijos, la percepción de apoyo familiar, una correcta disciplina, así como la provisión de los recursos adecuados y necesarios, influyen en el rendimiento académico del alumnado (Hernando et al., 2012; Marchesi y Martín, 2002). En cuanto a esto, Brunner y Elacque (citado en Da Cuña et al., 2014) consideran las variables relativas al entorno familiar, como las principales predictoras del rendimiento académico del alumnado, por encima incluso de las escolares.

Autores como Rodríguez, Fita y Torrado (2004), señalan que las notas obtenidas por el alumnado son un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico, ya que éstas, reflejan los logros académicos en los diferentes componentes del aprendizaje que incluyen aspectos personales, académicos y sociales. Batista, Gálvez e Hinojosa (2010), declaran que se distinguen dos facetas en el rendimiento académico e intelectual del estudiante, los conocimientos adquiridos y los hábitos que le permiten ejecutar con facilidad operaciones que, por lo general, suelen ser de carácter intelectual.

Siguiendo esta línea, Reyes, Delgado, Martínez y García (2019) señalan que el rendimiento académico está condicionado por diversos factores, destacándose la autoestima como un factor de gran influencia que potencia la seguridad del estudiantado y media en la motivación por el logro, presentándose como indicador de éxito influyente en la calidad de vida relacionada con la salud. Igualmente, Figuera et al. (2003) exponen que el rendimiento académico previo aparece como un factor discriminativo importante, en relación a las variables inputs consideradas en el proceso de transición académica, pudiéndose considerar un referente importante en relación a la motivación y a las expectativas de éxito.

En base a lo expuesto, Requena-Pérez et al. (2015) analizan las conductas alimentarias y la apreciación de la imagen corporal con un grupo de practicantes de danza en un Conservatorio, estudiando las implicaciones sobre el rendimiento académico de esta apreciación corporal, de la autoestima y la motivación. Estos autores encontraron importantes relaciones de dependencia del rendimiento académico con respecto a los factores emocionales de autoestima y motivación.

Reyes et al. (2019) desarrollaron un estudio con 252 niñas de entre 9 y 14 años de edad pertenecientes a un centro educativo de Temuco (Chile), en el que obtuvieron que la práctica de la danza es una actividad que puede favorecer el desarrollo de las aptitudes psicosociales, la adaptación escolar y el logro académico.

Por último, cabe considerar que, la necesidad de obtener un adecuado rendimiento académico puede convertirse en un factor estresante para el estudiantado. Cuando la preocupación por tener una ejecución escolar es alta, la ejecución puede ser deficiente, llevando al alumnado a postergar o abandonar sus estudios (Hernández-Pozo, Coronado, Araújo y Cerezo, 2008).

Por último, debe hacerse referencia al **tiempo libre de ocio**. Desde una perspectiva psicosocial, el ocio es un modo típico de comportarnos en el tiempo. Es, pues, un comportamiento que se caracteriza por consumir y emplear una parte del tiempo del que disponen tanto cada persona como el sistema social. El ocio, además de ser un factor de desarrollo del ser humano con actividades como el juego o el deporte, y de fomentar la pasividad, la privacidad, la alienación, etc., es también un instrumento de terapia y formación (Munné y Codina, 1996).

La forma de emplear el *tiempo libre* en la adolescencia ha sido tema de estudio en numerosas investigaciones (Córdoba, 2010; Corea, 2001). Sin embargo, no lo ha sido tanto al tratarse del tiempo libre de alumnado deportista y, aún menos, el hecho de relacionarlo con su rendimiento académico (Capdevila et al., 2015). Según Corea (2001), no se puede hablar de tiempo libre y de rendimiento académico sin mencionar la planificación que se hace de ese tiempo libre, ya que existe una relación entre organización del tiempo y calidad, o éxito, en el aprendizaje. En cuanto al alumnado deportista, al disponer de menos horas, será vital la planificación que hagan de su tiempo libre, teniendo un papel importante los hábitos de estudio (Capdevila et al., 2015).

#### 1.6.4. Presión académica

Para Martínez y Díaz (2007), la *presión académica* se refiere al malestar que el estudiantado presenta debido a factores físicos o emocionales, que pueden ejercer presión significativa en la competencia individual para afrontar el contexto escolar.

Al revisar la literatura al respecto, se observa que el término de *presión académica* es referido como *estrés académico*. En base a esto, Orlandini (citado en Díaz, 2010) manifiesta que cuando una persona se encuentra en un período de aprendizaje puede experimentar tensión, referida como estrés académico, y que éste, puede ocurrir tanto en el estudio individual como en el aula.

Para Alfonso, Calcines, Monteagudo y Nieves (2015), el estrés académico se da cuando el alumnado se ve sometido a una serie de demandas que, bajo su propia valoración, admite que desbordan los recursos con los que cuenta para realizarlas.

Según Barraza (2005) el estrés académico es un proceso sistémico de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos. En el primero, el alumnado se ve sometido en contextos escolares a una serie de demandas que, bajo su valoración, son consideradas como “estresores”. En el segundo, esos “estresores” provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se ve manifestada en una serie de síntomas y, en el tercero, ese desequilibrio sistémico obliga al alumnado a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico.

Pero, ¿qué son los “estresores”? La idea clásica del estrés como respuesta adaptativa de la persona a su entorno, remite a conceptualizar al estresor como una entidad objetiva que tiene vida independientemente de la percepción de la persona y que, normalmente, se presenta como una amenaza a su integridad vital (Alfonso et al., 2015). Estos mismos autores declaran que la mayoría de los estresores del estrés se constituyen esencialmente a la valoración cognitiva que realiza la persona, por lo que una misma situación puede ser, o no, considerada como un estímulo estresor para cada uno del alumnado.

El estrés académico se suele interpretar en referencia a una amplia gama de experiencias entre las que figuran el nerviosismo, la tensión, el cansancio, el agobio, la inquietud y otras sensaciones similares como la desmesurada presión escolar, laboral o de otra índole. Según Inga (citada en Alfonso et al., 2015), lo que el alumnado percibe como las principales fuentes generadoras de estrés académico son:

- La sobrecarga de tareas académicas.
- La falta de tiempo para realizar el trabajo académico.
- Los exámenes y evaluaciones del profesorado.
- La realización de trabajos obligatorios.

En relación a lo expuesto, Lazarus y Folkman (1986) desarrollaron una conceptualización del estrés psicológico adscrita a un enfoque transaccional del comportamiento, por el cual, los cambios experimentados por los individuos deben ser interpretados según una estrecha relación entre la persona, física y psicológicamente, y el ambiente físico y social que le rodea. De esta manera, experimentar tensión no es únicamente producto de la ocurrencia de eventos externos o internos del sujeto, sino de cómo se interpreten esos eventos (Díaz, 2010).

Al respecto, es importante el “afrontamiento” de este estrés académico, que tendría dos funciones: la regulación de las emociones estresantes y la modificación de la relación problemática entre la persona y el ambiente que causa el estrés (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire, 2010). En esta línea, Lazarus (1993) diferenció dos tipos básicos de estrategias de afrontamiento: el *afrontamiento centrado en el problema*, en el que las estrategias se dirigirían a actuar sobre la situación problemática o estresante con objeto de resolver los problemas o dificultades que ésta implica, y el *afrontamiento centrado en la emoción*, que busca modificar el modo en el que la persona interpreta o valora esa situación. De igual modo, Compas, Connor, Osowiecki y Welch (citado en Márquez, 2006) señalan que el afrontamiento comienza con el intento consciente de resolver las situaciones estresantes, pudiendo llegar a convertirse en una conducta automática, mediante una práctica repetida.

En relación a esto, cuando por ejemplo un deportista recibe una crítica por parte del entrenador, comentarios de los oponentes o de los espectadores, le aparece una lesión o comete algún error, puede interpretar tal situación como “estresante”. En cualquier caso, ésto puede derivar en un empeoramiento de la capacidad de ejecución e incluso en un abandono deportivo (Márquez, 2006). Por ello, son importantes las estrategias de afrontamiento, referidas a un proceso que incluye los intentos del individuo para persistir y superar demandas excesivas que se le plantean en su acontecer vital, y restablecer el equilibrio, o lo que es lo mismo, adaptarse a la nueva situación (Márquez, 2006). En cuanto a esto, Lazarus y Folkman (1986) desde la perspectiva de su modelo “transaccional”, definen el afrontamiento como esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para controlar las demandas específicas externas o internas, que son evaluadas como “desbordantes” en función de los recursos del individuo.

Otra estrategia de afrontamiento utilizada con frecuencia, es el autoconvencerse acerca de que uno va a realizar con éxito lo que se proponga, por lo que no existen motivos para preocuparse (Jones, Swain y Cale, citado en Márquez, 2006). Esta estrategia está basada en la autoeficacia propuesta por Bandura (1977), que ya ha sido definida en epígrafes anteriores.

Tal y como se ha expuesto, este estrés académico puede derivar en que el alumnado de EPDA tenga pensamientos de abandonar el Conservatorio, en algún momento de su trayectoria académica. En base a esto, Lorenzo y Escandell (2003), se refieren al **abandono de los estudios** como la deserción voluntaria del estudiante que se retira de la institución sin completar el programa académico en el que se encontraba matriculado.

El abandono es un tema ampliamente estudiado en el ámbito de la actividad física y deportiva (Torregrosa et al., 2007; Isorna, Ruiz y Rial, 2013), relacionado tradicionalmente con el estudio de la motivación por la práctica deportiva (Carlin, Salguero, Márquez y Garcés de los Fayos, 2009). Jiménez, Cervelló y García (2006) exponen que se ha comprobado que existen diferentes tipos de abandono y que, por tanto, no todos los sujetos que dejan una práctica deportiva pueden ser considerados de la misma manera, ni definirse igual.

En el ámbito que nos compete, los Conservatorios de Danza, Ibáñez (2016) analizó las causas de abandono en el alumnado de Enseñanzas Básicas de Danza de Andalucía, hallando un descenso del 50% del alumnado al llegar al último curso de las citadas Enseñanzas de Danza. Una de las causas que atribuye a este aspecto es la influencia que pueden ejercer los “otros significativos” en el alumnado. En esta misma línea, García-Dantas y Caracuel (2011) analizaron los factores principales que influyen en el abandono de los estudiantes de EPD en el Conservatorio de Sevilla obteniendo que, principalmente, se debe a la presión sufrida por los bailarines, que es mayor cuanto más se avanza de curso, destacando la falta de tiempo para poder estudiar. En base a esto, Amado et al. (2012) y García-Dantas y Caracuel (2011), coinciden en la repercusión que tiene el apoyo parental y del profesorado a la hora de decidir abandonar, o no, el Conservatorio.

Igualmente, el tema del abandono ha sido estudiado en los Conservatorios de Música. Ventura, Escandell y Valencia (2003) analizan la problemática de abandono en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria, obteniendo que, una de las causas más frecuentes, se debe a la excesiva carga lectiva que les supone al alumnado tener que simultanear sus estudios musicales con la ESO. En esta misma línea y en el mismo contexto, Lorenzo y Escandell (2003) analizan la problemática de abandono desde la opinión del profesorado del Centro. Éstos señalan que una de las principales causas de abandono se da cuando el alumnado comienza la universidad, ya que se les hace muy difícil tener que compatibilizar ambos estudios. Posteriormente, Lorenzo (2013) estudia a mayor escala, los factores que influyen en el abandono de los Conservatorios de Música en Canarias.

Igualmente, García-Dantas et al. (2014) examinan los factores demográficos y psicológicos que mayor influencia presentan en el cese de las Enseñanzas Profesionales de Música, obteniendo que la *MI*, la competencia percibida y el estrés, son los factores psicológicos que mayor impacto ejercen en la decisión de abandonar.

### **1.6.5. Expectativas académicas**

Las *expectativas académicas* representan las aspiraciones o deseos que presenta el alumnado hacia una determinada carrera, asumiendo importancia de su implicación

en el aprendizaje, así como en su adaptación y éxito académico (Almeida et al., 2018). En base a esto, las percepciones del alumnado, en la medida que inciden sobre sus expectativas (lo que creen que pueden llegar a ser), poseen una particular importancia en el proceso de toma de decisiones académico-laborales (Santana y Feliciano, 2011). Siguiendo esta línea, Almeida et al. (2015) manifiestan en el contexto de la Educación Superior, que la mayoría del estudiantado se inicia con expectativas altas sobre la formación para el empleo o carrera, el desarrollo personal y social, la presión social, la calidad de formación, así como la interacción social, y para algunos de ellos es difícil cambiarlas. Por lo que, según Cortés y Conchado (2012), el análisis de todas las variables que inciden en el proceso de toma de decisiones académicas-profesionales es tan complejo como lo es el ser humano en sí mismo.

Al respecto de la elección de la carrera, Super (citado en Romero y Padilla, 1995) señala que implica un proceso de confrontación de uno mismo con su realidad ocupacional, que supondrá el desarrollo personal y profesional del individuo. Por ello, las teorías del desarrollo de la carrera manifiestan que es necesaria la colaboración entre las diferentes instituciones y entidades de la comunidad en la que se halle integrada la persona (Romero y Padilla, 1995).

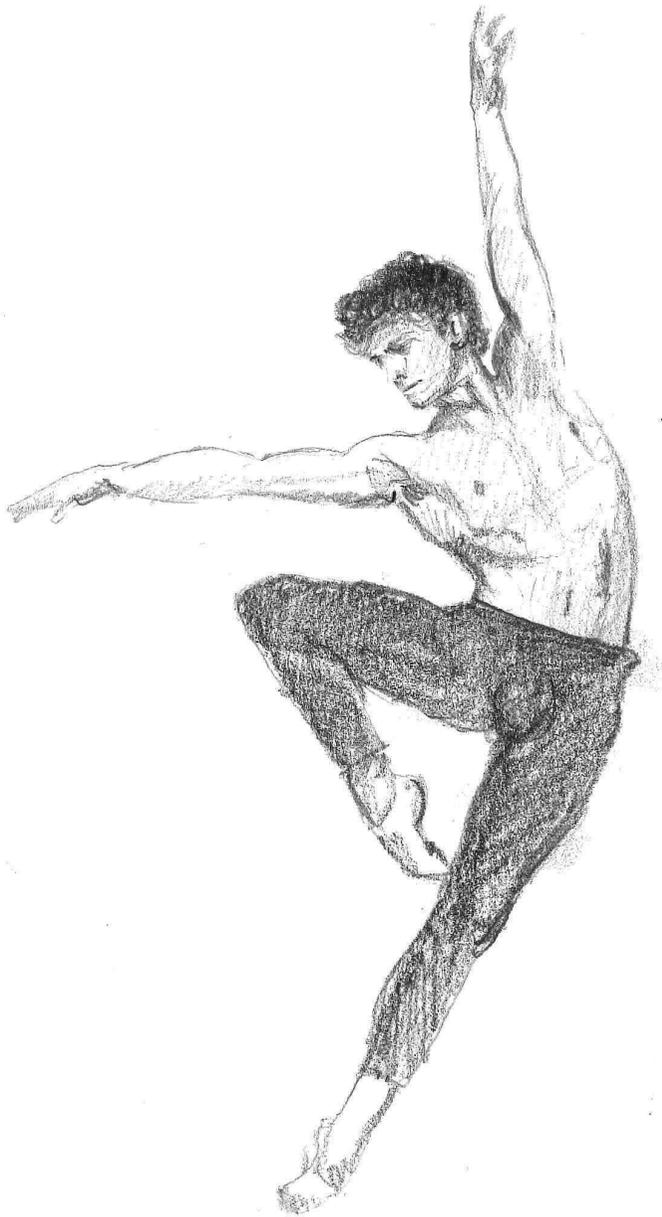
Por otro lado, varios autores (Álvarez, 2012; Abad, Gago y Merchante, 2019) ponen de manifiesto la importancia de desarrollar programas de orientación para el alumnado, especialmente en la ESO y también en Bachillerato. Al respecto, Gibson y Mitchell, citado en la guía de orientación de la Junta de Andalucía, 2014-2015, señalan que es importante desarrollar los siguientes puntos:

- Se debe enseñar al alumnado a ver su carrera como un modo o estilo de vida, y su educación, como la preparación para esa vida. En todos los niveles educativos se dan oportunidades para desarrollar horizontes ocupacionales que amplíen el concepto de profesión, sobrepasando las meras descripciones laborales.
- El alumnado, de cualquier nivel, debe conocer las relaciones entre sus estudios y las posibilidades profesionales comprendiendo porqué sus estudios son relevantes para su futuro laboral.

Además, tal y como se ha expuesto con anterioridad, no cabe duda de la influencia que ejerce el contexto familiar del alumnado en sus expectativas académicas futuras, e incluso, en sus expectativas laborales (Torío, Hernández y Peña, 2007). Igualmente, estos autores señalan que la familia predomina como instancia orientadora de los jóvenes, teniendo así, un puesto privilegiado en la provisión de valores y actitudes mediante los que el alumnado contrasta y recrea su universo personal.

Por otro lado, Gaviria (1994) afirma que en la elección de estudios y profesiones tiene incidencia la variable de género, más incluso que la de clase social. A este respecto, Pérez, Sánchez, Miranda y García (citados en Santana, Feliciano y Jiménez, 2012) constatan que el grado de afinidad que el alumnado de ESO muestra con las actividades científico-tecnológicas a lo largo de su período formativo, se halla vinculado a la formación de su propia identidad de género.





Capítulo 2  
METODOLOGÍA

---



## **CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA**

### **2.1. Objetivos, hipótesis y variables**

El objetivo general planteado en la presente tesis doctoral ha sido “conocer el perfil social, motivacional y académico del alumnado que cursa Enseñanzas Profesionales de Danza en Andalucía (EPDA)”.

Para la consecución de este objetivo principal, se concretaron los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer y analizar el grado de Motivación Intrínseca (MI) en el alumnado que cursa EPDA.
2. Conocer las características sociodemográficas del alumnado que cursa EPDA, así como descubrir y relacionar el apoyo e influencias que desempeñan el entorno familiar y social en las decisiones del alumnado.
3. Conocer algunas variables académicas que pueden afectar al alumnado.
4. Identificar el perfil vocacional del alumnado que cursa EPDA.
5. Conocer las expectativas sobre la realización de estudios superiores de danza del alumnado u otras alternativas.

En relación a estos objetivos específicos, se establece como hipótesis general que el alumnado de EPDA será mayoritariamente chicas y presentará alta MI hacia la danza, aspecto que determinará la compatibilización y persistencia en los estudios de danza, pese a encontrar ciertas dificultades académicas o recibir bajo apoyo socio-familiar.

Como hipótesis específicas se plantearon las siguientes:

Objetivo 1. El alumnado que estudia EPD en los Conservatorios Andaluces se caracterizará por tener alta MI hacia la danza.

Objetivo 2. El nivel de apoyo percibido por el alumnado por parte de su entorno familiar y académico, y las recomendaciones recibidas por parte de sus padres, influyen en el desarrollo y continuidad de sus estudios profesionales de danza.

Objetivo 3. Al compatibilizar las Enseñanzas del Conservatorio con otros estudios académicos, el alumnado de EPDA presentará ciertas dificultades académicas, y baja consideración de disponibilidad de tiempo libre.

Objetivo 4. El alumnado considera que la danza es su vocación, por lo que creará poseer aptitudes, actitudes y creencias en sí mismo hacia la danza.

Objetivo 5. El alumnado de EPDA pretenderá realizar los estudios superiores de danza y dedicarse al trabajo de la disciplina, habiendo quienes, además, se planteen otras alternativas como es compaginarlo con otra carrera universitaria, debido a la baja consideración social o las recomendaciones de sus padres.

Tras determinar los objetivos específicos y las hipótesis, se extrajeron las siguientes variables para elaborar el cuestionario de nuestro estudio (Tabla 17).

Tabla 17  
*Variables y objetivos*

VARIABLES	OBJETIVOS
Grado de MI del alumnado de EPDA (MI al Logro, MI al Conocimiento y MI a las Experiencias Estimulantes)	1
Características sociodemográficas del alumnado que cursa EPDA	2
Nivel de valoración y apoyo percibido por el alumnado en sus estudios de danza, por parte de su entorno familiar, académico y social	2
Influencias que desempeña el entorno familiar y social en la continuidad de los estudios de danza u otras alternativas	2
Características académicas del alumnado que cursa EPDA	3
Compatibilización de estudios	3
Presión y dificultades académicas	3
Disponibilidad y empleo del tiempo libre	3
Motivos de inicio en la danza	4
Consideración vocacional de la danza	4
Intereses vocacionales	4
Persistencia y esfuerzo	4
Expectativas académicas	5
Expectativas laborales	5

Además, según los objetivos específicos y las variables determinadas en el presente trabajo, se definieron las siguientes dimensiones e indicadores (Tabla 18).

Tabla 18  
*VARIABLES, dimensiones e indicadores*

VARIABLES		DIMENSIONES		INDICADORES	
MI al Conocimiento	Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender a bailar académicamente			Escala tipo Likert (de 1-7):	
P.28	Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí			1=no se corresponde en absoluto; 2= se corresponde muy poco; 3= se corresponde un poco; 4= se corresponde medianamente; 5= se corresponde bastante; 6= se corresponde mucho; 7= se corresponde totalmente	
	Por el placer de aprender nuevos pasos y coreografías para mí				
	Porque mis estudios de danza me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan				
MI al Logro	Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios de danza				
P.28	Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales				
	Por la satisfacción que siento cuando logro avanzar con éxito en las dificultades técnico-expresivas de la danza				
	Por la satisfacción que, a nivel personal, me permite el conservatorio cuando busco la perfección en mis estudios de danza				
MI a las Experiencias Estimulantes	Por los intensos momentos que vivo cuando bailo ante los demás o para un público				
P.28	Por el placer de interpretar diferentes coreografías que me gustan				
	Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido cuando estoy bailando				
	Porque me gusta “meterme de lleno” cuando tengo que bailar diferentes coreografías				
Características sociodemográficas del alumnado de EPDA	Datos de identificación			Fecha y lugar de nacimiento, género, y lugar donde vive	
P.1-4	Nivel de preparación académica de los padres			Obligatorios, Bachiller, FP, universitarios, otros	

---

	Profesión, y si trabaja en la actualidad o no
Valoración y apoyo que desempeña el entorno familiar y social en los estudios de danza del alumnado de EPDA P.27	Nivel de valoración de los estudios de danza que el alumnado percibe por parte familiar y social Grado de apoyo percibido en los estudios de danza por parte de su entorno familiar y social Nivel de apoyo percibido por el alumnado parte del profesorado
Influencias que desempeña el entorno familiar en los estudios del alumnado P.17 Y 29	Diferencias en el apoyo según el género Influencia familiar en la continuidad o no continuidad de los estudios de danza y decisiones del alumnado
Características académicas del alumnado que cursa EPDA P. 5-8	Padre, madre, profesorado de otros estudios y profesorado del Conservatorio Si sus padres-madres le insisten en abandonar el Conservatorio si no obtiene buenos resultados académicos en otros estudios (nunca, alguna vez, con frecuencia) Recomendaciones de los padres en continuar estudios superiores de danza u otras alternativas Academia, Escuela Municipal, Conservatorio, Asociación y Otros. Edad con la que comenzó

---

<p>Compatibilizar estudios P. 9-11, 20-22</p>	<p>Edad con que comenzó sus primeras clases de danza</p>	
	<p>Cuando entró en el Conservatorio de danza</p>	<p>Edad y curso</p>
	<p>Datos académicos en el Conservatorio (actualmente)</p>	<p>Curso y especialidad</p>
	<p>Datos académicos del alumnado en otros estudios (actualmente)</p>	<p>E.S.O., Bachiller, Formación Profesional, estudios universitarios, Otros o ninguno. Opción que se corresponda con sus otros estudios: Bachiller de Música y Danza y Bachiller nocturno; si convalida asignaturas de Música y Educación Física en E.S.O.; qué estudios universitarios cursa</p>
	<p>Realiza otras actividades que tengan que ver con la danza o con el mundo artístico</p>	<p>Si o no y tiempo que dedica a las actividades entre semana y los fines de semana</p>
	<p>Tiempo dedicado a los estudios de danza y a otros estudios fuera del horario establecido</p>	<p>De lunes a viernes y fines de semana: ninguna hora; de 1-2h59'; 3-5h59'; 6-8h59'; 9-11h59' y más de 12 h</p>
	<p>Otras actividades que compagina, relacionadas con la danza o mundo artístico</p>	<p>Sí, no. Tipo de actividad y tiempo que dedica a ella (entre semana y fines de semana)</p>
	<p>Compagina estudios y trabajo</p>	<p>Sí o no. Trabajo relacionado con danza, si es remunerado o no; si tiene contrato o no; si lo desempeña de forma habitual u ocasional</p>
<p>Rendimiento académico P. 15 y 22</p>	<p>Calificaciones obtenidas y asignaturas pendientes</p>	<p>Calificación media del curso pasado en el Conservatorio y en otros estudios. Asignaturas pendientes en conservatorio y en otros estudios el curso pasado, y qué asignaturas son (Likert 1-10)</p>

		Escala tipo Likert 1-5	
Presión y académicas	dificultades	Sobreesfuerzo: compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone	Conservatorio, otros estudios, u ambos
P.25, 12 y 16		Qué estudios prioriza	Si ha pensado en abandonar los estudios de danza (nunca, alguna vez, lo pienso en la actualidad, creo que abandonaré antes de terminar el Profesional)
		Abandono	Consideración de tiempo libre entre semana y fin de semana (nada, poco, bastante, mucho).
Disponibilidad y tiempo libre	empleo del tiempo libre	Percepción del tiempo libre	Estar con la familia, salir con amigos, ir al cine o participar en alguna actividad cultural, ver la tele, escuchar música, leer, practicar algún deporte, descansar, otros. Pregunta abierta sobre otras actividades que desarrolla.
P.23-24		Actividades que realizas durante el tiempo libre	
Motivos de inicio en la danza		Porqué comenzó a bailar	Desde la infancia siempre he querido bailar; al ver los bailarines en tv sentía que quería bailar; me pasaba el día bailando en casa y mis padres decidieron apuntarme; mis padres me apuntaron sin habérselo pedido; en mi familia hay tradición de estudiar danza; siempre te ha han dicho que estás capacitado para ello y otras razones
P.13-14		Porqué empezó en el Conservatorio	Por deseo propio, por deseo del padre, de la madre, por tradición familiar, por amigos.
Consideración de la danza	vocacional	Piensas que es tu vocación y posible profesión	Pienso que es mi vocación y quiero dedicarme a la danza en un futuro; me gusta mucho bailar pero no creo que sea mi vocación como para dedicarme en un futuro; en este momento no lo tengo claro
P.18-19			

	Tú vocación y gusto por la danza	Aumenta conforme avanza de curso; disminuye al encontrar ciertas dificultades conforme avanza de curso; disminuye por la presión académica y tengo la misma vocación hacia la danza que cuando empecé
Intereses vocacionales P.26	Aptitudes, actitudes y creencias en uno mismo por la danza	Bailar me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo “volando”; dedicarme a la danza es lo que siempre he soñado; me gusta crear movimientos coreográficos a través de la música...Mediante escala tipo Likert de 1-5 (1=nada, 2=casi nada, 3= poco, 4= bastante, 5=mucho)
Persistencia y esfuerzo P.26	Actitudes de esfuerzo hacia la danza	Persistencia en las correcciones del profesor; cuando quiero mejorar un ejercicio persisto hasta conseguirlo
Expectativas académicas P.30	Opciones que más se ajustan a lo que el alumnado piensa hacer tras acabar la EPD	Dedicarme al trabajo de la danza; seguir estudios superiores de danza; compaginar el GSD con otra carrera universitaria; realizar otra carrera universitaria mejor salidas profesionales y mayor relevancia social que el GSD...
Expectativas laborales P.30	Perspectivas futuras de trabajo en danza	Bailarín; coreógrafo; profesor y otros, comentarnos...

## 2.2. Diseño

Previamente fue necesario reflexionar, y considerar, cuáles serían el método y la técnica adecuados para desarrollar la presente investigación. Según Pérez, Rojas y Fernández (1998), es necesario tener en cuenta los siguientes criterios a la hora de considerar la elección:

- El nivel de rigor y de calidad que nos proporcionarán.
- La capacitación del personal participante en la investigación.
- El acceso a las fuentes de información necesarias.
- El tiempo.
- Los recursos disponibles.
- Los costes.
- Los aspectos éticos.

El diseño de la investigación, de acuerdo con Sabariego (2004), consiste en “el plan o estrategia concebida para obtener la información que se requiere, dar respuesta al problema formulado y cubrir los intereses del estudio” (p.120).

Una vez considerados los puntos citados anteriormente, y al tener como objetivo principal del estudio conocer el perfil social, motivacional y académico del alumnado que estudia las EPDA, se decidió seguir una metodología cuantitativa de corte descriptivo. El propósito de esta metodología consiste en describir un hecho, fenómeno, situaciones, características y perfiles de personas o grupos, con el fin de decir cómo son y cómo se comportan (Arias, 2012; Sabariego, 2004). Como expone Alvira (1996), se trata de dar a conocer cómo es la realidad de un modo detallado.

El diseño de la investigación ha sido de carácter no experimental, descriptivo, seccional, correlacional e inferencial. Según Sierra (2001), el diseño no experimental y descriptivo es el más frecuente en investigaciones sociales y se basa en la observación de la realidad sin intervenir ni manipular, limitándose a describir un grupo social. El diseño es seccional por limitarse a una sola observación de un grupo en un solo momento de tiempo, y es correlacional por descubrir las relaciones existentes entre las

variables más significativas (Mateo, 2004). Además, se ha tratado de un estudio de campo de nivel exploratorio, que nos ha permitido encontrar e interpretar las características de la realidad basándonos en los objetivos y variables seleccionadas.

El método utilizado para la recogida de información ha sido la técnica de encuesta. La metodología cuantitativa mediante la técnica de encuesta tiende a fragmentar la realidad y trabajar con variables muy específicas, utilizando la estadística para el análisis de los datos (Bisquerra, 1989). Según Campbell y Katona (1972), las encuestas dependen del contacto directo con todas aquellas personas, o con una muestra de ellas, cuyas características, conductas o actitudes son significativas para una investigación específica. Además, cuando un investigador intenta recoger información exhaustiva de forma fidedigna, estas proporcionan datos e información ya ordenados y clasificados (Cubo, Martín y Ramos, 2011).

### **2.3. Muestra**

Sierra (2001), define la muestra como “una parte de un conjunto o población debidamente elegida, que se somete a observación científica en representación del conjunto, con el propósito de obtener resultados válidos, también para el universo total investigado” (p.174).

El diseño muestral elegido para el presente trabajo, fue de tipo probabilístico con aleatorización simple y estratificada por provincia. El universo de la muestra estuvo compuesto por todo el alumnado que se encontraba cursando las EPD en los CPDA, ubicados en las ciudades de Almería (n=125), Cádiz (n=130), Córdoba (n=164), Granada (n=276), Málaga (n=242) y Sevilla (n=379). Se trataba del alumnado que realizaba los citados estudios durante el curso académico 2016/2017, siendo un total de 1.316 (consultar Anexo nº 1). Se decidió que la población (N) de estudio, definida según Sabariego (2004), como el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar un fenómeno, estaría formada por el alumnado perteneciente a 3º, 5º y 6º cursos de las EPD, de las diferentes especialidades que se pueden cursar: Baile Flamenco, Danza Clásica, Danza Contemporánea y Danza Española.

En la investigación participaron todos los CPDA excepto el CPD de Málaga, que no quiso colaborar en el estudio. De este modo, la población estuvo compuesta finalmente por un total de 534 alumnos, pertenecientes a 3<sup>o</sup>, 5<sup>o</sup> y 6<sup>o</sup> cursos de EPD de los CPD de Almería, Cádiz, Córdoba, Granada y Sevilla. Teniendo en cuenta el tamaño del universo de la población, y para una heterogeneidad del 50%, un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%, se aplicó la fórmula de muestreo aleatorio simple, mediante la que se obtuvo que la muestra debería estar formada como mínimo por 298 sujetos ( $n = 1316 * Z_{\alpha}^2 * p * q / ((0.05)^2 (1316 - 1) + (1.96)^2 (0.5) (0.5)) = 297.5320511$ ).

Finalmente, como se puede observar en la Tabla 19, la muestra estuvo constituida por un total de 315 alumnos de EPDA (288 de género femenino = 91.4% y 27 de género masculino = 8.6%). El rango de edad estuvo comprendido entre los 14 y los 37 años (M= 18.25 y DT= 3.897). La distribución por cursos de EPD fue la siguiente: 45.4% estudian 3<sup>o</sup> curso, 22.9% 5<sup>o</sup> curso y 31.7% 6<sup>o</sup> curso. La distribución según la especialidad fue: 22.9% realizan la especialidad de Baile Flamenco, 34.0% de Danza Clásica, 16.2% de Danza Contemporánea y 27.0% de Danza Española.

Tabla 19

*Distribución de frecuencias según el género, el curso y la especialidad*

Muestra	Género		Curso			Especialidad			
	Femenino	Masculino	3 <sup>o</sup>	5 <sup>o</sup>	6 <sup>o</sup>	Clásico	Contemp.	Flamenco	Español
315	288	27	143	72	100	107	51	72	85

## 2.4. Instrumentos de medida

Según Sabariego (2004) “los instrumentos son medios reales, con entidad propia, que los investigadores elaboran con el propósito de registrar información y/o medir características de los sujetos” (p.150). Para García y Alvira (2010), la observación a través de encuesta utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados, mediante los que se recogen y analizan una serie de datos de una muestra representativa, del que se pretende conocer, explicar, describir o predecir particularidades. Sierra (2001), define el cuestionario como un conjunto de preguntas preparadas esmeradamente, sobre hechos o aspectos que interesan en una investigación social para su contestación por la población o muestra que se extiende al estudio abordado.

Además, cumple una función de enlace entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población observada.

Para llevar a cabo la recogida de datos de la presente, se partió de la construcción desde el inicio de un cuestionario diseñado *ad hoc* para todas las variables a medir, excepto para medir la variable de la *MI*. Para evaluar la *MI* se utilizó la *Escala de Motivación Educativa* (EME-E; Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005), tras realizar un proceso de adaptación y validación para uso específico en el ámbito de la Danza Académica. Una vez elaborado el cuestionario, se procedió a realizar las pruebas de validez de contenido mediante juicio de expertos y de fiabilidad a través de Test-Retest.

El cuestionario utilizado responde a las características de cuestionario simple, caracterizado por aplicarse en formato escrito, en el que los encuestados, tras una lectura previa, responden de forma individual mediante papel y lápiz.

Posteriormente, se procedió a la fase de recogida de información denominada también como trabajo de campo, que engloba al conjunto de acciones requeridas para obtener la información necesaria para el objeto de estudio.

## **2.5. Proceso de elaboración del cuestionario**

Según Martín (2011), para elaborar un cuestionario es preciso convertir en preguntas el tema que se desea investigar poniendo énfasis en su forma y contenido. Según el citado autor, deben tenerse en cuenta las siguientes fases:

- Definir los contenidos del cuestionario para que cada pregunta haga alusión específica a los diferentes apartados de la investigación.
- Concretar las variables y operacionalizarlas para asegurarnos de que las respuestas obtenidas se adecúan a lo que se desea evaluar.
- Las variables deben convertirse en preguntas específicas con lenguaje claro, concreto, coherente y sin carga emocional.

- Ordenar las preguntas de manera que se presenten de lo general a lo particular, o por bloques temáticos. Deben ser cerradas, o abiertas para aspectos muy puntuales.

El proceso de elaboración del cuestionario resultó ser un proceso minucioso y largo. En primer lugar se definió el objeto de estudio y, posteriormente, se realizó una conceptualización de los constructos teóricos y las variables a medir, especificando las dimensiones y sus indicadores. La elaboración del banco de preguntas se llevó a cabo a raíz de nuestra propia experiencia y de las aportaciones de otros autores como Martínez (2012), García-Dantas y Caracuel (2011), Lorenzo (2013), entre otros.

Consistió en un cuestionario estructurado, transversal y estandarizado compuesto por preguntas de diferente naturaleza: preguntas cerradas o de una sola respuesta, preguntas de respuesta dicotómica (sí/no), preguntas de respuestas de categorías u opcionales, preguntas de tipo escala Likert y preguntas abiertas. Estas preguntas nos han permitido comparar las respuestas dadas a una misma cuestión por los diferentes encuestados, así como cuantificar y analizar los resultados (Sierra, 2007).

El cuestionario se denominó: “*Perfil del alumnado que cursa EPDA*”. Dicho instrumento estaba formado por un total de 30 preguntas agrupadas en 8 factores (ver Anexo nº 2):

- Factor 1: características sociodemográficas (edad, género, lugar de nacimiento, lugar de residencia, nivel de estudios de los padres, profesión de los padres, situación laboral de los padres en la actualidad, etc.).
- Factor 2: características académicas (curso y especialidad que realiza en el Conservatorio, otros estudios que realiza, tiempo que dedica a sus estudios, nota media obtenida en el curso anterior, si convalida asignaturas o no, etc.).
- Factor 3: vocación por la danza (motivos de inicio en la danza, intereses vocacionales, actitud hacia la danza, danza como vocación y posible profesión en un futuro, persistencia y esfuerzo por la danza, etc.).
- Factor 4: compatibilizar estudios (presión académica, pensamiento de abandonar los estudios del Conservatorio, etc.).

- Factor 5: apoyo e influencias del entorno familiar y social (valoración de la danza y grado de apoyo percibido en los estudios de danza por parte del entorno familiar y social del alumnado, grado de apoyo percibo en sus estudios por parte de sus profesores, recomendaciones académicas de los padres, etc.).
- Factor 6: Motivación Intrínseca (MI al Logro, MI al Conocimiento y MI a las Experiencias Estimulantes).
- Factor 7: disponibilidad y empleo del tiempo libre (consideración de tiempo libre entre semana y fines de semana, actividades que realiza durante su tiempo libre, etc.).
- Factor 8: expectativas futuras (académicas y laborales).

En el encabezamiento de los cuestionarios aparecía el nombre de la Institución desde la que se ha desarrollado la presente investigación, junto con un breve texto explicativo sobre el estudio, su carácter anónimo, y sobre cómo cumplimentarlos.

## **2.6. Proceso de validación y adaptación del cuestionario**

### **2.6.1. Validez de contenido por criterio de jueces**

La *validez de contenido* consiste en el grado en que los ítems que forman la prueba son una muestra representativa del dominio de contenido que se mide. La evaluación cualitativa de ítems (*validez de contenido*) del instrumento utilizado en este estudio se llevó a cabo mediante el juicio de seis expertos. Un experto, según Cabero y Barroso (2013), es aquel que tiene la capacidad de realizar evaluaciones fiables sobre un problema en cuestión, y que recomienda alternativas de mejora o cambio a partir de su nivel de competencia. Por lo que el proceso de validez de contenido consiste en una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidos por otros como expertos cualificados, que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones. Ecurra (1988) define la validez de contenido por criterio de jueces, como un proceso que se basa en solicitar la aprobación o desaprobación de la inclusión de un ítem en la prueba. Actualmente, es una práctica generalizada que requiere interpretar y aplicar sus resultados de manera eficiente y con toda rigurosidad metodológica y

estadística, para permitir que la prueba pueda ser utilizada con los propósitos para la cual fue diseñada (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

En este estudio participaron seis expertos en Danza y Música de Conservatorios y, del ámbito de la Educación Física, especializados en metodología de investigación educativa y en Danza en la universidad aplicada a diferentes niveles educativos, siendo expertos en la construcción y validación de cuestionarios. Estos expertos fueron seleccionados por su cualificación científica, técnica, años de experiencia y resultados alcanzados en su labor profesional. Para contactar con ellos, se les envió una carta mediante correo electrónico, en la que se les invitaba a colaborar en la investigación en calidad de experto, mostrándoles los fines del estudio (consultar Anexo nº 3).

A los jueces se les proporcionó una tabla con todos los ítems a evaluar, en la que se recogía la definición semántica del constructo y la de su componente. También se les facilitó una tabla en la que se definían las variables, las dimensiones y los indicadores con sus correspondientes preguntas (Anexo nº 4). Tuvieron que emitir un juicio de valor sobre cada ítem en su univocidad (sí o no), para analizar si se entendía la redacción del ítem, pertinencia (sí o no) para observar si las preguntas tenían una relación lógica con lo que se pretendía estudiar, e importancia en escala de 1 a 4 (*1=nada; 2=poco; 3=bastante; 4=mucho*) para analizar el grado de ajuste de la pregunta con relación a la dimensión de referencia. Además, aparecía un apartado para *observaciones*, en el que podían anotar sugerir o realizar una redacción, o propuesta alternativa, sobre cada uno de los ítems de manera general y específica, según consideraran convenientes.

### **2.6.2. Resultados de la fiabilidad por criterio de jueces**

Para la validación estadística del cuestionario, se utilizó el programa estadístico SPSS (Scientific Packet Social Statistic) V.22.

La concordancia global de los seis expertos sobre la *univocidad*, *pertinencia* e *importancia* se midió mediante el Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) a partir de un modelo de efectos mixtos, asumiendo una definición de acuerdo absoluto. Los valores obtenidos fueron: CCI=.815 en univocidad; CCI= .509 en pertinencia y CCI=.890 en importancia. Seguidamente se calculó el estadístico de Alpha de Cronbach ( $\alpha$ )

del instrumento, siendo igual a .739. Además, para medir la dispersión en el acuerdo de los jueces, se realizó el *rango intercuartílico* para cada ítem del factor *importancia*. Este rango informaba que si la diferencia del percentil Q3 frente al percentil Q1 era igual a 0 o 1, el ítem se aceptaba; si dicha diferencia se situaba entre 1 y 2, se revisaba y reformulaba; mientras que, si era superior a 2, el ítem se eliminaba. Tras dicho análisis, se obtuvo que la diferencia entre el percentil Q3 frente al percentil Q1 de todos los ítems para el factor *importancia*, era igual a 0 ó a 1. En la Tabla 20, se expresan los datos de *univocidad*, *pertinencia* e *importancia* de cada experto.

Tabla 20  
*Rangos intercuartílicos*

	Univocidad			Pertinencia			Importancia		
	Q3	Q1	IQR	Q3	Q1	IQR	Q3	Q1	IQR
<b>Experto 1</b>	2	2	0	2	2	0	4	3	1
<b>Experto 2</b>	2	2	0	2	2	0	4	4	0
<b>Experto 3</b>	2	1	0	2	2	0	4	4	1
<b>Experto 4</b>	2	2	0	2	2	0	4	4	1
<b>Experto 5</b>	2	2	0	2	1	1	4	4	1
<b>Experto 6</b>	2	2	0	2	2	0	4	4	1

QR=Rango Intercuartílico

Como se ha podido observar, los resultados estadísticos fueron positivos, por lo que no se hicieron cambios relevantes en el cuestionario. Respecto al apartado de “observaciones”, los comentarios de los jueces implicaron cambios mínimos sobre la forma de redacción o planteamiento de algunos de los ítems.

### 2.6.3. Proceso de adaptación de la Escala de Motivación Educativa (EME-E; Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005)

Para evaluar el grado de *MI* del alumnado que cursa EPDA, se realizó una adaptación de la *Escala de Motivación Educativa* (EME-E), validada y traducida al castellano por Núñez, Martín-Albo y Navarro (2005), y adaptada al ámbito de la Enseñanza de la Música por Valenica (2011). Este instrumento, la *Échelle de Motivation en Éducation* (EME), fue desarrollado y validado originariamente en francés por Vallerand, Blais, Brière y Pelletier (1989), y posteriormente al inglés (Vallerand et al., 1992); mostrándose en ambos casos como un instrumento adecuado para evaluar los

diferentes tipos de Motivación en el contexto educativo, dentro del continuo de la Autodeterminación. Núñez, Martín-Albo y Navarro-Izquierdo (2005), obtuvieron como resultados de la EME una fiabilidad satisfactoria, en la que el Alfa de Cronbach se situaba entre .76 y .84, y la correlación obtenida mediante el Test-Retest presentó valores entre .69 y .87.

El cuestionario original consta de 28 ítems distribuidos en siete subescalas de cuatro ítems cada una, que evalúan los tres tipos de *MI* (*MI al Conocimiento*, *MI al Logro* y *MI a las Experiencias Estimulantes*), tres tipos de Motivación Extrínseca (Regulación Externa, Regulación Introyectada y Regulación Identificada) y la Amotivación (AMO).

El objeto de nuestro trabajo consistió en adaptar la EME-E (Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005 y Valenica, 2011) al ámbito de la Danza Académica, para lo que se modificaron determinadas palabras en algunos ítems, sin alterar la redacción del mismo. Por ejemplo, el ítem de *Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender a tocar un instrumento musical*, se modificó por el ítem de *Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender a bailar académicamente*. Además, debido a que nuestro estudio parte de la hipótesis de que el alumnado que cursa EPDA se caracteriza por tener una alta *MI* hacia la danza, se descartaron los factores que evalúan la Motivación Extrínseca (ME) y la Amotivación (AMO). De este modo, se seleccionaron exclusivamente los ítems pertenecientes a la *MI al Conocimiento* (4 ítems, ej. *Porque mis estudios de danza me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan*); a la *MI al Logro* (4 ítems, ej. *Por la satisfacción que, a nivel personal, me permite el Conservatorio cuando busco la perfección en mis estudios de danza*); y a la *MI a las Experiencias Estimulantes* (4 ítems, ej. *Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido cuando estoy bailando*). Por lo que, finalmente, estuvo compuesto por un total de 12 ítems que medían la *MI*.

Como encabezado del instrumento aparece “Indica en qué medida cada uno de los siguientes enunciados se corresponde con alguna de las razones por las que asiste usted al Conservatorio”. Las respuestas al instrumento se realizaron de acuerdo a una escala tipo Likert, con un rango de respuesta de 1 (no se corresponde en absoluto) a 7

(se corresponde totalmente), con una puntuación intermedia de 4 (se corresponde medianamente), (véase Anexo nº 2).

#### **2.6.4. Fiabilidad de los Test**

Corbetta (2010), define la fiabilidad como “el grado en que un procedimiento concreto de traducción de un concepto en variable produce los mismos resultados en pruebas repetidas con el mismo instrumento de investigación (estabilidad), o con instrumentos equivalentes (equivalencia)” (p.99). Para estimar empíricamente los estadísticos de fiabilidad, pueden emplearse diversos diseños de recogida de datos que reflejan distintas repeticiones del proceso de medida. Para este estudio se decidió realizar un Test-Retest, que consiste en aplicar un mismo Test a una misma muestra de sujetos en dos momentos temporales distintos correlacionando ambas medidas. Se supone que, si el Test es preciso, las medidas deberán ser muy parecidas y el coeficiente de fiabilidad tenderá a 1. Si eso es así se asume que el Test es fiable debido a que, independientemente de cuándo se aplique, se tiende a obtener con él siempre la misma medida. Además del Test-Retest, se llevaron a cabo diferentes procedimientos métricos. A continuación, se describe el procedimiento del Test-Retest (A) y las diferentes pruebas métricas (B).

##### *A) Test-Retest: Estudio piloto*

Para llevar a cabo el Test-Retest, se contactó con la Directora del CPD de Granada, con quien se mantuvo una entrevista inicial para informarle del objeto de la investigación, y poder así recabar los permisos oportunos para contar con la participación del alumnado del centro. Tras la entrevista, se decidió pasar los cuestionarios al alumnado perteneciente a los cursos de 5º y 6º de EPD, debido a que eran mayores de edad y no había que solicitar permiso de padres, madres o tutores. Además, se agilizaría el proceso ya que quedaban pocas semanas de curso. El alumnado participante pertenecía a las diferentes especialidades que se imparten en el Centro: Baile Flamenco, Danza Clásica, Danza Contemporánea y Danza Española.

El investigador, junto con la directora del Centro, explicó al alumnado en qué consistía la investigación citándoles a todos un mismo día para poder realizar el primer

Test. Los cuestionarios fueron contestados en un aula teórica, fuera del horario establecido de las clases, y en presencia del investigador. Previo a la cumplimentación del cuestionario en el aula, los participantes fueron informados de la finalidad de la investigación, así como de sus derechos como participantes en base a la Declaración de Helsinki (2013). Se les transmitió la importancia de su participación en el estudio, y de la confidencialidad de los cuestionarios, así como de la relevancia de responder con la máxima sinceridad posible.

Para poder relacionar y analizar los datos del Test con el Retest, los sujetos tuvieron que poner una misma marca en ambas ocasiones, para que el investigador a la hora de introducir los datos en el programa estadístico pudiera asociarlos. El cuestionario volvió a pasarse una semana después, al mismo alumnado y en las mismas condiciones. Finalmente, hubo un total de 26 alumnos participantes en ambas pruebas.

### *B) Procedimientos métricos*

Una vez tabulados y mecanizados los datos de las variables a medir en el *software* SPSS V.22., se procedió a insertar los datos de los sujetos participantes del Test-Retest para realizar los diferentes procedimientos métricos.

En primer lugar, se realizó un análisis estadístico para obtener la *Media* y la *Desviación Estándar* de cada ítem tanto del Test como del Retest. Por Media (M) se entiende la suma de todas las puntuaciones de la distribución dividida por el total de los casos y, por Desviación Estándar (DS), la raíz cuadrada de la Varianza (dispersión de los valores de una distribución). Tras el análisis estadístico, se obtuvieron puntuaciones iguales o similares en todos los ítems excepto en el ítem nº 8, ya que la Media del Test fue igual a 11.09, y del Retest a 14.57, por lo que se aprecian leves diferencias en dichas puntuaciones. En el caso de la DS, se observó una diferencia considerable entre ambas puntuaciones, en la que la DS del Test fue igual a 5.085, y en el Restest a 16.927, por lo que finalmente hubo que revisar el ítem nº 8. A continuación, en la Tabla 21, se muestran todas las puntuaciones obtenidas de la M y la DS, del Test y Retest.

Tabla 21

*Media y Desviación Típica obtenida en el Pre-Test y en el Post-Test*

Item	Test		Retest		Item	Test		Retest	
	M	DE	M	DE		M	DE	M	DE
2	3.39	1.234	3.39	1.234	31	18.48	7.391	18.65	7.331
3	3.30	1.10	3.30	1.10	32	3.83	.887	3.74	.915
4	1.22	.422	1.22	.422	33	4.26	.915	4.17	.937
5	1.17	.388	1.17	.388	34	3.70	1.020	3.65	1.027
6	1.74	1.421	1.74	1.421	35	1.74	.810	1.78	.795
7	6.43	4.944	6.43	4.944	36	3.70	1.063	3.96	1.065
8	11.09	5.543	14.57	16.927	37	4.39	7.22	4.39	7.22
9	9.04	5.085	9.04	5.085	38	4.13	1.140	4.09	1.041
10	1.61	.499	1.61	.499	39	3.96	1.224	4.04	1.107
11	3.35	.714	3.35	.714	40	4.65	.487	.48	.543
12	8.00	1.309	8.00	1.309	41	3.74	1.17	3.48	1.20
13	2.26	.915	2.17	.937	42	4.00	.853	4.09	.949
14	5.59	4.896	5.68	5.008	43	4.13	.920	4.22	.951
15	3.38	3.381	3.70	3.336	44	3.78	.951	3.74	1.09
16	1.45	1.335	1.45	1.335	45	4.43	.896	4.57	.590
17	1.65	.573	1.74	.619	46	3.65	.885	3.39	.839
18	1.74	.864	1.83	.887	47	3.74	.834	3.65	.885
19	1.87	.968	1.83	.937	48	3.78	1.043	3.74	1.251
20	1.91	1.203	1.96	1.203	49	4.39	.941	4.57	.662
21	1.78	.422	1.78	.422	50	3.70	.765	3.65	.935
22	2.95	1.046	3.09	1.231	51	4.13	.757	4.09	.733
23	3.09	1.019	3.23	1.239	52	3.30	1.105	3.22	1.616
24	2.30	1.105	2.26	1.096	53	3.57	1.080	3.52	.994
25	1.65	.647	1.61	.583	54	5.26	1.13	5.26	1.13
26	7.39	1.076	7.30	1.020	55	5.78	1.166	5.70	.876
27	1.70	1.342	7.80	1.322	56	6.00	1.279	5.96	1.461
28	1.48	.511	1.48	.511	57	5.65	1.465	5.26	1.738
29	2.22	5.18	2.26	.499	58	5.70	1.396	5.52	1.410
30	12.26	8.925	13.22	8.533					

El segundo análisis de fiabilidad llevado a cabo con las variables cuantitativas del Test-Retest consistió en un análisis de concordancia entre las variables. Para ello, se utilizó el *Coefficiente de Correlación de Pearson (r)* y el *Coefficiente de Correlación Intraclase (CCI)*. El Coeficiente de Correlación de Pearson se empleó para cuantificar la intensidad de la asociación lineal entre las variables cuantitativas, su valor oscila entre -1 (relación exacta de linealidad inversa o negativa) y 1 (relación exacta de linealidad

positiva), informando el valor 0 de una relación lineal nula. El CCI, definido como la proporción de la variabilidad total que se debe a la variabilidad de los sujetos, se utilizó para cuantificar la concordancia entre las diferentes mediciones de una variable numérica. Los valores pueden oscilar entre 0 y 1, de manera que la mayor concordancia posible se alcanzará cuando el CCI sea igual a 1.

Al realizar el análisis estadístico de Pearson correlacionando los datos del Pre y del Post Test, se obtuvo una correlación del 98.0% entre todas las variables, exceptuando los ítems n° 9 ( $r=.208$ ) y n° 46 ( $r=.319$ ). Como se puede observar en la Tabla 22, son varios los ítems que han obtenido una relación positiva perfecta ( $r=1.000^{**}$ ), hallándose en el resto de ítems valores muy cercanos a 1. Respecto a los resultados obtenidos mediante el CCI asumiendo una definición de acuerdo absoluto, se ha indicado al igual que los resultados obtenidos mediante el  $r$ , que todos los valores hallados fueron por encima de 0.5, excepto en el ítem n° 9 (CCI=.219) y el ítem n° 46 (CCI=.319), para los que no se ha dado concordancia.

Tabla 22

*Puntuaciones del Análisis de Correlación de Pearson y del Análisis de Correlación Intraclase del Test y del Retest*

Test-retest								
Ítem	r	CCI	Ítem	r	CCI	Ítem	r	CCI
1	1.000**	1.000	24	.931**	.954	47	.559**	.705
2	1.000**	1.000	25	.870**	.933	48	.708**	.833
3	1.000**	1.000	26	.948**	.971	49	.861**	.920
4	1.000**	1.000	27	.946**	.980	50	.650**	.756
5	1.000**	1.000	28	.973**	.986	51	.863**	.919
6	1.000**	1.000	29	.826**	.908	52	.552**	.719
7	1.000**	1.000	30	.722**	.837	53	.828**	.908
8	1.000**	1.000	31	.951**	.973	54	.898**	.947
9	.208	.219	32	.998**	.999	55	.507**	.670
10	1.000**	1.000	33	.893**	.943	56	.466**	.628
11	1.000**	1.000	34	.952**	.974	57	.924**	.958
12	1.000**	1.000	35	.936**	.968	58	.841**	.750
13	1.000**	1.000	36	.896**	.947	59	.846**	.916
14	.899**	.947	37	.590**	.736	60	.644**	.784
15	.998**	.999	38	.652**	.796	61	.837**	.914
16	.946**	.971	39	.756**	.864	62	.773**	.869
17	1.000**	1.000	40	.941**	.967	63	.756**	.862
18	.886**	.935	41	.445**	.596	64	.597**	.756
19	.946**	.971	42	.768**	.862	65	.636**	.741
20	.997**	.988	43	.786**	.880	66	.827**	.895
21	.921**	.960	44	.745**	.857	67	.912**	.954
22	1.000**	1.000	45	.815**	.897	68	.977**	.987
23	.854**	.915	46	.202	.319	69	.972**	.985

Posteriormente, se aplicó la *Prueba T de Student* para comparar el valor de la Media Aritmética de cada ítem del Pre-Test y del Post-Test, y poder determinar así si había diferencia significativa entre ambas. Los resultados, indicados en la Tabla 23, señalan que las puntuaciones medias de todos los ítems del Pre-Test y Post-Test no son significativas, exceptuando la puntuación del ítem 58, del que se ha obtenido que sí es significativo ( $t=.059$ ), por ser inferior a .05%.

Tabla 23

*Puntuaciones medias de la Prueba T de Student del Pre y Post Test*

<b>Item</b>	<b>Prueba T</b>	<b>Item</b>	<b>Prueba T</b>	<b>Item</b>	<b>Prueba T</b>
	<i>Pre-post</i>		<i>Pre-post</i>		<i>Pre-post</i>
<b>1</b>	.328	<b>33</b>	.328	<b>52</b>	.770
<b>9</b>	.328	<b>34</b>	.162	<b>53</b>	.539
<b>14</b>	.328	<b>35</b>	.575	<b>54</b>	.665
<b>15</b>	.162	<b>36</b>	.575	<b>55</b>	1.000
<b>16</b>	.200	<b>37</b>	.208	<b>56</b>	.704
<b>18</b>	.162	<b>38</b>	1.000	<b>57</b>	.714
<b>19</b>	.162	<b>39</b>	.788	<b>58</b>	.059
<b>20</b>	.328	<b>40</b>	.328	<b>59</b>	.295
<b>21</b>	.665	<b>41</b>	.162	<b>60</b>	.866
<b>23</b>	.329	<b>42</b>	.137	<b>61</b>	1.000
<b>24</b>	.168	<b>43</b>	.492	<b>62</b>	.814
<b>25</b>	.714	<b>44</b>	.539	<b>63</b>	1.000
<b>26</b>	.328	<b>45</b>	.747	<b>64</b>	.870
<b>27</b>	.162	<b>46</b>	.525	<b>65</b>	.133
<b>28</b>	.163	<b>47</b>	.137	<b>66</b>	.069
<b>29</b>	1.000	<b>48</b>	.539	<b>67</b>	1.000
<b>30</b>	.575	<b>49</b>	.747	<b>68</b>	.201
<b>31</b>	.110	<b>50</b>	.257	<b>69</b>	.337
<b>32</b>	.103	<b>51</b>	.665		

Seguidamente, se utilizó el estadístico denominado como *Coficiente de Kappa* ( $K$ ), para evaluar la concordancia o reproducibilidad de instrumentos de medida cuyo resultado es categórico. Los valores de Kappa varían en un rango entre -1 y +1, siendo mayor la concordancia cuanto más alto sea el valor de Kappa. De manera que si el Coeficiente es igual a 1, nos informa acerca de que el acuerdo es perfecto o absoluto entre los evaluadores, mientras que si es igual a 0 indica que el acuerdo no es mayor que el esperado por el azar. Además, si el valor de  $K$  es negativo, indica que el nivel de acuerdo es inferior al esperado por el azar.

Tras realizar el análisis estadístico se observó que las variables nominales presentaban una concordancia muy buena, a excepción de la P.19, que presentaba una concordancia moderada, como se puede observar en la Tabla 24.

Tabla 24

*Coefficiente de Kappa de las variables nominales del Pre-Test y Pos-Test*

<b>P7 Pres-post</b>	<b>P11 Pres-post</b>	<b>P17 Pres-post</b>	<b>P19 Pres-post</b>
.869	1.000	.772	.042

Seguidamente, para las variables ordinales se aplicó el análisis estadístico de *Tau b de Kendall* ( $T_b$ ). Este estadístico es un coeficiente no paramétrico y simétrico, para hallar la covariación entre dos variables. Dicho Coeficiente se utiliza para medir el grado de acuerdo entre los jueces, pudiéndose obtener un valor de -1 ó +1 a partir de tablas cuadradas. Los valores mayores indican que la relación es más estrecha.

Los resultados obtenidos tras aplicar el Tau b de Kendall, muestran que el grado de acuerdo entre los jueces es positivo, donde  $T_b = 1.000$  en algunos de los ítems, como bien se indica en la Tabla 25. Además, la mayoría de los ítems han obtenido puntuaciones muy cercanas a 1.

Tabla 25

*Tau b de Kendall para variables ordinales del Test-Retest*

<b>Ítem</b>	<b><math>T_b</math> Pre-post</b>	<b>Ítem</b>	<b><math>T_b</math> Pre-post</b>	<b>Ítem</b>	<b><math>T_b</math> Pre-post</b>
<b>9</b>	1.000	<b>69</b>	.729	<b>97</b>	.725
<b>11</b>	1.000	<b>71</b>	.794	<b>99</b>	.484
<b>27</b>	1.000	<b>73</b>	.905	<b>101</b>	.575
<b>31</b>	1.000	<b>75</b>	.901	<b>103</b>	.631
<b>33</b>	1.000	<b>77</b>	.868	<b>105</b>	.815
<b>43</b>	.884	<b>79</b>	.867	<b>107</b>	.797
<b>45</b>	.924	<b>81</b>	.626	<b>109</b>	.833
<b>47</b>	.968	<b>83</b>	.692	<b>127</b>	.646
<b>49</b>	.896	<b>85</b>	.599	<b>129</b>	.741
<b>53</b>	.796	<b>87</b>	.874	<b>131</b>	.704
<b>55</b>	.972	<b>89</b>	.506	<b>133</b>	.676
<b>57</b>	.857	<b>91</b>	.609	<b>135</b>	.499
<b>59</b>	.960	<b>93</b>	.608	<b>137</b>	.588
<b>60</b>	.826	<b>95</b>	.500	<b>139</b>	.672

Para finalizar las pruebas de fiabilidad del cuestionario, se procedió a correlacionar la Media de las variables tipo escala a través el Coeficiente de Tau-b de Kendall. Como se aprecia en la Tabla 26, la relación entre el Pre-Post es positiva, con una intensidad muy alta.

Tabla 26  
*Tau-b de Kendall para variables escala del Test-Retest*

P1 Pre-Post		P2 Pre-Post		P3 Pre-Post		P4 Pre-Post		P5 Pre-Post	
Valor	Sig.								
.998	.000	1.000*	.000	1.000*	.000	.937**	.000	.995**	.000

Una vez realizados todos los análisis y revisados los ítems oportunos, se decidió eliminar un par de preguntas debido a que no se consideraron imprescindibles. Finalmente, el cuestionario quedó compuesto por un total de 30 preguntas.

## 2.7. Procedimiento

Una vez establecidos los objetivos de la investigación, obtenida la muestra representativa, así como el diseño y validación del instrumento para la obtención de los datos del estudio, se procedió a la planificación del proceso de recogida de la información y recogida de la misma.

En primer lugar, se llevó a cabo la obtención de los datos del equipo directivo de cada Conservatorio de Andalucía, consultando las webs de cada uno de ellos. Se redactó una carta formal dirigida a los directores/as de cada Centro, en la que se explicaban los fines de la investigación, así como la importancia de participar en ella, para poder avanzar en el ámbito de la danza y contribuir en el avance de la disciplina (ver Anexo nº 5). Igualmente, se les adjuntó el cuestionario de la investigación. En la misma, se garantizaba el anonimato de los datos y el compromiso de enviar los resultados obtenidos para su conocimiento.

Una vez obtenidos los permisos necesarios para desarrollar este estudio, los consentimientos informados en los casos necesarios, e informado el profesorado, se estableció un cronograma para la recogida de datos en cada uno de los Conservatorios. El proceso para concretar cuándo y cómo se llevaría a cabo la toma de datos en cada Centro, se realizó contactando con los directores/as de los Centros a través de llamadas telefónicas o mediante correos electrónicos. Finalmente, se procedió a la recogida de datos de los CPDA de Almería, Cádiz, Córdoba, Granada y Sevilla.

En el momento de pasar los cuestionarios, los estudiantes fueron informados del propósito del estudio y de sus derechos como participantes en el mismo, en base a la Declaración de Helsinki (2013). Se les explicó la importancia de su colaboración en la investigación, así como de su carácter voluntario. Se les insistió sobre la posibilidad de preguntar cualquier duda durante la cumplimentación del cuestionario, y de la importancia de la sinceridad de las respuestas que serían tratadas con total confidencialidad y anonimato. Dependiendo del Centro, las encuestas fueron pasadas en aulas con mesas y sillas, o en aulas de danza en las que se tumbaban o sentaban en el suelo, siendo siempre en huecos libres o antes de las clases para no quitar tiempo de éstas, y en presencia del investigador. Cada participante disponía de entre 15-25 minutos para responder al cuestionario, en un clima que les permitiera concentrarse y no tener ningún tipo de distracción.

El equipo directivo y el profesorado de los Centros participantes se mostraron colaborativos con el estudio.

Una vez recogida toda la información necesaria para el trabajo, se procedió a codificar y tabular los datos, quedando fijados en 129 ítems.

## **2.8. Análisis de los datos**

El siguiente proceso consistió en el análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario, mediante el programa estadístico SPSS V.22, que fue seleccionado por su orientación en el campo sociológico (Scientific Packet Social Statistic).

El primer procedimiento que se realizó fue un análisis estadístico descriptivo de todas las variables, para obtener tablas de distribución de frecuencias que permitieran analizar los datos de las diferentes opciones dadas en cada una de las preguntas del cuestionario. Asimismo, se efectuaron análisis a través de los índices de tendencia central y medidas de posición (Media Aritmética, Moda y Desviación Típica) de algunas de las variables del estudio.

A continuación, se desarrolló un análisis estadístico inferencial mediante diferentes pruebas estadísticas que se describen a continuación.

Para conocer si existía relación entre las variables nominales, se realizaron tablas de contingencia y pruebas de contraste con el estadístico Chi-cuadrado de Pearson ( $\chi^2$ ). En relación a las tablas que genera el programa, la primera corresponde a la tabla de contingencia en la que aparecen las variables seleccionadas y los estadísticos determinados y, en la segunda tabla, se indica el valor de  $\chi^2$ , los grados de libertad (gl) y el valor de significación (Sig.). Existirá relación entre las variables si se cumplen las siguientes condiciones:

- Que sea significativo en sus diferentes grados (significativo  $p < 0.05$ , muy significativo  $p < 0.01$ , y altamente significativo  $p < 0.001$ ).
- Que más del 20% de las casillas presenten una frecuencia esperada  $< 5$ .
- Que no haya ninguna frecuencia mínima esperada menor que 1.

Además, para cuantificar la asociación de  $\chi^2$  se ha empleado el índice de asociación de *Phi* y *V de Cramer*, realizando análisis de residuos estandarizados para algunas de las variables.

Para medir la razón entre las concordancias observadas y esperables al azar, y la máxima concordancia posible entre algunas de las variables nominales, se aplicó el índice de *Kappa de Cohen*.

Para observar si existía asociación entre las variables ordinales, se utilizó el coeficiente de correlación de rangos de *Spearman*, que es una prueba no paramétrica que indica si existe relación lineal o no entre las variables. Este coeficiente informa de un valor que oscila entre -1 (relación exacta de linealidad inversa o negativa), y 1 (relación exacta de linealidad positiva).

Para analizar si existía relación entre las variables tipo escala, se realizó un análisis de correlaciones bivariadas mediante el Coeficiente de *Pearson* ( $r$ ). Este índice, del que no puede inferirse causalidad, informa de un valor que va entre -1 (relación exacta de linealidad inversa o negativa) y 1 (relación exacta de linealidad positiva), de tal forma que el valor 0 informa de una relación lineal nula.

Para ambos Coeficientes (*Spearman* y *Pearson*), la relación positiva indica que los valores altos de una variable tienden a asociarse con los valores altos de la otra, los valores intermedios de X con los intermedios de Y, ocurriendo lo mismo con los valores bajos. La relación negativa indica dependencia inversa entre las variables, informando que los valores altos de una variable tienden a asociarse con los valores bajos de la otra variable, y viceversa.

Para estimar la intensidad de la relación, tanto entre las variables ordinales como las variables tipo escala, se tuvieron en cuenta los valores reflejados en la Tabla 27.

Tabla 27

*Estimación de la intensidad de la relación entre las variables*

<b>Intensidad de la asociación</b>	<b>Correlación</b>
Muy baja, casi nula	0-0.2
Baja	0.21-0.4
Moderada	0.41-0.6
Alta	0.61-0.8
Muy alta	0.8-1

Por último, se efectuó un análisis de *Regresión Lineal Múltiple por Pasos* con el objeto de comprobar en qué medida diferentes variables predicen otra variable.

## 2.9. Criterios éticos

Se ha tenido en cuenta el Código de Buenas Prácticas en Investigación de la Universidad de Granada, siguiendo sus pautas y recomendaciones de honestidad, responsabilidad, rigor y conflicto de intereses que pueden surgir a lo largo de la investigación.

Los cuestionarios fueron precedidos de un consentimiento informado para todos los menores de edad, en el que se exponían los fines de la investigación. Además, en el encabezado de cada cuestionario se informaba del nombre y objetivos de la investigación, así como de su carácter voluntario y totalmente anónimo.





## Capítulo 3

# ANÁLISIS DE RESULTADOS

---



## CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se analizan los resultados de la presente investigación, teniendo como estructura el diseño de los objetivos específicos. En cada uno de ellos se describen los hallazgos más relevantes, mostrándose una síntesis al final de cada objetivo.

### 3.1. Objetivo 1. Conocer y analizar el grado de MI del alumnado que cursa EPDA

Para conocer el grado de *MI* del alumnado que estudia las EPDA se utilizó una adaptación de la Escala de Motivación Educativa (EME-E; Núñez et al., 2005). Los ítems de dicha Escala se correspondían con algunas de las razones por las que el alumnado asiste al Conservatorio, sobre los que debían emitir un juicio de valor mediante una escala de tipo Likert de siete puntos (1= “no se corresponde en absoluto”, 2= “se corresponde muy poco”, 3= “se corresponde un poco”, 4= “se corresponde medianamente”, 5= “se corresponde bastante”, 6= “se corresponde mucho” y 7= “se corresponde totalmente”).

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo mediante análisis de distribución de frecuencias de cada uno de los ítems de los tres factores que componen la variable de la *MI*: *MI al Logro*, *MI al Conocimiento* y *MI a las Experiencias Estimulantes*, compuestas por cuatro ítems cada una. Asimismo, se efectuó un análisis de los Índices de Tendencia Central de los tres tipos que componen la *MI*, además de llevar a cabo dicho análisis diferenciando según *género* (femenino o masculino), y según la *especialidad cursada* (Baile Flamenco, Danza Clásica, Danza Contemporánea y Danza Española).

En segundo lugar, se procedió a aplicar la estadística inferencial para analizar si existía relación entre las subescalas de la *MI*, mediante análisis de Correlación del Coeficiente de Pearson.

### 3.1.1. MI al Conocimiento

La *MI al Conocimiento* se da cuando la persona realiza una actividad por el placer y la satisfacción que experimenta al aprender, explorar e intentar entender algo nuevo (Vallerand et al., 1992).

#### A) Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender a bailar académicamente

Al preguntarle al alumnado por cómo siente que se corresponde la razón de asistir al Conservatorio *por el placer y satisfacción de aprender a bailar académicamente*, se ha obtenido que un 39.0% siente que “se corresponde totalmente”, un 27.9% que “se corresponde mucho” y un 18.1% que “se corresponde bastante”. La opción de “no se corresponde en absoluto” no fue señalada por el alumnado, obteniéndose frecuencias bajas en el resto de opciones, como se puede observar en la Figura 4.

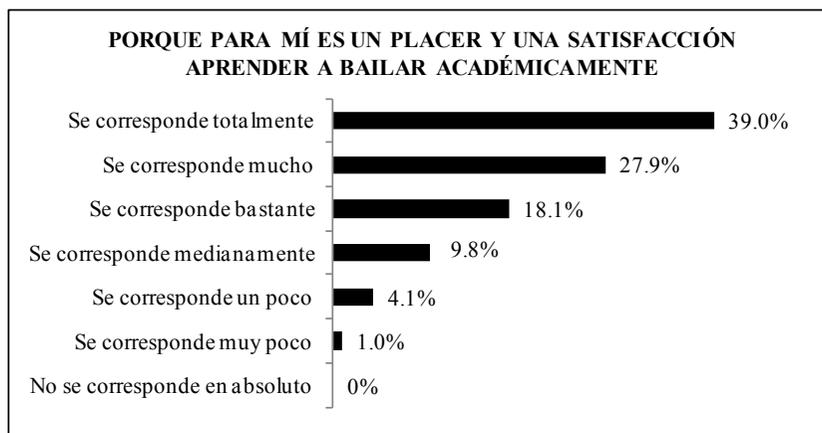


Figura 4. Distribución de frecuencias según el alumnado asiste al Conservatorio por el placer y satisfacción de aprender a bailar académicamente.

#### B) Por el placer de descubrir cosas nuevas y desconocidas para mí

Los resultados obtenidos en este ítem llaman la atención debido a que en las opciones de “se corresponde totalmente” y “se corresponde mucho”, se han hallado puntuaciones bajas. Concretamente, la opción de “se corresponde totalmente” fue señalada por el 13.7% del alumnado, y la de “se corresponde mucho” por un 16.8%.

Como se puede observar en la Figura 5, un 8.9% del alumnado afirmó que “se correspondía muy poco” y un 21.6% “bastante”.

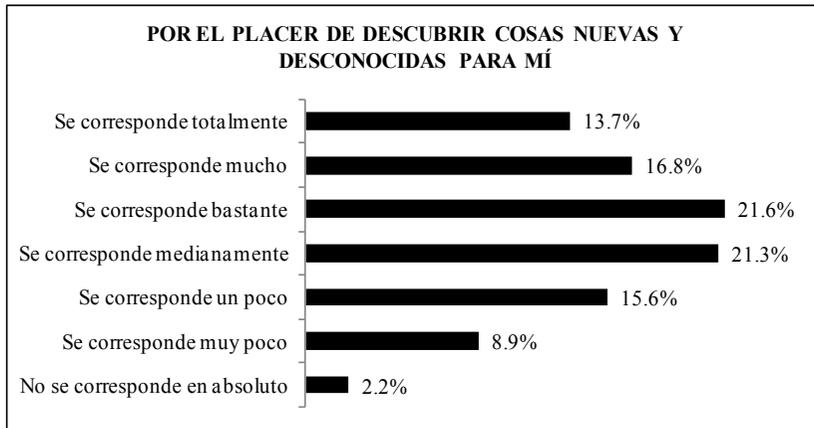


Figura 5. Distribución de frecuencias según el alumnado asiste al Conservatorio por el placer de descubrir cosas nuevas y desconocidas.

### C) *Por el placer de aprender nuevos pasos y coreografías para mí*

En relación al ítem de asistir al Conservatorio *por el placer de aprender nuevos pasos y coreografías para mí*, las frecuencias son mayores conforme va aumentando la puntuación en la escala. La mayor frecuencia se muestra en la opción de “se corresponde totalmente”, indicada por un 37.8% del alumnado, junto con la opción de “se corresponde mucho” afirmada por un 27.6%. Tan solo un .6% señaló que “se corresponde muy poco”, mientras que la opción de “no se corresponde en absoluto” no fue señalada por el alumnado. A continuación, en la Figura 6, se pueden observar los resultados obtenidos en el resto de opciones.

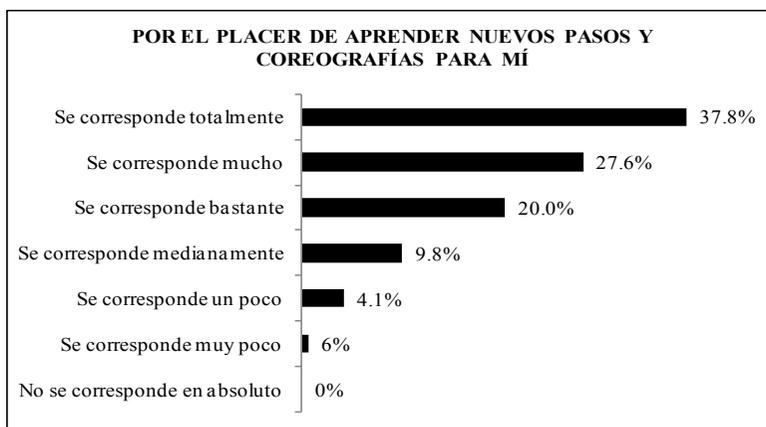


Figura 6. Distribución de frecuencias según el alumnado siente que asiste al Conservatorio por el placer de aprender nuevos pasos y coreografías.

*D) Porque mis estudios de danza me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan*

Los resultados obtenidos en este ítem manifiestan que el 30.5% del alumnado siente que “se corresponde totalmente” la razón de asistir al Conservatorio *porque le permite continuar aprendiendo un montón de cosas que le interesan*, junto con el 26.0% que señaló que “se corresponde mucho”. Por el contrario, el 1.6% indicó que “se corresponde muy poco”, pudiéndose observar el resto de frecuencias obtenidas para cada una de las opciones en la Figura 7.



Figura 7. Distribución de frecuencias según el alumnado asiste al Conservatorio porque le permite continuar aprendiendo un montón de cosas que le interesan.

### 3.1.2. MI al Logro

La *MI al Logro* se da cuando el individuo hace la actividad por la satisfacción de crear algo nuevo, adquirir maestría, o conseguir objetivos (Balaguer, Castillo y Duda, 2008).

#### A) Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios de danza

Tras el análisis de frecuencias se ha expuesto que poco más de la mitad del alumnado, concretamente un 52.7%, siente que “se corresponde totalmente” la razón de asistir al Conservatorio *por la satisfacción que siento cuando se supera en sus estudios de danza*, junto con un 24.8% que asegura que “se corresponde mucho”. Como se puede observar en la Figura 8, las puntuaciones obtenidas en las opciones de “no se corresponde en absoluto”, “se corresponde muy poco”, “un poco” o “medianamente”, son bajas.

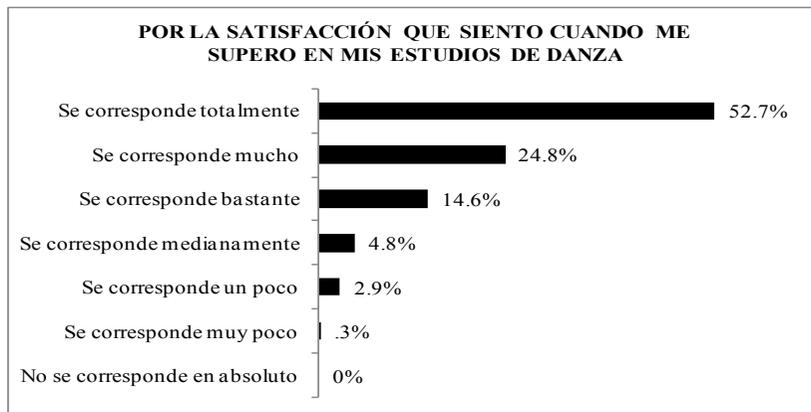


Figura 8. Distribución de frecuencias según el alumnado asiste al Conservatorio por la satisfacción que siente cuando se supera en sus estudios de danza.

#### B) Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales

En relación a este ítem se ha observado que, aunque es poca la diferencia, la mayor frecuencia se ha hallado en la opción de “se corresponde mucho”, indicada por un 28.3% del alumnado, habiendo señalado un 27.6% que “se corresponde totalmente”. En la Figura 9, se exponen los resultados obtenidos en cada una de las opciones dadas.



Figura 9. Distribución de frecuencias según el alumnado asiste al Conservatorio por la satisfacción que siente al superar cada uno de sus objetivos personales.

*B) Por la satisfacción que siento cuando logro avanzar con éxito en las dificultades técnico-expresivas de la danza*

Los resultados obtenidos del ítem de asistir al Conservatorio *por la satisfacción que siento cuando logro avanzar con éxito en las dificultades técnico-expresivas de la danza*, arrojan que el 38.1% del alumnado siente “se corresponde totalmente”, y el 29.8% que “se corresponde mucho”. Las opciones de “no se corresponde en absoluto” y “se corresponde muy poco” no han sido señaladas por el alumnado (Figura 10).



Figura 10. Distribución de frecuencias por la razón de asistir al Conservatorio por la satisfacción que siento cuando logro avanzar con éxito en las dificultades técnico-expresivas de la danza.

*C) Por la satisfacción que, a nivel personal, me permite el Conservatorio cuando busco la perfección en mis estudios de danza*

Los resultados manifiestan que un 27.9% del alumnado de EPDA siente que “se corresponde mucho” la razón de asistir al Conservatorio *por la satisfacción que, a nivel personal, me permite el Conservatorio cuando busco la perfección en mis estudios de danza*. Un 26.3% del alumnado afirmó que “se correspondía totalmente”, y un 25.4% “bastante”. A continuación, en la Figura 11, se exponen todas las frecuencias halladas respecto a este ítem.



Figura 11. Distribución de frecuencias según el alumnado asiste al Conservatorio por la satisfacción que, a nivel personal, le permite el Conservatorio cuando busca la perfección en sus estudios de danza.

### 3.1.3. MI a las Experiencias Estimulantes

La *MI a las Experiencias Estimulantes* tiene lugar cuando la persona decide realizar una actividad por experimentar sensaciones que le estimulen, como experiencias estéticas, de diversión y disfrute (Balaguer, Castillo y Duda, 2008).

A) *Por los intensos momentos que vivo cuando bailo ante los demás o para un público*

Los resultados obtenidos tras realizar el análisis de frecuencias manifiestan que más de la mitad del alumnado, el 58.1% afirma que “se corresponde totalmente” la razón de asistir al Conservatorio *por los intensos momentos que vive cuando baila ante los demás o para un público*. Además, en este ítem se ha observado la mayor frecuencia obtenida en los 4 ítems que componen la *MI hacia las Experiencias Estimulantes*. A

continuación en la Figura 12 se muestran las frecuencias obtenidas en cada una de las opciones facilitadas al alumnado.

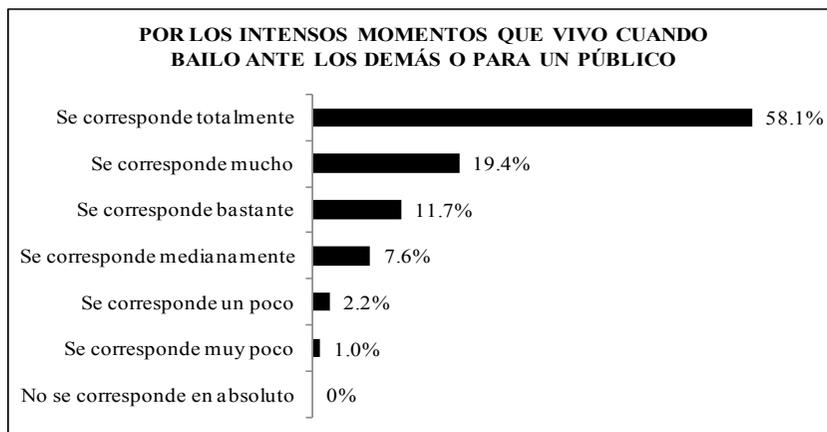


Figura 12. Distribución de frecuencias según el alumnado siente que se corresponde la razón de asistir al Conservatorio por los intensos momentos que vive cuando baila para los demás o para un público.

#### B) Por el placer de interpretar diferentes coreografías que me gustan

En relación al ítem de asistir al Conservatorio *por el placer de interpretar diferentes coreografías que me gustan*, el 39.0% del alumnado siente que “se corresponde totalmente”, un 29.5% que “se corresponde mucho”, y un 20.6% que “se corresponde bastante”. En la Figura 13 se pueden observar los datos obtenidos en el resto de opciones.

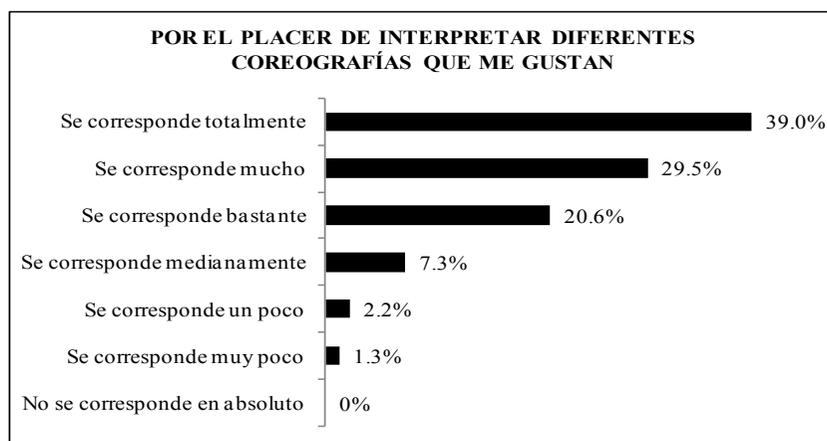


Figura 13. Distribución de frecuencias según el alumnado asiste al Conservatorio por el placer de interpretar diferentes coreografías que le gustan.

C) *Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido cuando estoy bailando*

Al ítem de asistir al Conservatorio *por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido cuando estoy bailando*, el 41.6% de alumnado respondió que “se correspondía totalmente”, mientras que un 22.5% que “se correspondía mucho”, y un 21.6% que “se correspondía bastante”. El 9.8% declaró que “se correspondía medianamente”, pudiendo observarse el resto de opciones en la Figura 14.

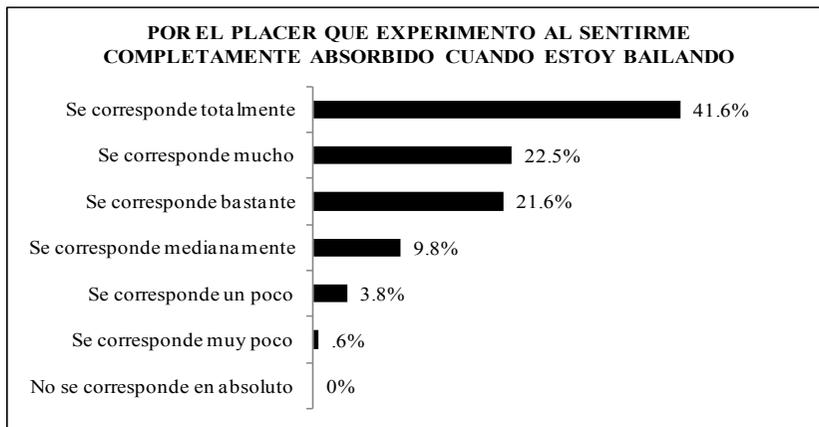


Figura 14. Distribución de frecuencias según el alumnado siente que asiste al Conservatorio por el placer que experimentan al sentirse completamente absorbido cuando está bailando.

D) *Porque me gusta “meterme de lleno” cuando tengo que bailar diferentes coreografías*

En cuanto a este ítem, se ha observado que un 36.2% del alumnado de EPDA siente que “se corresponde totalmente”, y un 28.9% “se corresponde mucho”. Sin embargo, para un 10.8% “se corresponde medianamente”, y para el 4.1% “un poco”. A continuación, en la Figura 15 se exponen todas las opciones con sus correspondientes frecuencias.

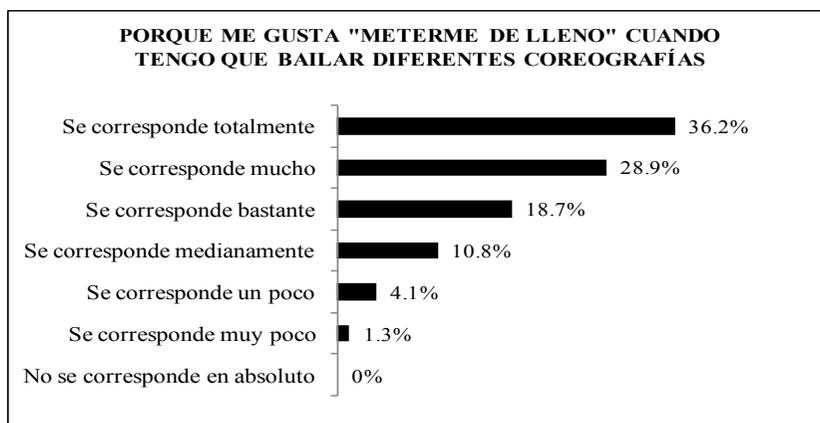


Figura 15. Distribución de frecuencias según el alumnado siente que asiste al Conservatorio porque le gusta “meterse de lleno” cuando tienen que bailar diferentes coreografías.

### 3.1.4. Análisis de los Índices de Tendencia Central

Posteriormente, se realizó un análisis de los Índices de Tendencia Central (Media, Moda y Desviación Típica) de los tres factores que componen la *MI*, para conocer los valores promedio que representan al conjunto de los casos. Además, para conocer si existían diferencias significativas en el grado de *MI* del alumnado que cursa EPDA, se efectuó este mismo análisis seleccionando según el *género* (chicas y chicos), y según la *especialidad cursada* (Baile Flamenco, Danza Clásica, Danza Contemporánea y Danza Española).

Tras el análisis de los datos para obtener la Media Aritmética ( $X$ ), definida como la suma de todas las puntuaciones de la distribución dividida por el total de casos, se ha hallado que el alumnado de EPDA ha tendido a inclinarse hacia los valores altos, siendo el 7 el valor más alto de la escala. Para la *MI al Conocimiento* se ha obtenido que la  $X=5.47$ , para la *MI al Logro*  $X=5.79$ , y en para la *MI a las Experiencias Estimulantes*  $X=5.94$ .

En relación a la Desviación Típica (DT), índice que indica la dispersión que presentan los datos en su distribución respecto a la Media, se ha observado que apenas existe dispersión entre los datos, ya que la DT para la *MI al Conocimiento* ha sido .930, para la *MI al Logro* .883, y para la *MI a las Experiencias Estimulantes* .916.

La Moda (Mo), definida como la categoría o valor más frecuente de una distribución, ha tendido hacia las puntuaciones altas de la escala. Los resultados, que se exponen en la Tabla 28, muestran que la Mo=6 para los factores de la *MI al Conocimiento* y *al Logro*, y Mo=7 para la *MI a las Experiencias Estimulantes*.

Tabla 28  
*Índices de Tendencia Central de los tres factores de la MI*

<b>MI</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación Estándar</b>	<b>Moda</b>	<b>N</b>
MI al Conocimiento	5.47	.930	6	315
MI al Logro	5.79	.883	6	315
MI a las Experiencias Estimulantes	5.94	.916	7	315

Seguidamente, se llevó a cabo esta misma estadística diferenciando según el *género* del alumnado, sin obtener apenas diferencias entre el grado *de MI* de las chicas y de los chicos. Aunque apenas existen diferencias en la *MI* según el *género*, se debe comentar que, las puntuaciones obtenidas en la *MI al Conocimiento* y en la *MI al Logro* de los chicos, son ligeramente más altas que las de las chicas.

En relación a la diferenciación del grado de la *MI* según la *especialidad cursada*, ocurre lo mismo que con la clasificación según el *género*, aunque debe señalarse que la puntuación más elevada de los tres factores de la *MI*, se ha observado en el alumnado de la especialidad de Baile Flamenco. A continuación en la Tabla 29 se pueden observar todas las puntuaciones halladas en cada uno de los casos.

Tabla 29

*Índices de Tendencia Central de los factores de la MI (al Conocimiento, al Logro y a las Experiencias Estimulantes), según el género y la especialidad cursada*

<b>MI</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación Estándar</b>	<b>N</b>
<i>Al Conocimiento Chicos</i>	5.65	.886	27
<i>Al Logro Chicos</i>	5.81	.816	27
<i>A las Experiencias Estimulantes Chicos</i>	5.94	.875	27
<i>Al Conocimiento Chicas</i>	5.45	.934	288
<i>Al Logro Chicas</i>	5.79	.891	288
<i>A las Experiencias Estimulantes Chicas</i>	5.94	.921	288
<i>Al Conocimiento D. Clásica</i>	5.30	.938	107
<i>Al Logro D. Clásica</i>	5.74	.863	107
<i>A las Experiencias Estimulantes D. Clásica</i>	5.81	1.015	107
<i>Al Conocimiento D. Española</i>	5.45	.968	85
<i>Al Logro D. Española</i>	5.77	.917	85
<i>A las Experiencias Estimulantes D. Española</i>	6.04	.834	85
<i>Al Conocimiento D. Contemporánea</i>	5.59	.882	51
<i>Al Logro D. Contemporánea</i>	5.72	.867	51
<i>A las Experiencias Estimulantes D. Contemporánea</i>	5.82	.934	51
<i>Al Conocimiento B. Flamenco</i>	5.68	.868	72
<i>Al Logro B. Flamenco</i>	5.95	.884	72
<i>A las Experiencias Estimulantes B. Flamenco</i>	6.12	.806	72

### 3.1.5. Análisis de Correlación entre los factores de la MI

Con el objetivo de conocer si existía relación entre las variables de la *MI*, se aplicó la estadística inferencial mediante el análisis de Correlación de los tres factores que componen la *MI*. Al tratarse de variables de tipo escala, se utilizó el Coeficiente de Correlación de Pearson ( $r$ ), que informa de un valor que va entre -1 (relación exacta de linealidad inversa o negativa) y 1 (relación exacta de linealidad positiva), de tal forma que el valor 0 informa de una relación lineal nula.

Tras el análisis de los resultados, se ha observado que existe relación lineal positiva en todas las variables de la *MI*, lo que indica que los valores altos de una variable tienden a asociarse con los valores altos de la otra. Las variables que mayor ajuste presentan al aproximarse más a 1, son las de la *MI al Conocimiento* y la *MI al Logro*, donde  $r=.703^{**}$ , lo que indica que la relación de intensidad es alta entre ambas

variables. La correlación entre ambas variables es muy significativa debido a que se correlacionaron en el nivel  $p < 0.01$ . Estos datos manifiestan que, a medida que aumenta la variable de la *MI al Conocimiento*, aumenta en gran medida la *MI al Logro*, ocurriendo de igual modo al contrario.

En relación a la variable de la *MI al Logro* y la variable de la *MI a las Experiencias Estimulantes*, se obtuvo una relación lineal positiva de intensidad alta ( $r = .637^{**}$ ). Ambas variables se correlacionaron en el nivel  $p < 0.01$ . Estos resultados informan que, a medida que va en aumento la *MI al Logro*, aumenta considerablemente la variable de la *MI a las Experiencias Estimulantes*, y viceversa.

La variable de la *MI al Conocimiento* y la variable de la *MI a las Experiencias Estimulantes* presentan una relación lineal positiva de intensidad alta, en la que  $r = .682^{**}$ . Ambas variables mostraron una correlación muy significativa (.000), debido a que se correlacionaron en el nivel  $p < 0.01$ , lo que indica que cuando aumenta la variable de la *MI al Conocimiento*, aumenta de forma alta la de la *MI a las Experiencias Estimulantes*, ocurriendo igual al contrario.

**Síntesis del análisis de los datos. Objetivo 1. Conocer y analizar el grado de MI del alumnado que cursa EPDA:**

- ❖ El alumnado que estudia las EPDA ha tendido a inclinarse hacia los valores altos de la *MI*.
- ❖ Para la *MI al Conocimiento* se ha obtenido una  $X = 5.47$ . No han sido muy elevadas las frecuencias observadas en “se corresponde totalmente”, aunque sí han sido las más altas de todos los ítems, excepto en el de asistir al Conservatorio *por el placer de descubrir cosas nuevas y desconocidas para mí*. La mayor frecuencia mostrada ha sido en la razón de asistir al Conservatorio *porque mis estudios de danza me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan*.
- ❖ En relación a la *MI al Logro*, se obtuvo que la  $X = 5.79$ , exponiéndose las frecuencias más altas en “se corresponde totalmente” y “se corresponde mucho”. Destacar que un 52.7% del alumnado asegura asistir al Conservatorio *por la satisfacción que siente cuando se supera en sus estudios de danza*.
- ❖ Acerca de la *MI a las Experiencias Estimulantes*, se halló que la  $X = 5.94$ , siendo el valor más alto de los tres factores, y observándose las frecuencias más altas de todos los ítems en la opción de “se corresponde totalmente”. La razón de asistir al Conservatorio *por los intensos momentos que vivo cuando bailo ante los demás o para un público*, obtuvo la mayor frecuencia de todos los ítems de la *MI*.

- ❖ No existen diferencias significativas en el grado de *MI* del alumnado según el *género*, ni según la *especialidad cursada*.
- ❖ Se ha observado que existe relación lineal positiva en todas las variables de la *MI*, presentando una intensidad de relación alta. Las variables que mayor ajuste presentan al aproximarse más a 1, son las de la *MI al Conocimiento* y la *MI al Logro* ( $r=.703^{**}$ ).

### 3.2. Objetivo 2. Conocer las características sociodemográficas del alumnado que cursa EPDA, así como descubrir y relacionar el apoyo e influencias que desempeña el entorno familiar y social en las decisiones del alumnado

#### 3.2.1. Características sociodemográficas del alumnado que cursa EPDA

##### A) Género del alumnado de EPDA

Al realizar el análisis de frecuencias sobre el *género* del alumnado participante en esta investigación se obtuvo que la mayoría del alumnado, un 91.4%, era de *género* femenino frente al 8.7% que era de *género* masculino (Figura 16).

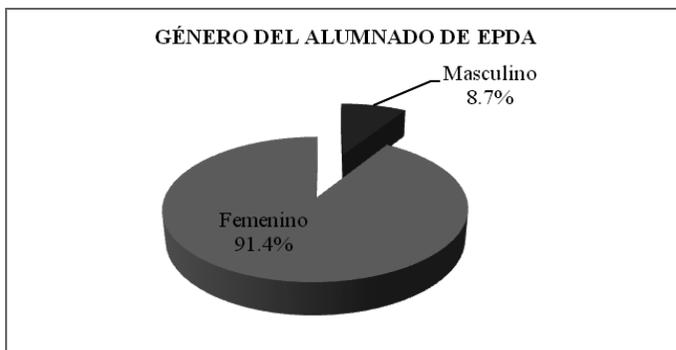


Figura 16. Distribución de frecuencias según el género del alumnado de EPDA.

##### B) Edad del alumnado de EPDA

El rango de *edad* estuvo comprendido entre los 14 y los 37 años. Las mayores frecuencias se observan en los 15 años, 21.0%, y en los 18, 21.6%. Un 17.1% del alumnado tenía 16 años y un 11.4% 17. En el resto de *edades* se hallan frecuencias más bajas como se muestra por ejemplo en la *edad* de los 23 o los 33 (1.0%), habiendo casos como los 26, 29, 30, 31, 32, 34 y 37 años, en los que el porcentaje es .3%, por lo que

únicamente hay un sujeto por *edad*. A continuación en la Figura 17 se muestran todas las frecuencias según la *edad* del alumnado.

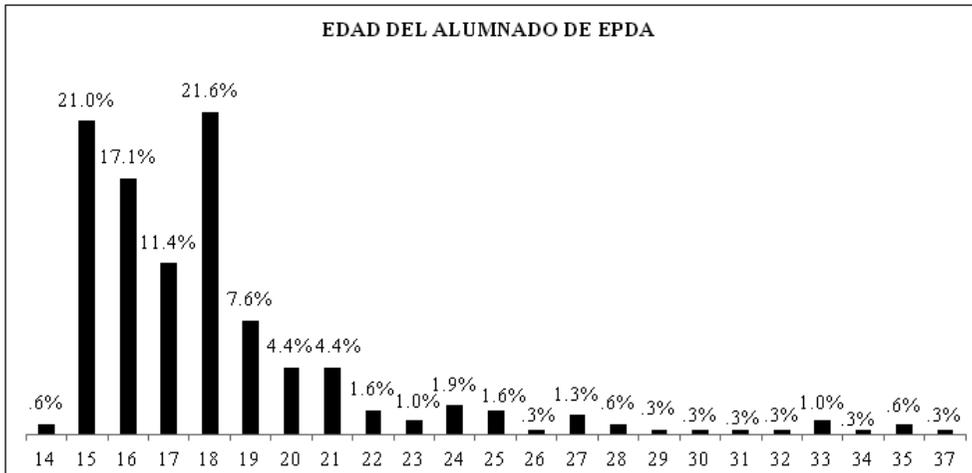


Figura 17. Distribución de frecuencias según la edad del alumnado de EPDA.

### C) Nivel de estudios realizados por el padre y la madre

Tras realizar la estadística descriptiva sobre el *nivel de estudios de padres y madres*, se observan las mayores frecuencias en el *nivel de estudios* “universitarios” tanto para las madres (45.1%), como para los padres (39.0%). Respecto al *nivel de estudios* “obligatorios”, hay mayor número de padres que poseen estos estudios, 21.6%, que madres, 19.0%. En el *nivel de estudios* de “Bachiller” se ha obtenido una mínima diferencia en la que se sitúan por encima los padres (9.5%), de las madres (8.3%). Los resultados obtenidos en la opción del *nivel de estudios* de “FP” y en la opción de “otros” se pueden observar en la Figura 18.

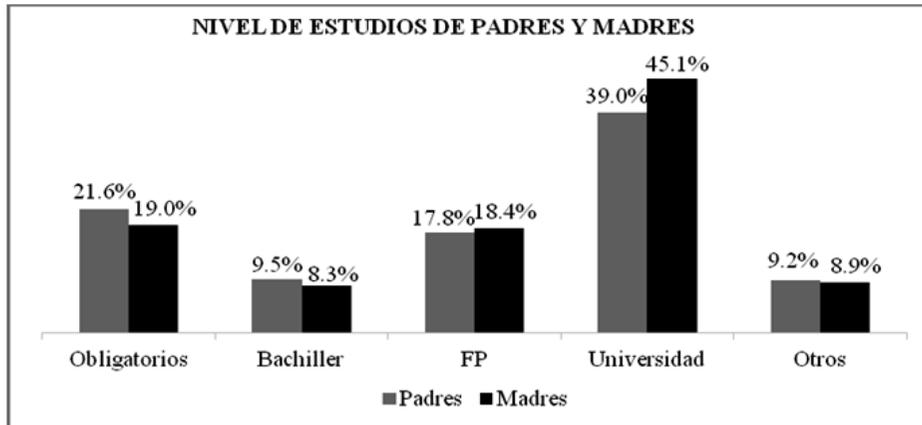


Figura 18. Distribución de frecuencias según el nivel de estudios de padres y madres.

#### D) Situación laboral de padres y madres en la actualidad

Al preguntar al alumnado por la *situación laboral de sus padres y madres* en el momento que se realizó la presente investigación, el 87.4% respondió que su padre se encontraba en “situación laboral activa”, frente a un 10.0% que “no lo estaba”. Respecto a las madres, un 74.8% “se encontraban trabajando” y un 24.8% “no”. Por lo que se puede afirmar que la mayoría de padres y madres tenían trabajo, siendo superior el número de padres (Figura 19).

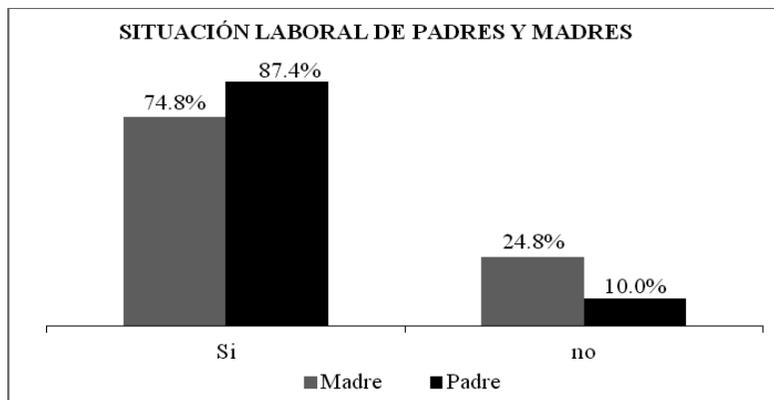


Figura 19. Distribución de frecuencias respecto a la situación laboral de padres y madres.

### 3.2.2. Nivel de apoyo socio-familiar percibido por el alumnado de EPDA

#### A) Cómo el alumnado percibe que su entorno socio-familiar valora la danza

Al cuestionarle al alumnado sobre *cómo percibe que su entorno familiar y social valora la danza*, se ha observado que de quienes más valoración perciben es de sus *madres*. El 61.9% de alumnado percibe que es “mucho” la valoración que su *madre* manifiesta de la danza, mientras que un 6.8% afirma que es “poca”, y solo un .6% “nada”. En el caso de la valoración percibida por el alumnado por parte del *padre*, se ha encontrado que un 40.0% afirma que su *padre* valora “mucho” la danza, un 7.1% “casi nada” y un 6.8% que no la valora “nada”.

Respecto a la *valoración por parte de amigos*, se hallan las mayores frecuencias en la opción de “poco”, afirmada por el 33.6% de alumnado, y en la opción de “bastante”, señalada por el 32.3%. Por el contrario, se ha hallado un porcentaje menor en la opción de “mucho”, indicada por el 16.5%.

Los datos obtenidos acerca de la *valoración percibida por el alumnado de parte de sus familiares*, arrojan frecuencias más elevadas si las comparamos con las de los *amigos* en las opciones de “mucho” y “bastante”, ambas señaladas por un 31.9%. En la opción de “poco” se halla un 23.9% que lo percibe y en la de “casi nada” un 10.3%. Finalmente, se debe comentar que hay un 1.9% de alumnado que *percibe que sus amigos y familiares* no valoran “nada” la danza. A continuación en la Tabla 30 se pueden observar todas las frecuencias obtenidas en el resto de opciones.

Tabla 30  
*Distribución de frecuencias según el grado de valoración de la danza percibida por el alumnado por parte de su entorno socio-familiar*

	<b>Mucho</b>	<b>Bastante</b>	<b>Poco</b>	<b>Casi nada</b>	<b>Nada</b>
<i>Padre</i>	40.0%	28.1%	16.1%	7.1%	6.8%
<i>Madre</i>	61.9%	26.1%	6.8%	2.9%	0.6%
<i>Amigos</i>	16.5%	32.3%	33.6%	16.8%	1.9%
<i>Familiares</i>	31.9%,	31.9%,	23.9%	10.3%	1.9%

*B) Grado de apoyo socio-familiar percibido por el alumnado hacia sus estudios de danza*

Referido a los datos obtenidos sobre *el nivel de apoyo que el alumnado percibe por parte de su entorno familiar (padre y madre) y social (familiares y amigos)*, se han obtenido las mayores frecuencias en la opción de “mucho”. Además, se pone en evidencia, al igual que en el apartado anterior, que por quienes más apoyo percibe el alumnado es por parte de sus *madres*, señalado por el 68.1% como “mucho”. Asimismo, poco más de la mitad del alumnado, un 53.9%, ha indicado que es “mucho” el apoyo que percibe por parte de su *padre*, un 45.8% que lo percibe por parte de sus *familiares*, y un 34.8% por parte de sus *amigos*.

En la opción de “bastante”, se observa la mayor frecuencia en el apoyo percibido de parte de sus *amigos*, indicado por el 29.7% y por parte de sus *familiares*, señalado por el 28.4%. En relación a la opción de “casi nada”, la mayor frecuencia se muestra en el apoyo percibido por parte de sus *familiares*, afirmado por el 11.0% del alumnado, siendo solo un 2.6% quienes lo perciben por parte de su *madre*. En la opción de “poco” se indica la mayor puntuación, un 18.4%, en el apoyo percibido por parte de *amigos*, seguido por el 16.1% que lo percibe de sus *familiares*.

Por último, resulta relevante señalar que los datos arrojan que hay un 14.8% de alumnado que percibe “poco” apoyo por parte de su *padre*, y un 8.1% por parte de su *madre*. Además, es destacable que haya un 5.5% que no percibe “nada” de apoyo por parte de su padre en sus estudios de danza, como se puede observar en la Tabla 31.

Tabla 31

*Distribución de frecuencias según el apoyo percibido por el alumnado por parte de sus padres, familiares y amigos*

	<b>Mucho</b>	<b>Bastante</b>	<b>Poco</b>	<b>Casi nada</b>	<b>Nada</b>
<i>Padre</i>	53.9%	19.4%	14.8%	4.8%	5.7%
<i>Madre</i>	68.1%	20.0%	7.9%	2.6%	1.0%
<i>Amigos</i>	34.8%	29.7%	18.4%	6.5%	3.2%
<i>Familiares</i>	45.8%	28.4%	16,1%	11.0%	2.6%

*C) Análisis del Índice de tendencia central y análisis de frecuencias, sobre el grado de apoyo percibido por el alumnado de parte del profesorado*

Seguidamente, se le preguntó al alumnado *sobre cómo consideraban que le apoyaban sus profesores de otros estudios en sus estudios de danza, y sus profesores de danza en sus otros estudios*. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo utilizando la media aritmética (M), como Índice de tendencia central, para conocer la suma de todas las puntuaciones de la distribución, dividida por el total de casos u observaciones y, en segundo lugar, se realizó un análisis de distribución de frecuencias.

Los resultados obtenidos ofrecen datos interesantes, ya que se observan diferencias significativas entre el *apoyo percibido por parte del profesorado de danza en sus otros estudios* (M=3.47), y del *apoyo percibido por parte del profesorado de otros estudios en sus estudios de danza* (M=2.89). Además, cabe destacar que solo el 7.7% del alumnado ha indicado que es “mucho” el *apoyo que percibe por parte del profesorado de otros estudios en sus estudios de danza*, observándose de éstos, la mayor frecuencia en la opción de “poco”, afirmada por el 29.7% del alumnado.

En el caso del *apoyo percibido por el alumnado por parte del profesorado de danza*, la mayor frecuencia se muestra en la opción de “bastante”, señalada por el 32.3%, habiéndose obtenido la puntuación más baja en la opción de “nada”, indicada por un 6.5%. Por el contrario, la opción de “nada” respecto al *apoyo percibido por parte del profesorado de otros estudios*, ha obtenido una frecuencia de 16.8%. En la Figura 20 se pueden observar las frecuencias obtenidas de cada opción, según profesores de otros estudios y según profesores de danza.

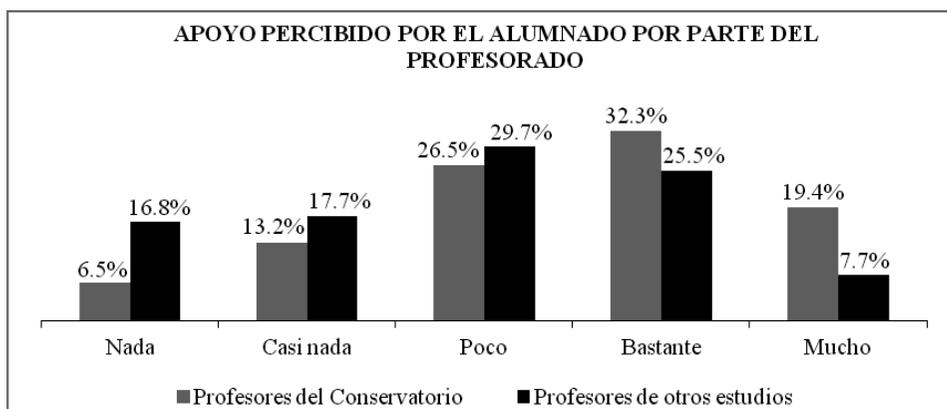


Figura 20. Distribución de frecuencias según el apoyo percibido por el alumnado por parte del profesorado.

C) *Análisis correlacional de las variables del apoyo percibido por el alumnado por parte del profesorado de danza en sus otros estudios, y por parte del profesorado de otras Enseñanzas en sus estudios de danza*

Con el objetivo de analizar el grado de relación existente entre las variables de *apoyo del profesorado*, se llevó a cabo un análisis mediante el Coeficiente de correlación de Spearman, obteniendo que la correlación era igual a  $.359^{**}$ , lo que supone una relación positiva baja entre las dos variables. Se correlacionaron significativamente en el nivel ( $p < .01$ ), de manera que cuando aumenta el *apoyo percibido por parte del profesorado de danza o de otros estudios*, aumenta el *apoyo percibido por parte del otro profesorado*.

D) *Diferencias en el apoyo percibido según el género*

Una vez analizados los datos sobre el *apoyo socio-familiar percibido el alumnado*, se pretendió averiguar si existían diferencias en el *apoyo según el género*. Para ello, se realizó en primer lugar un análisis de frecuencias seleccionando cada caso (masculino o femenino), y posteriormente se extrajeron las medias mediante el índice de tendencia central, como se puede observar en la Tabla 32. Los resultados apenas muestran diferencias en el *apoyo percibido según el género*, excepto en el *apoyo percibido por el alumnado por parte del profesorado de otros estudios*, siendo menor el grado de apoyo percibido por las chicas ( $M=2.84$ ) que por los chicos ( $M=3.65$ ).

Tabla 32

*Puntuaciones medias del apoyo percibido por el alumnado por parte de su entorno familiar y académico según el género*

	Padre	Madre	Profesores otros estudios	Profesores de Danza
Chicos	4.15	4.19	3.65	3.48
Chicas	4.12	4.55	2.84	3.45

### 3.2.3. Influencias que desempeña el entorno familiar en el alumnado

A) *Influencias de padres y madres sobre la continuidad o abandono de los estudios profesionales de danza*

Para conocer si los padres (*madre y padre*) tienen influencia en la continuidad o abandono de las Enseñanzas Profesionales de Danza, se le cuestionó al alumnado si “alguna vez”, “con frecuencia” o “nunca”, les habían dicho que sin buenos resultados académicos en los estudios obligatorios tendrían que abandonar el Conservatorio. Los resultados arrojan que hay un 43.9% de alumnado a quienes no se lo han dicho “nunca”, frente a un 40.0% a quienes sí se lo han dicho “alguna vez”, y un 15.9% a quienes se lo dicen con frecuencia (Figura 21).

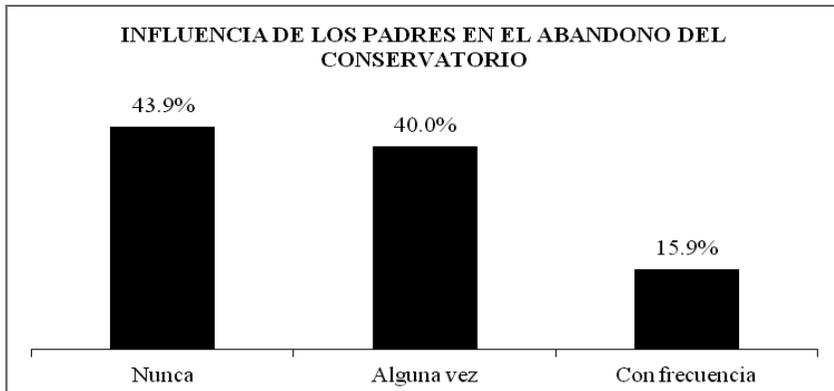


Figura 21. Distribución de frecuencias según le dicen los padres al alumnado que tendrán que abandonar el Conservatorio.

#### B) Recomendaciones de los padres sobre continuidad de estudios de danza u otras alternativas

Se pretendía indagar acerca de las recomendaciones que dan los padres (*padres y madres*) al alumnado respecto a las perspectivas académicas de continuidad, o no continuidad, en los estudios de danza u otras alternativas, para lo que se les ofrecieron tres opciones de respuesta diferentes de las que podían escoger una de ellas. Los datos indican que más de la mitad, un 67.4%, recomiendan a sus hijos que “compaginen los estudios de danza con otra carrera universitaria”. El 21.3% de padres aconsejan que “continúen en el Profesional y hagan de la danza su carrera”, mientras que un 11.3% recomiendan “hacer otra carrera con mejores salidas profesionales que la danza” (Figura 22).

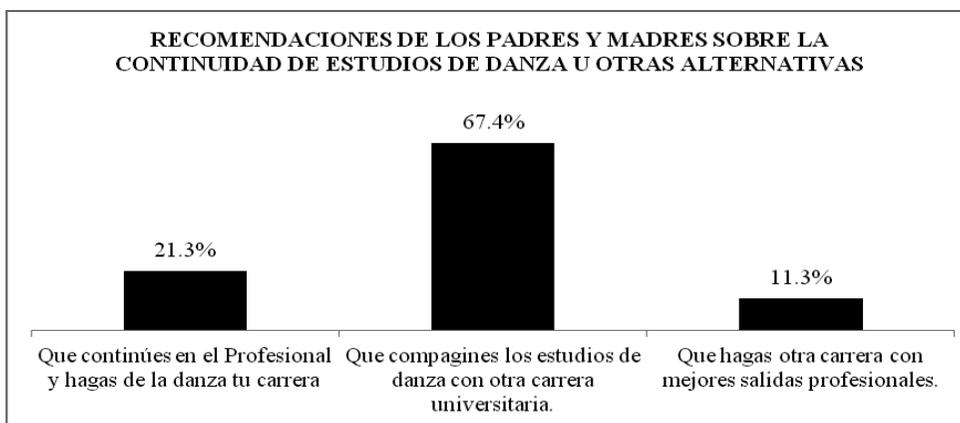


Figura 22. Distribución de frecuencias según las recomendaciones que dan los padres sobre la continuidad de estudios de danza u otras alternativas.

*C) Análisis de correlación entre las variables de apoyo percibido por el alumnado por parte de su entorno familiar y social*

Para conocer si las variables *de apoyo percibido* estaban correlacionadas entre sí linealmente, se aplicó la estadística inferencial realizando un análisis de correlaciones bivariadas mediante el Coeficiente de Spearman. Los valores de asociación oscilan entre -1 (relación negativa) y 1 (relación positiva), sin indicar causalidad. Los resultados obtenidos manifiestan que no existe correlación entre todas las variables aunque sí en la mayoría de ellas, como se muestra en la Tabla 33. A continuación se comentan las correlaciones entre las diferentes variables.

Entre la variable del *apoyo percibido por el alumnado por parte de su padre* y la variable de *apoyo percibido por el alumnado por parte de su madre*, existe una relación positiva alta ( $p=589^{**}$ ), mostrando una significatividad de .000. Esto indica que cuando aumenta el *apoyo percibido por el alumnado por parte de su padre*, aumenta el *apoyo percibido de parte de su madre* o viceversa.

Las variables de *apoyo percibido por el alumnado por parte de su padre* y la del *apoyo percibido por parte de sus familiares* tienen una relación positiva alta ( $p=507^{**}$ ), mostrando ambas una significatividad de .000. Esta relación significa que, a medida que aumenta la variable del *apoyo percibido por el alumnado por parte de su padre*, aumenta el *apoyo percibido por el alumnado de parte de sus familiares*.

Entre las variables de *apoyo percibido por parte de su padre y por parte de sus amigos*, se observa una relación positiva baja ( $p=264^{**}$ ), lo que da lugar a que cuando aumenta la variable de *apoyo percibido de parte del padre*, aumenta muy poco el *apoyo percibido por el alumnado por parte de sus amigos*. Ambas variables mostraron una significatividad de .000.

La variable de *apoyo percibido de parte de su padre* y la de *apoyo percibido por parte de sus profesores del Conservatorio*, mostraron una significatividad de .003, con  $p=172^{**}$ , por lo que hay una relación positiva muy baja entre ambas variables, lo que resulta que si aumenta una de ellas, la otra tiende a aumentar muy poco.

En relación a la variable del *apoyo percibido por el alumnado por parte de su madre* y la variable del *apoyo percibido por parte de los amigos*, existe relación positiva baja ( $p=261^{**}$ ), con significatividad de .000, lo que supone que cuando aumente el *apoyo de la madre* aumente poco el *apoyo percibido por parte de los amigos*.

Entre las variables del *apoyo percibido por el alumnado por parte de su madre y de sus familiares*, existe una relación positiva moderada ( $p=476^{**}$ ), con una significatividad de .000, de manera que cuando aumenta el *apoyo percibido de la madre* aumenta moderadamente el *apoyo percibido de los familiares* y viceversa.

El *apoyo percibido por el alumnado por parte de su madre y por parte de sus profesores del Conservatorio* obtuvo una relación positiva muy baja ( $p=.148^{**}$ ), mostrando ambas una significatividad de .009. Esto indica que cuando aumenta el *apoyo percibido por parte de la madre*, aumenta mínimamente el que *percibe de los profesores del Conservatorio*.

Respecto al *apoyo percibido por el alumnado por parte de sus familiares y de sus amigos*, se observa una relación positiva moderada ( $p=.581^{**}$ ), con significatividad de .000. Esta relación señala que cuando aumenta el *apoyo percibido por parte de los familiares*, aumenta el *apoyo percibido por parte de los amigos* y viceversa.

Entre las variables del *apoyo percibido por el alumnado por parte de sus familiares y por parte de sus profesores de otros estudios*, existe una relación positiva

baja, en la que  $p=.251^{**}$ , mostrando ambas una significatividad de .000, lo que significa que cuando aumenta una de ellas también aumenta levemente la otra.

Las variables del *apoyo percibido por el alumnado por parte de sus familiares y por parte de sus profesores del Conservatorio*, mostraron una significatividad de .000, con un  $p=.241^{**}$ , lo que indica una relación positiva baja. Esto supone que cuando aumenta la variable del *apoyo percibido por parte de sus familiares*, aumenta poco el *apoyo percibido por parte de sus profesores del Conservatorio*.

Entre las variables de *apoyo percibido por el alumnado por parte de sus amigos y de sus profesores de otros estudios*, se observa una relación positiva ( $p=.251^{**}$ ), lo que significa que cuando aumenta una de ellas aumenta la otra moderadamente. Ambas variables mostraron una significatividad de .000.

Entre las variables de *apoyo percibido por el alumnado por parte de sus amigos y de sus profesores del Conservatorio*, se muestra también una relación positiva baja ( $p=.241^{**}$ ), con una significatividad de .000, lo que hace que las variables aumenten poco.

Entre las variables de *apoyo percibido por el alumnado por parte de sus profesores de Danza y de sus profesores de otros estudios*, se muestra una relación positiva baja ( $p=.359^{**}$ ), en la que ambas mostraron una significatividad de .000. Cuando aumenta la variable del *apoyo percibido por alguno de los profesores*, la variable del *apoyo percibido de los otros profesores* tiene un aumento leve.

Tabla 33  
 Correlaciones bivariadas mediante el Coeficiente de Spearman sobre las variables de apoyo percibido por el alumnado

Correlaciones		Apoyo percibido padre	Apoyo percibido madre	Apoyo percibido familiares	Apoyo percibido amigos	Apoyo percibido profesores de otros estudios	Apoyo percibido profesores del Conservatorio
Apoyo percibido padre	<i>p</i>	1.000	.589**	.507**	.264**	-.108	.172**
	Sig.		.000	.000	.000	.062	.003
	N	309	308	309	309	301	302
Apoyo percibido madre	<i>p</i>	.589	1.000	.261**	.476**	.042	.148**
	Sig.	.000		.000	.000**	.469	.009
	N	308	314	314	314	306	307
Apoyo percibido familiares	<i>p</i>	.507**	.261**	1.000	.581**	.297**	.262**
	Sig.	.000	.000		.000	.000	.000
	N	309	314	315	315	307	308
Apoyo percibido amigos	<i>p</i>	.264**	.476**	.581**	1.000	.251**	.241**
	Sig.	.000	.000	.000		.000	.000
	N	309	314	315	315	307	308
Apoyo percibido profesores de otros estudios	<i>p</i>	-.108	.042	.297**	.251**	.359**	1.000
	Sig.	.062	.469	.000	.000	.000	
	N	301	306	307	307	307	307
Apoyo percibido profesores del Conservatorio	<i>p</i>	.172**	.148**	.262**	.241**	.359**	1.000
	Sig.	.003	.009	.000	.000	.000	
	N	302	307	308	308	307	308

*D) Análisis de Chi-cuadrado de Pearson entre el nivel de estudios de los padres y las recomendaciones que dan al alumnado sobre estudios futuros*

Se propuso indagar acerca de si el nivel de estudios de padres y madres influye en las recomendaciones que dan a sus hijos respecto a la continuidad de los estudios futuros de danza u otras alternativas. Para conocer si existía relación entre ambas variables de tipo nominal, se llevó a cabo un análisis estadístico inferencial mediante la prueba de tablas de contingencia y pruebas de contraste con Chi-cuadrado de Pearson ( $X^2$ ). Primero se crearon tablas de contingencia, donde se refleja el recuento de lo que los padres, según su nivel de estudios, aconsejan a sus hijos para sus estudios futuros, y

la frecuencia esperada en el caso de que las variables de *estudios de los padres*, y *lo que aconsejan a sus hijos*, no estuvieran asociadas y fueran independientes la una de la otra. Después de realizar la prueba de  $X^2$ , se analizó el Coeficiente de contingencia, el Coeficiente de Phi y V de Cramer, para contrastar el grado de relación entre dichas variables.

Los resultados manifiestan que no existe relación entre el *nivel de estudios del padre* y *lo que recomiendan a sus hijos hacer respecto a los estudios futuros* ya que el  $\chi^2 = .054$ , por lo que no es significativo. Por el contrario, sí que tiene relación en el caso de las *madres*, siendo  $X^2$  altamente significativo, igual a  $p < .001$ , donde 2 casillas (13.3%) tienen frecuencia esperada inferior a 5 y la frecuencia mínima esperada es 2.98.

En la Tabla 34 se muestran las tablas cruzadas del *nivel de estudios de la madre* y *las recomendaciones que hacen a sus hijos respecto a los estudios futuros*. Los resultados indican que la opción más recomendada, indistintamente del nivel de estudios que posean, es que “compaginen los estudios de danza con otra carrera universitaria”, recomendada por un 77.5% de madres con estudios universitarios, y un 55.0% de madres con estudios obligatorios. Respecto a las otras opciones, las mayores frecuencias obtenidas son un 38.0% de madres con estudios obligatorios que recomiendan “continuar en el Profesional y hacer de la danza su carrera”, y un 17.2% de madres con estudios de FP, que recomiendan “realizar otra carrera con mejores salidas profesionales”.

Tabla 34

*Tablas cruzadas entre el nivel de estudios de la madre y lo que los padres recomiendan hacer a los hijos en estudios futuros*

<i>Nivel de estudios de la madre</i>	<b>Que continúes en el Profesional y hagas de la danza tu carrera</b>	<b>Que compagines los estudios de danza con otra carrera universitaria</b>	<b>Que hagas otra carrera con mejores salidas profesionales</b>	<b>Total</b>
<i>Obligatorios</i>	38.3%	55.0%	6.7%	100%
<i>N</i>	23	33	4	60
<i>Bachiller</i>	30.8%	57.7%	11.5%	100%
<i>N</i>	8	15	3	26
<i>FP</i>	19.0%	63.8%	17.2%	100%
<i>N</i>	11	37	10	58
<i>Universitarios</i>	10.6%	77.5%	12.0%	100%
<i>N</i>	15	110	17	142
<i>Otros</i>	32.1%	60.7%	7.1%	100%
<i>N</i>	9	17	2	28
<i>Recuento total</i>	66	212	36	314
<i>% dentro de estudios de la madre</i>	21.0%	67.5%	11.5%	100%

Además, se ha llevado a cabo un análisis de las medidas simétricas, en el que el Coeficiente de Contingencia es igual a .279, el Coeficiente de Phi a .290 y de V de Cramer a .205, por lo que todos son inferiores a 0.5, teniendo que estar entre 0 y 1, lo que indica que el grado de asociación es moderado. El nivel de significación es igual a .001, por lo que es altamente significativo.

**Síntesis del análisis de los datos. Objetivo 2. Conocer las características sociodemográficas del alumnado que cursa EPDA, así como descubrir y relacionar el apoyo e influencias que desempeña el entorno familiar y social en las decisiones del alumnado:**

- ❖ En los CPDA la mayoría del alumnado es de *género* femenino (91.4%).
- ❖ La *edad* del alumnado que cursa 3º, 5º y 6º de EPDA está entre los “14” y los “37” años, aunque la mayoría tienen entre 15 y 18 años.
- ❖ Respecto al *nivel de estudios de madres y padres* se han mostrado las mayores frecuencias en el en los estudios “universitarios”, madres (45.1%) y padres (39.0%). Además, la mayoría se encuentran en *situación laboral activa*, siendo mayor el número de padres (87.4%).
- ❖ El 61.9% del alumnado *percibe que su madre valora* “mucho” la danza, y el 40.0% lo *percibe por parte de su padre*. Tan solo el 16.5% *siente que sus amigos valoran* “mucho” la danza.
- ❖ De quienes más *apoyo percibe el alumnado* en sus estudios de danza es por parte de sus madres (68.1%), y de sus padres (53.9%).
- ❖ El *apoyo percibido por el alumnado por parte del profesorado* es bajo, habiendo mayor número de alumnado que percibe más apoyo del profesorado de danza, que del profesorado de otros

estudios.

- ❖ El 43.9% de los padres no les han dicho “nunca” a sus hijos que *abandonen sus estudios del Conservatorio*, frente al 40.0% que lo han dicho “alguna vez”.
- ❖ El 67.4% de los padres *recomiendan al alumnado* que “compaginen los estudios de danza con otra carrera universitaria”.

### 3.2. Objetivo 3. Conocer algunas variables académicas que puedan afectar al alumnado

#### 3.3.1. Características académicas del alumnado que cursa EPDA

##### A) Lugar donde el alumnado recibió sus primeras clases de danza

Para conocer el *lugar donde el alumnado comenzó a tomar sus primeras clases de danza*, se les ofrecieron varias opciones correspondientes a lugares donde habitualmente se imparten estas clases (Academia, Escuela Municipal, Conservatorio, Asociación, u Otros). Tras realizar un análisis descriptivo de los datos mediante un análisis de frecuencias, se ha observado que más de la mitad del alumnado de EPDA, concretamente un 66.8% empezó a bailar en una “Academia”, siendo la minoría, un 2.3%, quienes empezaron a bailar en una “Asociación”. En la Figura 23 se muestran las frecuencias obtenidas de cada opción.

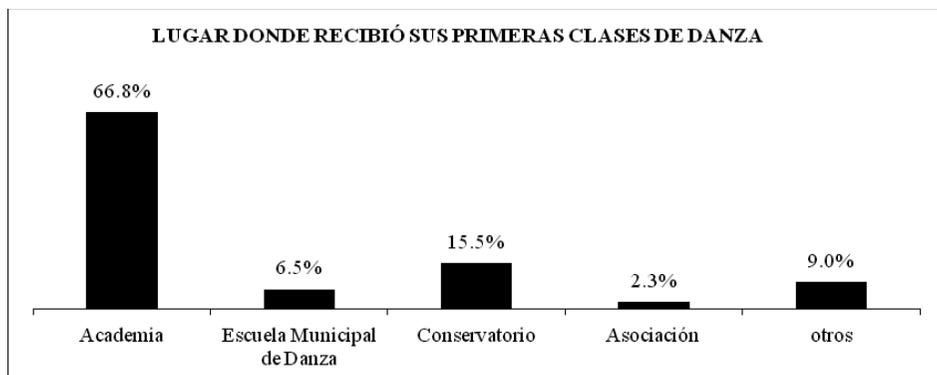


Figura 23. Distribución de frecuencias según el lugar donde el alumnado recibió sus primeras clases de danza.

### B) Edad con la que el alumnado recibió sus primeras clases de danza

La edad con la que el alumnado de danza comenzó a bailar es variada, con un rango que va desde los “2 años” hasta los “27”. La mayor frecuencia hallada, 21.6%, se muestra en los “4 años” seguido de los “3 años”, con un 18.7%. Un 15.2% de alumnado recibió sus primeras clases con “5 años” y un 14.5% con “8”. Las menores frecuencias se observan a partir de los “9 años” en adelante, habiendo un 2.3% que empezó con “9 años”, y un 1.9% con “10”. El resto de edades han obtenido frecuencias bajas como se expone en la Figura 24.

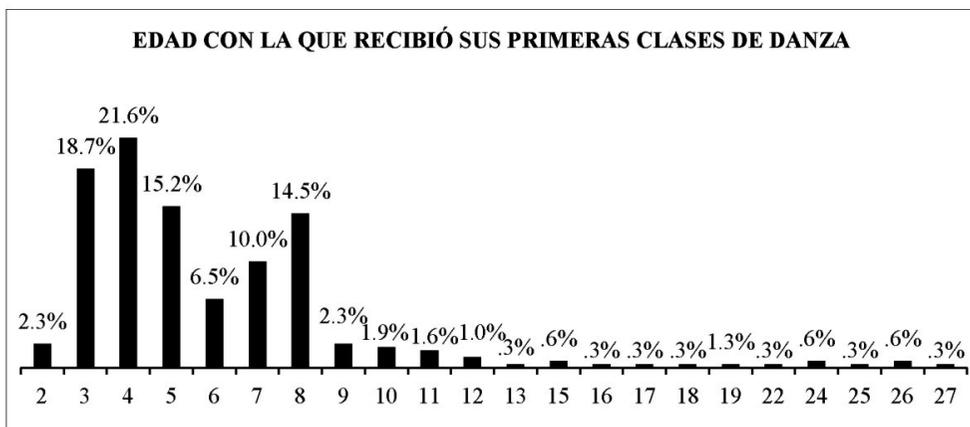


Figura 24. Distribución de frecuencias según la edad con la que el alumnado recibió sus primeras clases de danza.

### C) Edad con la que el alumnado entró en el Conservatorio

La edad con la que se accede al Conservatorio a 1º curso de Enseñanzas Básicas es de 8 años. Tras realizar el análisis descriptivo mediante análisis de frecuencias se percibe que, poco más de la mitad del alumnado, un 55.5%, *entró al Conservatorio* con “8 años”. El rango de edad ha oscilado entre los “7 años” (que cumplirían 8 antes del mes de enero de ese mismo curso escolar), y los “36”. Con “9 años” entró un 6.5% del alumnado, y con “10”, un 5.5%. El resto de edades, como se muestra en la Figura 25, tienen frecuencias bajas como son los “15 años” indicada por el 4.8%, así como los “11” y “12 años” indicada por un 3.5%. Entre los “27” y los “36 años” se observan frecuencias mínimas.



Figura 25. Distribución de frecuencias según la edad con la que el alumnado entró en el Conservatorio.

#### D) Curso en el que el alumnado accedió al Conservatorio

Tras analizar los datos sobre el *curso al que accedió el alumnado al Conservatorio*, se ha observado que la mayoría entró en las Enseñanzas Básicas, aunque hay otro porcentaje que accedió directamente a las Enseñanzas Profesionales, previa formación en otros centros como se ha analizado anteriormente. Los datos obtenidos, que se pueden observar en la Figura 26, arrojan que el 67.6% accedió al Conservatorio en “1º curso de Enseñanzas Básicas”, mientras que solo el .3% entró en “4º”. En relación a las mayores frecuencias obtenidas sobre el alumnado que entró al Conservatorio en EPD, se expone que un 18.7% accedió a “1º” de EPD y un 4.4% a “2º”.

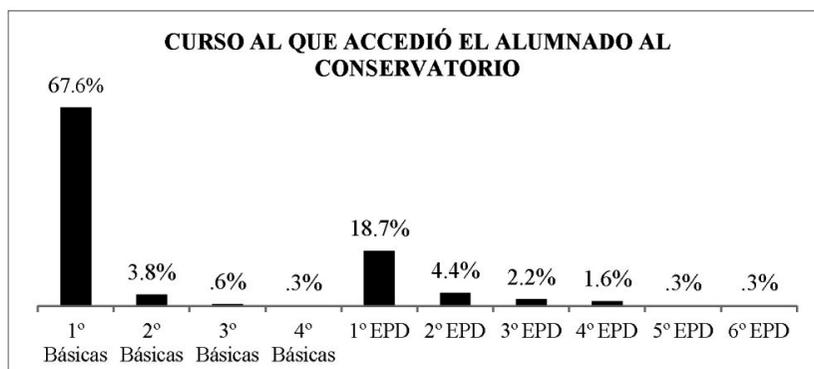


Figura 26. Distribución de frecuencias según el curso al que accedió el alumnado de EPDA al Conservatorio.

### E) Curso y especialidad que realiza el alumnado actualmente en el Conservatorio

La presente investigación se realizó en 3º, 5º y 6º cursos de EPDA de las diferentes especialidades de Danza: Baile Flamenco, Danza Clásica, Danza Contemporánea y Danza Española. El análisis de la distribución de frecuencias, según el curso y la especialidad que realizaba el alumnado participante en el momento que se desarrolló la investigación, muestra las mayores frecuencias en todas las especialidades del 3º curso excepto para la especialidad de Danza Contemporánea. Destacar que participó un 14.9% de alumnado perteneciente a “3º curso de Danza Clásica”, mientras que de “3º de Danza Contemporánea” participó un 8.3%. La menor frecuencia se ha observado en “5º de Danza Contemporánea” (2.2%), junto con “6º de la misma especialidad” y “6º de Baile Flamenco” (5.7%). El menor volumen de alumnado obtenido en la especialidad de Danza Contemporánea, se considera que puede ser debido a que en el momento en el que se desarrolló la investigación no se encontraba implantada en todos los Conservatorios de Andalucía, ya que de los Conservatorios participantes sólo se impartía en Granada y Sevilla. En la Figura 27 se exponen los cursos y especialidades escogidos para la investigación y sus correspondientes frecuencias.

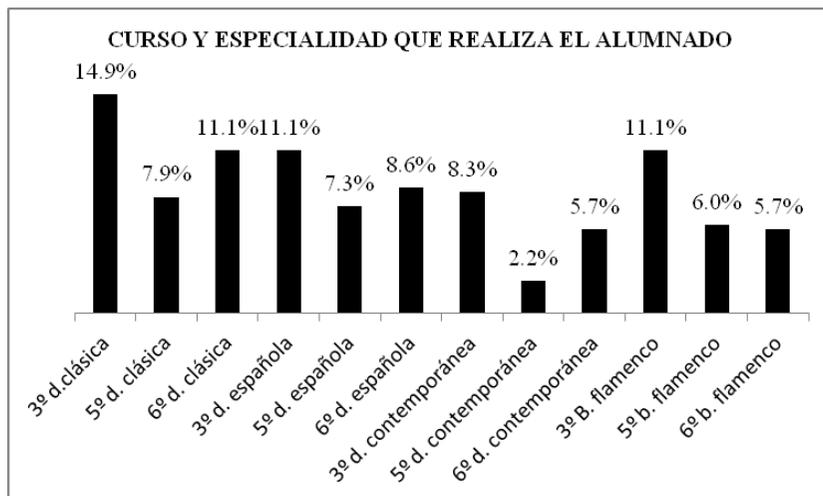


Figura 27. Distribución de frecuencias según el curso y la especialidad que realiza el alumnado.

### 3.3.2 Compatibilizar estudios

#### A) Otros estudios que realiza el alumnado

Un aspecto importante para nuestra investigación era conocer los *estudios que el alumnado compatibiliza con sus estudios de danza*, por lo que tuvieron que contestar si se encontraban estudiando la ESO, Bachiller, FP, estudios universitarios u otros. Tras el análisis descriptivo, se obtuvo la mayor frecuencia en la opción de la “ESO”, concretamente señalada por un 41.3% del alumnado, obteniendo también una frecuencia alta en los estudios de “Bachiller”, indicados por el 34.2%. Por el contrario, la menor frecuencia se observa en los estudios de “FP”, señalados por el 4.2%. En la Figura 28 se pueden observar el resto de frecuencias de cada opción.

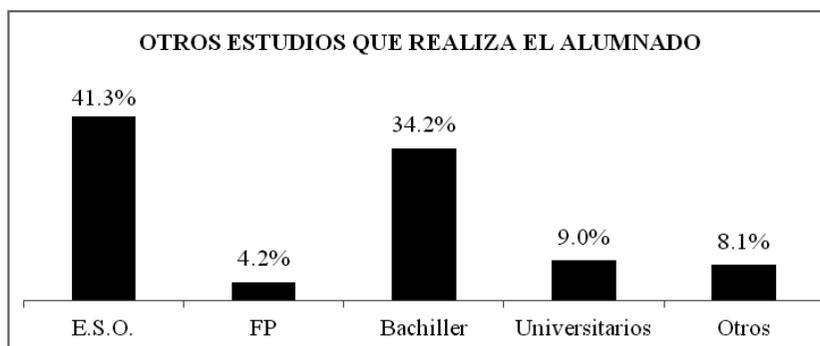


Figura 28. Distribución de frecuencias según los otros estudios que realiza el alumnado de EPDA.

#### B) Opción que se corresponda con los otros estudios que realiza el alumnado

Además de conocer los otros estudios que realiza el alumnado, se quiso indagar acerca de si escogían las diferentes *opciones de convalidación de asignaturas* que se les ofrecen en la ESO y en el Bachiller, *si estudiaban el Bachiller en horario nocturno*, así como *qué carrera estudiaba el alumnado universitario*.

Tras realizar la estadística descriptiva, se obtuvo en relación al alumnado que estudia la ESO, que el 34.2% convalida las asignaturas de “Música y Educación Física”. Respecto al alumnado que estudia Bachiller, hay un 5.7% que “convalida diversas materias de Bachillerato con determinadas asignaturas de las EPD”, habiendo un 8.3% que “asiste a clase de Bachiller en horario nocturno”. En la Tabla 35 se indica el porcentaje de alumnado que realiza, o no, cada una de las opciones.

Tabla 35

*Distribución de frecuencias según el alumnado convalida las asignaturas en ESO y en Bachiller, y si realiza el Bachiller en horario nocturno*

	Sí	No
<b>ESO convalida asignaturas</b>	34.2%	6.2%
<b>Bachiller convalida asignaturas</b>	5.7%	28.6%
<b>Bachiller nocturno</b>	8.3%	25.4%

En relación a los *estudios universitarios que realizan*, la mayoría de las carreras indicadas por el alumnado tienen algún tipo de relación o se complementan con la danza. En la Figura 29, se puede observar que los estudios que desarrollan son variados, siendo el más común “Magisterio de Primaria” señalado por el 1.3%. Carreras como “Fisioterapia”, “Bellas Artes”, “Biología” y “Pedagogía”, han sido indicadas por un .6% del alumnado, mientras que el resto de carreras como por ejemplo “Arte Dramático”, “Ciencias de la Actividad Física y del Deporte”, “Economía”, “Turismo” entre otras, han sido afirmadas por el .3%.



Figura 29. Distribución de frecuencias según los estudios universitarios que realiza el alumnado.

*C) Tiempo que dedica el alumnado a otros estudios fuera del horario obligatorio de asistencia a clase*

Se le preguntó a los encuestados por las *horas que dedican a las otras Enseñanzas fuera de las horas obligatorias de clase*, diferenciando *entre semana* y los *fines de semana*, como se puede observar en la Figura 30.

En relación al *tiempo que dedica el alumnado a otros estudios de lunes a viernes*, destacar que la mayor frecuencia, un 39.7%, se obtuvo en la opción de dedicar entre “1 y 2h.59’”, lo que consideramos que puede resultar poco tiempo para ser el total de horas que dediquen a preparar sus exámenes y deberes entre semana, y que puede ser debido al número de horas que deben asistir al Conservatorio. Sin embargo, hay un 21.3% de alumnado que emplea entre “3 y 5h.59’”. Por el contrario, el 5.5% indicó que no dedica “ninguna hora”.

Respecto al *tiempo que brindan a otros estudios durante los fines de semana*, se ha observado la mayor frecuencia (32.9%) en la franja de entre “3 y 5h.59’” y en la de entre “1 y 2h.59’”, (24.8%). La opción de no dedicar “ninguna hora”, ha sido señalada por un 3.2% de alumnado.

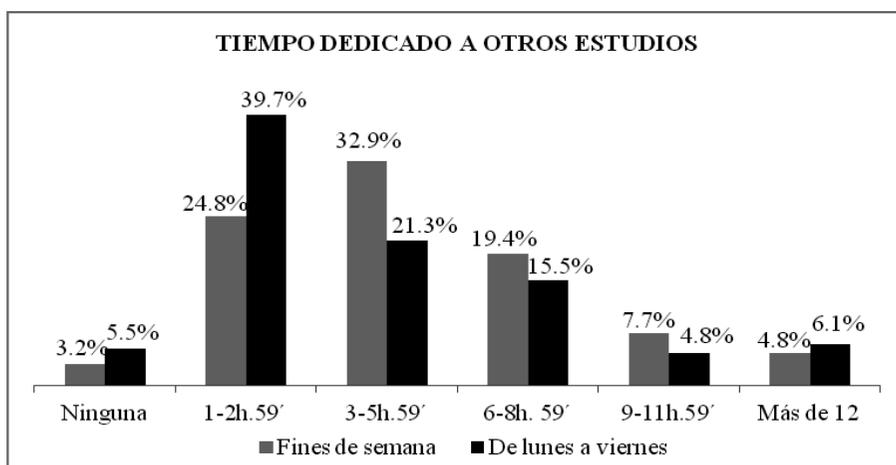


Figura 30. Distribución de frecuencias según el tiempo que dedica el alumnado a preparar otros estudios entre semana y fines de semana.

*D) Tiempo que dedica el alumnado al Conservatorio fuera del horario obligatorio de asistencia a clase*

Acercas del número de horas que dedica el alumnado al Conservatorio de lunes a viernes fuera del horario establecido de clases para preparar coreografías, ensayar, etc., se halla la mayor frecuencia, 31.9%, en la opción de emplear entre “1 y 2h.59’”. Sin embargo, hay un porcentaje elevado de alumnado, 37.4% que no emplea “ninguna hora”.

Sobre las horas que dedican durante el fin de semana, se observa que un 45.8% de los encuestados emplean entre “1 y 2h.59’”, frente a un 43.5% que no dedican “ninguna hora”. En la Figura 31 se muestran todas las frecuencias obtenidas para cada franja horaria ofrecida como respuesta.

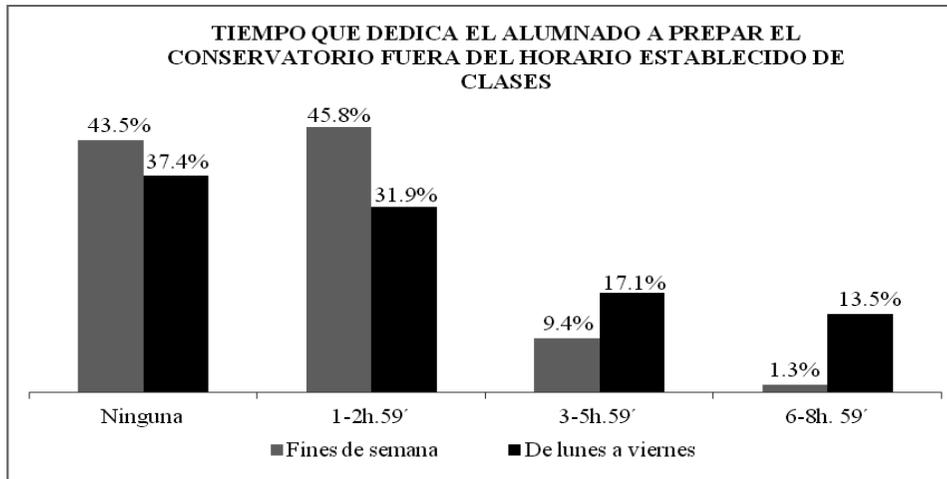


Figura 31. Distribución de frecuencias según el número de horas dedicadas al Conservatorio fuera del horario de clases establecido.

*E) Análisis de Correlación de las variables sobre el tiempo que dedica el alumnado de EPDA al Conservatorio y a otros estudios, fuera del horario establecido de asistencia a clase*

Posteriormente, se quiso analizar si se hallaba relación entre las variables sobre el tiempo que dedica el alumnado fuera del horario obligatorio de asistencia a clase del Conservatorio, y del tiempo que dedica fuera del horario de asistencia a las otras Enseñanzas (diferenciando entre semana y fines de semana). Para ello, se aplicó la estadística inferencial mediante un análisis del Coeficiente de Correlación de Rangos de Spearman ( $r$ ) para variables no paramétricas de tipo ordinal. Este Coeficiente informa

de un valor de relación lineal entre -1 y 1. Los resultados obtenidos arrojan que existe relación lineal entre algunas de las variables como se describe a continuación (Tabla 36).

La variable del *tiempo dedicado a otros estudios de lunes a viernes fuera del horario establecido de clases*, presenta una relación lineal positiva de intensidad moderada con la variable del *tiempo dedicado a otros estudios en fin de semana fuera del horario establecido* ( $p=.401^{**}$ ). Ambas variables presentaron una significatividad de .000. Esto indica que cuando aumenta la variable del *tiempo que dedica el alumnado a preparar otros estudios de lunes a viernes*, fuera del horario de clase, aumenta moderadamente la variable sobre el *tiempo dedicado a preparar otros estudios los fines de semana*, ocurriendo de igual modo al contrario.

En relación a la variable sobre el *tiempo dedicado al Conservatorio de lunes a viernes fuera del horario establecido de clases*, se ha observado que tiene una relación positiva lineal con la variable del *tiempo que dedica al Conservatorio en fin de semana fuera del horario establecido de clases*. La intensidad de relación entre ambas variables es baja ( $p=.216^{**}$ ), mostrando una significatividad de .000. Estos resultados informan que si aumenta una de las dos variables, se produce un aumento bajo de la otra variable y viceversa.

La variable del *tiempo dedicado al Conservatorio de lunes a viernes fuera del horario establecido de clases*, muestra una relación lineal negativa con la variable del *tiempo dedicado a otros estudios en fin de semana fuera del horario establecido*, con  $p=-.178^{**}$ . Estos datos manifiestan que la intensidad de relación entre ambas es muy baja, lo que muestra que si disminuye la variable del *tiempo dedicado al Conservatorio de lunes a viernes fuera del horario establecido de clases*, disminuye muy poco la del *tiempo dedicado a otros estudios en fin de semana*, y al contrario. La correlación es significativa en el nivel  $p<0.01$ .

Tabla 36

*Análisis de Correlación de Rho de Spearman de las variables del tiempo dedicado fuera del horario establecido de asistencia a clase del Conservatorio y de otros estudios*

		Horas dedicadas a otros estudios (lunes-viernes)	Horas dedicadas a otros estudios (fin de semana)	Horas dedicadas al Conservatorio (lunes-viernes)	Horas dedicadas al Conservatorio (fin de semana)
Horas dedicadas a otros estudios (lunes-viernes)	<i>P</i>	1.000	.401**	-.036	.000
	<i>Sig.</i>		.000	.545	.995
	<i>N</i>	293	293	293	293
Horas dedicadas a otros estudios (fin de semana)	<i>P</i>	.401**	1.000	-.178**	-.079
	<i>Sig.</i>	.000		.002	.180
	<i>N</i>	293	293	293	293
Horas dedicadas al Conservatorio (lunes-viernes)	<i>P</i>	-.036	-.178**	1.000	.216**
	<i>Sig.</i>	.545	.002		.000
	<i>N</i>	293	293	315	315
Horas dedicadas al Conservatorio (fin de semana)	<i>P</i>	.000	-.079	.216**	1.000
	<i>Sig.</i>	.995	.180	.000	
	<i>N</i>	293	293	315	315

*F) Si el alumnado realiza, o no, otras actividades relacionadas con la danza o con el mundo artístico*

Se quiso conocer si el alumnado de EPDA, además de realizar sus estudios de danza y otros estudios, se encontraba realizando algún tipo de actividad relacionada con la danza o con el mundo artístico. Los resultados, que se muestran en la Figura 32 manifiestan que hay un 25.1% que “sí” realiza otras actividades artísticas.

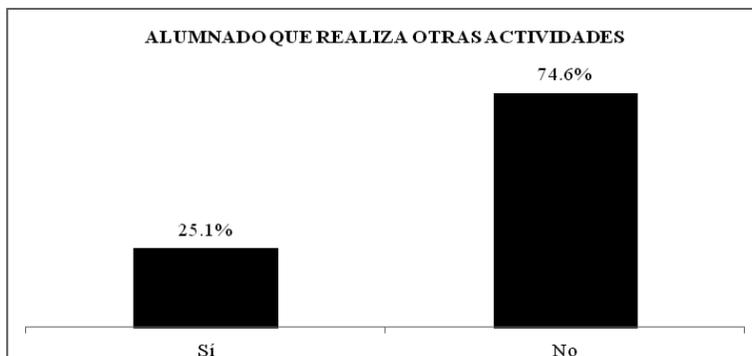


Figura 32. Distribución de frecuencias según si le alumnado realiza, o no, otro tipo de actividades relacionadas con la danza o con el mundo artístico.

## G) Tipo de actividad que realiza y tiempo que le dedica

Seguidamente, a quienes afirmaron hacer otras actividades artísticas se les preguntó por el *tipo de actividad y tiempo que empleaban* en ella. Tras el análisis descriptivo de los datos se ha observado que la actividad más común, indicada por el 6.7% del alumnado, consiste en “recibir clases de danza en una academia”, lo que se supone que harán para complementar o reforzar sus estudios de danza del Conservatorio. También se muestra que un 3.2% de alumnado “se dedica a impartir clases de danza”, actividad que se considera un trabajo más que una actividad artística. Además, hay un 2.8% que hace “Interpretación” y un 2.5% que “asiste a clases de Música”. En la Figura 33 se pueden observar todas las actividades que el alumnado comentó realizar, con sus correspondientes frecuencias.

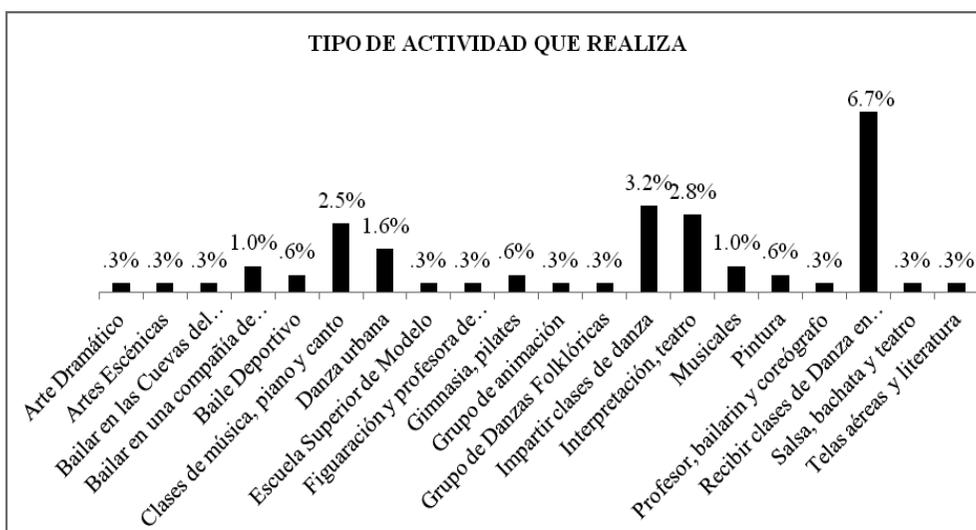


Figura 33. Distribución de frecuencias según el tipo de actividad que realiza el alumnado relacionada con la danza o el mundo artístico.

En relación al *tiempo que emplean a la actividad*, tenían que indicar el *tiempo que dedican entre semana* y el que dedican en *fin de semana*. Acerca del tiempo empleado *entre semana*, se halla que hay un 7.3% que no dedica “ninguna hora”, un 4.8% que dedica “2 horas”, y un 1.6%, “3” y “5 horas”. Respecto al *tiempo empleado durante el fin de semana*, se expone que hay un 8.6% que no dedica “ninguna hora”, un 3.5% “3 horas”, un 3.2% “2 horas” y un 2.5% emplea “5 horas”. En la Figura 34 se

pueden observar las frecuencias obtenidas según las *horas que emplea el alumnado a la actividad entre semana*, y en la Figura 35 las que *emplea los fines de semana*.

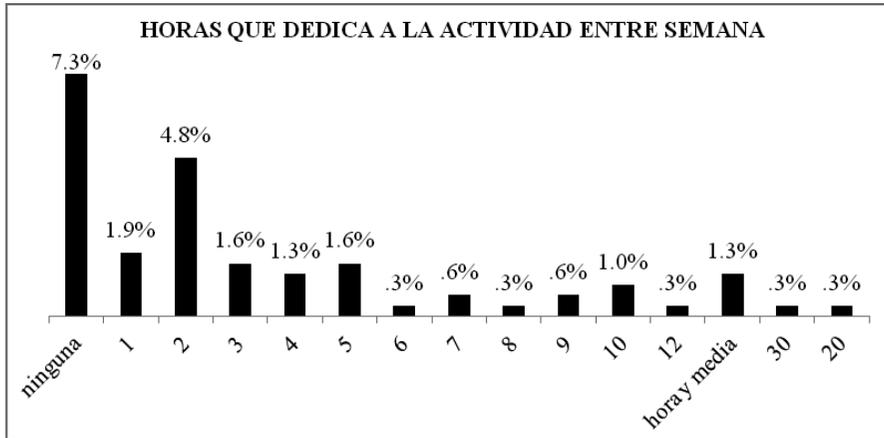


Figura 34. Distribución de frecuencias según el tiempo que dedica a la actividad entre semana.

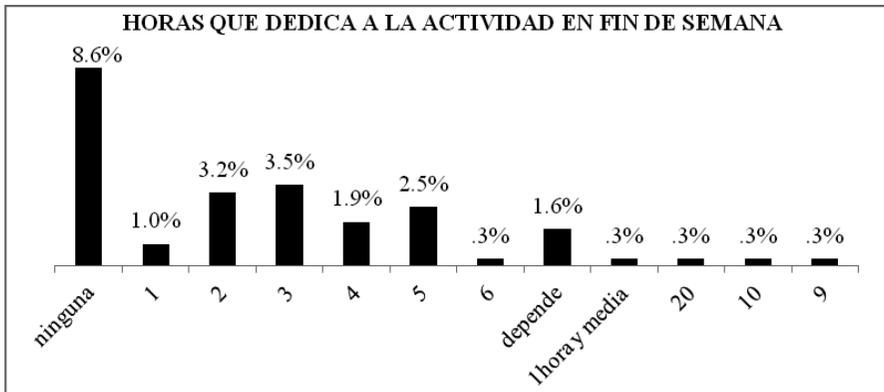


Figura 35. Distribución de frecuencias según las horas que dedica a la actividad el fin de semana.

H) *Compagina estudios con trabajo y tipo de trabajo*

Se consideró que había posibilidades de que hubiera alumnado que estuviera *compaginando sus estudios de danza con algún tipo de trabajo*, por lo que se quiso conocer el volumen de alumnado que se encontraba trabajando, junto con las *características del trabajo*. Para ello se le preguntó “si el trabajo estaba relacionado con la danza o no”, “si era o no remunerado”, “si tenía contrato o no”, y “si lo hacía de manera ocasional o habitual”. Tras el análisis de datos, se pone de manifiesto que hay

un 16.5% de alumnado de EPDA que *compatibiliza sus estudios profesionales de danza con algún trabajo*, tal y como se muestra en la Figura 36.



Figura 36. Distribución de frecuencias según el alumnado trabaja o no.

Respecto a las *características del trabajo* que desempeña el alumnado, se ha observado que el 10.3% “sí trabaja en algo relacionado con la danza”. Al respecto sobre “si tienen contrato o no”, fue el 8.7% quienes afirmaron “tener un contrato de trabajo”, habiendo alumnado que “no tiene ningún tipo de contrato”. Acerca de “si reciben remuneración económica”, comentar que hay un 1.0% que “no recibe”. Por último, los resultados mostraron que el 11.3% del alumnado “trabaja de forma habitual”, mientras que el 5.2% lo hace de “forma ocasional” (Tabla 37).

Tabla 37

*Distribución de frecuencias según las características del trabajo*

Características del trabajo	Sí	No
<i>Está relacionado con la danza</i>	10.3%	6.1%
<i>Tiene contrato de trabajo</i>	8.7%	7.7%
<i>Es remunerado</i>	15.5%	1.0%
<i>Es un trabajo habitual</i>	11.1%	5.1%
<i>Es un trabajo ocasional</i>	5.2%	10.5%

### 3.3.3. Rendimiento académico

#### A) Calificación media del curso pasado en el Conservatorio y en otros estudios

Los encuestados tuvieron que marcar la *nota media obtenida el curso pasado en el Conservatorio y en otras Enseñanzas*. Los resultados arrojan que la nota con mayor frecuencia en el Conservatorio fue el “7”, obtenida por el 42.2% del alumnado, y en otros estudios el “8”, alcanzada por el 22.9%. En el Conservatorio un 24.1% obtuvo como nota media un “6”, y un 21.9% un “8”. En otros estudios un 21.9% obtuvo un “7” y un 18.4% un “9”. Resulta interesante destacar que la calificación media de “10” la alcanzó un 7.9% del alumnado en sus otros estudios, pero no fue alcanzada por el alumnado en el Conservatorio. En la Figura 37 se indican las frecuencias obtenidas en cada nota.

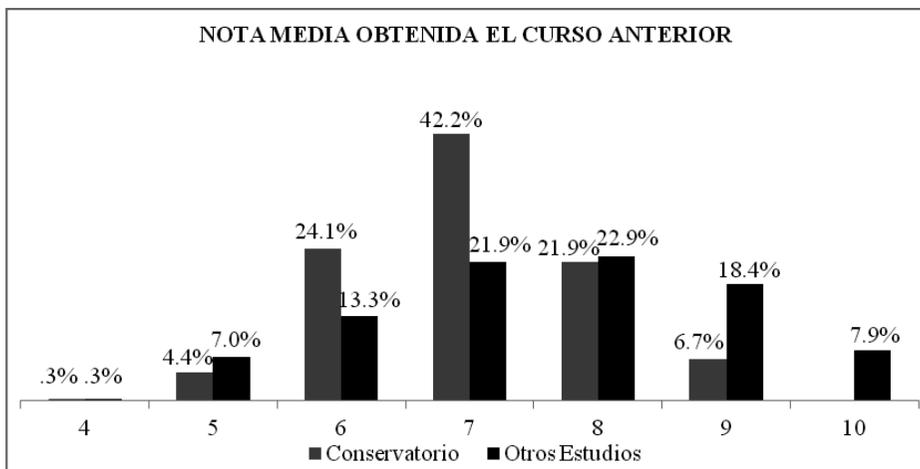


Figura 37. Distribución de frecuencias según la calificación media obtenida el curso pasado en el Conservatorio y en otros estudios.

#### B) Análisis de correlación entre las variables sobre la calificación media obtenida el curso pasado en el Conservatorio y en otros estudios

Una vez realizada la estadística descriptiva sobre la calificación media que obtuvo el alumnado el curso anterior, se llevó a cabo la estadística inferencial mediante un análisis de correlaciones bivariadas, de la variable de la *calificación media obtenida en el Conservatorio* y de la variable de la *calificación media obtenida en las otras Enseñanzas el curso anterior*. Al tratarse de variables de tipo escala, se aplicó el

Coefficiente de Pearson ( $r$ ), obteniendo que existe una relación positiva de intensidad muy baja entre ambas variables ( $r=.151^*$ ). La correlación es significativa en el nivel  $p<0.05$ , lo que indica que si aumenta la variable de la *calificación media obtenida en el Conservatorio el curso pasado*, se produce un aumento muy bajo de la variable de la *nota media obtenida en otros estudios*, y viceversa.

### C) Asignaturas pendientes que tiene el alumnado en el Conservatorio y en otras Enseñanzas

Se le cuestionó al estudiantado si tenían *asignaturas pendientes del curso anterior en el Conservatorio o en otros estudios*. Tras realizar el análisis descriptivo de los datos, se ha hallado que hay mayor número de alumnado que tiene asignaturas pendientes en sus otras Enseñanzas que en sus estudios del Conservatorio. El porcentaje de alumnado que tiene “asignaturas pendientes en el Conservatorio” es un 3.2%, mientras que el porcentaje de quienes “tienen pendientes en otras Enseñanzas” es de 7.9%. En la Figura 38 se puede observar el número de alumnado que no tiene asignaturas pendientes y los que sí tienen.



Figura 38. Distribución de frecuencias según el alumnado tiene, o no tiene, asignaturas pendientes en el Conservatorio y en otros estudios.

### D) Cuáles son las asignaturas pendientes del alumnado

Las *materias suspensas que tiene el alumnado de EPDA en el Conservatorio* son “Danza Clásica”, “Historia de la Danza”, “Flamenco”, “Danza Estilizada” y

“Repertorio”. En la Figura 39 se muestra el porcentaje del alumnado que tiene dichas asignaturas pendientes.

En los *otros estudios*, hay mayor variedad de *asignaturas pendientes* siendo la más común las “Matemáticas”, señalada por el 2.2% del alumnado, junto con el “Inglés” y la “Historia”, afirmada por el 1.3% respectivamente. En la Figura 40 se expone el resto de asignaturas suspensas con el correspondiente porcentaje de alumnado que no las ha superado.

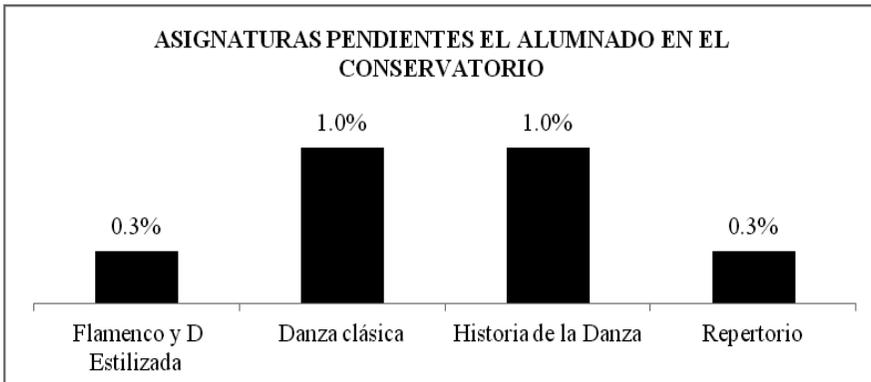


Figura 39. Distribución de frecuencias según las asignaturas pendientes que tiene el alumnado en el Conservatorio.

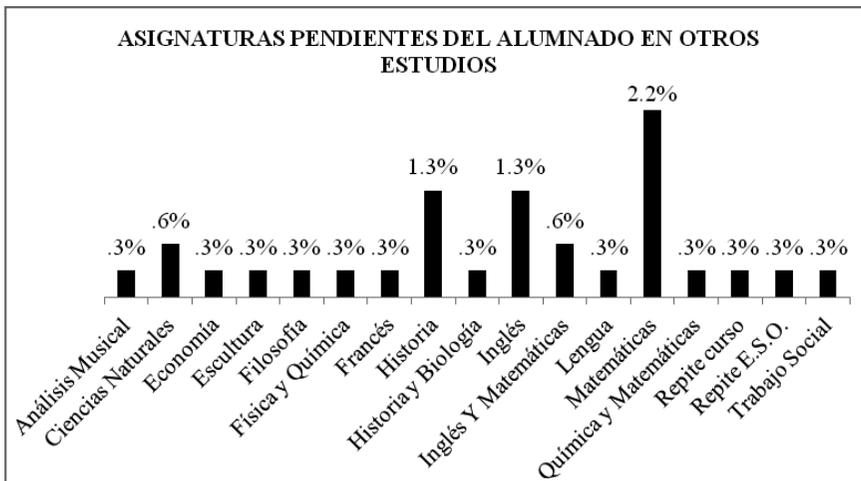


Figura 40. Distribución de frecuencias según las materias pendientes que tiene el alumnado en otros estudios.

### 3.3.4. Presión académica

#### A) Estudios que prioriza el alumnado

Debido a que el alumnado que cursa las EPD debe compatibilizarlas con las otras Enseñanzas, se consideró relevante indagar acerca *de si para ellos son igual de importantes ambos estudios o si priorizan alguno de los dos*. Los datos demuestran que poco más de la mitad del alumnado, concretamente el 59.7%, da prioridad a “ambos estudios por igual”, habiendo un 26.5% que prioriza sus estudios del “Conservatorio” y un 12.9% sus “otros estudios” (Figura 41).

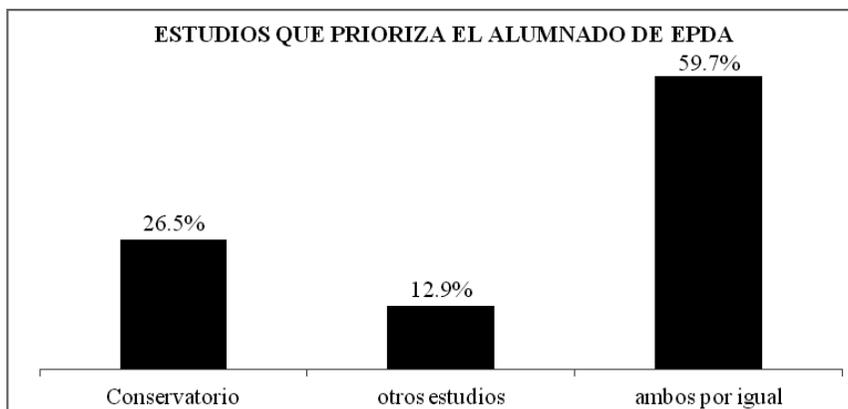


Figura 41. Distribución de frecuencias según los estudios que prioriza el alumnado.

#### B) Si el alumnado ha pensado, o no, abandonar sus estudios de danza

Dada la presión académica que puede afectar al alumnado de EPDA, se les sugirió responder a la pregunta de si alguna vez habían *pensado en abandonar el Conservatorio*, pudiendo contestar con las siguientes opciones: “nunca”, “alguna vez”, “lo pienso en la actualidad”, o “creo que abandonaré antes de terminar las Enseñanzas Profesionales”. Los resultados arrojan que hay un porcentaje alto, 47.7% de alumnado que “sí que lo ha pensado alguna vez”. Además, también se halla un porcentaje elevado, un 44.2%, que “no lo ha pensado nunca”. En la Figura 42 se puede observar las frecuencias obtenidas para el resto de opciones.



Figura 42. Distribución de frecuencias según el pensamiento del alumnado de abandonar, o no, el Conservatorio.

*C) Lo que le supone al alumnado de EPDA compatibilizar el Conservatorio con otros estudios*

Se le cuestionó al alumnado *lo que le supone tener que compatibilizar dos estudios a la vez*, para lo que debían contestar 5 ítems mediante una escala tipo Likert (1=“nada” a 5= “mucho”). A continuación se describe cada ítem y sus resultados correspondientes.

*Compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone tener mucha presión y estrés.* Respecto a este ítem se ha observado que los datos manifiestan que a un 27.0% del alumnado le supone “mucho”, y a un 39.7% “bastante”. La opción de “nada” ha sido indicada por el 1.6%.

*Compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone ir siempre con prisa a todos lados.* Los resultados obtenidos en este ítem evidencian que hay un alto porcentaje de alumnado que sí le supone “mucho”, ya que ha sido afirmado por un 41.6%. En la opción de “bastante” también se ha observado un porcentaje alto, concretamente un 34.9%, siendo tan solo un 1.0% de alumnado quienes han señalado que no le supone “nada”.

*Compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone no tener tiempo para estudiar.* Los datos son interesantes ya que contrasta la frecuencia obtenida en “mucho” afirmada por un 17.1% del alumnado, con la obtenida en “bastante” señalada por el 40.6%. Hay un 26.8% que ha indicado que le supone “poco”.

*Compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone tener que faltar a clase del Conservatorio.* En relación a este ítem se ha observado que en la opción de “mucho” se ha obtenido una frecuencia baja, ya que solo ha sido afirmada por el 5.8%. Por el contrario, se ha hallado la mayor frecuencia en la opción de “nada” indicada por el 27.4%. El hecho de haber obtenido la mayor frecuencia en “nada”, se considera que puede ser debido a que el alumnado del Conservatorio tiene un máximo de faltas permitidas, que deben de estar debidamente justificadas, por lo que debe asistir a clase asiduamente.

*Compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone tener que organizarme de forma adecuada para llevar ambos estudios satisfactoriamente.* Los resultados obtenidos exponen que hay un 35.2% de alumnado a quienes le supone “mucho”, por lo que se organizan muy bien, y un 30.3% que le supone “bastante”. Sin embargo, hay un 21.6% que señaló que le supone “poco”.

El resto de opciones que no han sido comentadas, se pueden observar a continuación en la Tabla 38.

Tabla 38

*Distribución de frecuencias según lo que le supone al alumnado compatibilizar el Conservatorio con otros estudios*

<b>Compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone...</b>	<b>Nada</b>	<b>Casi nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
<i>Tener mucha presión y estrés</i>	1.6%	4.8%	24.8%	39.7%	27.0%
<i>Ir con prisa a todos lados</i>	1.0%	7.3%	13.0%	34.9%	41.6%
<i>No tener tiempo para estudiar</i>	3.2%	8.7%	26.8%	40.6%	17.1%
<i>Tener que faltar a clase del conservatorio</i>	27.4%	26.5%	29.4%	8.4%	5.8%
<i>Organizarme de forma adecuada para llevar ambos estudios satisfactoriamente</i>	4.8%	5.2%	21.6%	30.3%	35.2%

*C) Análisis de Correlación entre las variables de lo que le supone al alumnado compatibilizar el Conservatorio con otros estudios*

Para conocer si estaban relacionadas linealmente las diferentes variables ordinales sobre *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone...*, se aplicó la estadística inferencial utilizando el Coeficiente de Correlación de Pearson ( $r$ ), en el que los valores oscilan entre -1 (relación exacta de linealidad inversa o negativa) y 1 (relación exacta de linealidad positiva). Tras el análisis inferencial de los datos mediante correlaciones bivariadas, se ha obtenido que sí existe relación lineal entre algunas de las variables (Tabla 39).

La variable de *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone no tener tiempo para estudiar* tiene una relación lineal positiva moderada ( $r=.439^{**}$ ), con la variable de *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone tener mucha presión y estrés*, con una significatividad de .000. Esta relación supone que cuando aumenta la variable de *no tener tiempo para estudiar*, aumenta moderadamente la variable de *tener mucha presión y estrés*, y viceversa.

La variable de *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone no tener tiempo para estudiar*, con la variable de *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone ir siempre con prisa a todos lados*, mostraron una significatividad de .000, con un  $r=.321^{**}$ , lo que indica una correlación positiva baja. Estos datos señalan que cuando aumenta la variable de *no tener tiempo para estudiar*, aumenta la variable de *tener que ir siempre con prisa a todos lados* y al contrario.

Al realizar el análisis de correlación de las variables de *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone no tener tiempo para estudiar*, con la variable de *me supone tener que faltar a clase del Conservatorio en algunas ocasiones*, se obtiene que  $r=.379^{**}$ , siendo altamente significativo .000, por lo que existe una relación positiva baja en ambas variables. Esta relación muestra que cuando aumenta la variable de *no tener tiempo para estudiar*, la variable de *tener que faltar al Conservatorio* aumenta poco y viceversa.

La variable de *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone organizarme de forma adecuada y llevar ambos estudios satisfactoriamente*, con la variable de *me supone tener que ir siempre con prisa a todos lados*, presentaron una relación positiva muy baja ( $r=.129^*$ ). Ambas variables se correlacionaron en el nivel

$p < 0.05$ . Esto supone que cuando aumenta mínimamente la variable de *organizarme de forma adecuada y llevar ambos estudios satisfactoriamente*, aumenta la variable de *tener que ir siempre con prisa a todos lados* y al contrario.

La variable de *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone tener mucha presión y estrés*, y la variable de *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone tener que faltar a clase del Conservatorio*, se correlacionan positivamente con una intensidad de relación baja ( $r = .319^{**}$ ). Esto indica que a medida que aumenta *la presión y el estrés*, aumenta moderadamente el *tener que faltar a clase del Conservatorio*, y viceversa, mostrando ambas una significatividad de .000.

Al realizar el análisis de correlación de la variable de *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone ir siempre con prisa a todos lados*, con la variable de *me supone tener mucha presión y estrés*, se obtuvo que existe una relación positiva moderada, en la que  $r = .463^{**}$ . Estos datos manifiestan que cuando aumenta la variable de *ir con prisa a todos lados*, aumenta moderadamente el *tener mucha presión y estrés*, y viceversa. Ambas variables mostraron una significatividad de .000.

La variable de *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone ir siempre con prisa a todos lados*, tiene una intensidad de asociación positiva baja con la variable de *me supone tener que faltar a clase del Conservatorio*, en la que  $r = .230^{**}$ , mostrando ambas una significatividad de .000. Esto determina que cuando aumenta una de las dos variables, se produce un leve crecimiento de la otra variable.

Tabla 39

*Correlaciones de las variables de compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone...*

<i>Correlaciones</i>		<b>No tener tiempo para estudiar</b>	<b>Organizarme de forma adecuada y llevar ambos estudios satisfactoriamente</b>	<b>Tener mucha presión y estrés</b>	<b>Ir siempre con prisa a todos lados</b>	<b>Tener que faltar a clase del Conservatorio en algunas ocasiones</b>
<b>No tener tiempo para estudiar</b>	<i>p</i>	1	.068	.439**	.321**	.379**
	<i>Sig.</i>		.238	.000	.000	.000
	<i>N</i>	307	306	307	307	307
<b>Tener mucha presión y estrés</b>	<i>p</i>	.439**	.058	1	.463**	.319**
	<i>Sig.</i>	.000	.313		.000	.000
	<i>N</i>	307	307	308	308	308
<b>Organizarme de forma adecuada y llevar ambos estudios satisfactoriamente</b>	<i>p</i>	.068	1	.058	.129*	-.034
	<i>Sig.</i>	.238		.313	.023	.548
	<i>N</i>	306	307	307	307	307
<b>Ir siempre con prisa a todos lados</b>	<i>p</i>	.321**	.129*	.463**	1	.230**
	<i>Sig.</i>	.000	.023	.000		.000
	<i>N</i>	307	307	308	308	308
<b>Tener que faltar a clase del Conservatorio en algunas ocasiones</b>	<i>p</i>	.379**	-.034	.319**	.230**	1
	<i>Sig.</i>	.000	.548	.000	.000	
	<i>N</i>	307	307	308	308	308

*P*= Coeficiente de Spearman. *Sig.*=Significatividad.*N*=

*E) Análisis de correlación de las variables de compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone..., con las variables de la nota media obtenida en el curso anterior en el Conservatorio y en otros estudios*

Posteriormente, se quiso analizar si la *nota media obtenida en el curso anterior*, estaba relacionada con las diferentes variables de lo que *le supone al alumnado compatibilizar el Conservatorio con otros estudios*. Al tratarse de variables de tipo escala, se realizó un análisis de correlaciones bivariadas mediante el Coeficiente de Correlación de Pearson (*r*). En primer lugar, se correlacionó la variable de la *nota media obtenida en el Conservatorio*, con las diferentes variables de *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone...*; y en segundo lugar, se realizó el

análisis de correlación de la variable de la *nota media obtenida en otros estudios*, con las variables de *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone...*

Tras realizar la estadística inferencial, los datos arrojan que existe relación entre algunas de las variables, que pasamos a comentar a continuación.

La variable de *la nota media obtenida en el Conservatorio el curso pasado*, presenta una relación lineal negativa de intensidad muy baja con la variable de *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone tener mucha presión y estrés* ( $r=-.118^*$ ). Ambas variables se correlacionan en el nivel  $p<0.05$ , lo que indica que cuando disminuye la variable de *la nota media obtenida en el Conservatorio*, disminuye poco la variable de *la presión y el estrés*, y viceversa.

En relación a las variables sobre *la nota media obtenida en el Conservatorio el curso pasado*, y *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone tener que faltar a clase del Conservatorio en algunas ocasiones*, se ha observado que se relacionan negativamente con una intensidad muy baja o casi nula ( $r=-.125^*$ ). Estos resultados manifiestan que cuando disminuye la variable de *la nota media obtenida en el Conservatorio*, la variable de *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone tener que faltar a clase del Conservatorio en algunas ocasiones* disminuye muy poco, y viceversa. Ambas variables se correlacionaron en el nivel  $p<0.05$ .

La variable de *la nota media obtenida en otros estudios el curso pasado*, tiene una relación lineal negativa con la variable de *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone tener mucha presión y estrés*. La intensidad de relación es muy baja, en la que  $r=-.128^*$ , mostrando ambas una correlación significativa en el nivel  $p<0.05$ . Estos datos informan que si disminuye la variable de *la nota media obtenida en otros estudios el curso pasado*, disminuye levemente la de *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone tener mucha presión y estrés*, y al contrario.

Entre la variable de *la nota media obtenida en otros estudios el curso pasado* y la variable de *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone no tener tiempo para estudiar*, se ha observado una relación negativa entre ambas con una

intensidad muy baja ( $r=-.199^{**}$ ). Las variables presentaron una significatividad de .001, correlacionándose en el nivel  $p<0.01$ . Estos datos exponen que cuando disminuye una de las dos variables, la otra también lo hace.

### 3.3.5. Disponibilidad y empleo del tiempo libre

#### A) Consideración de tiempo libre

Una vez realizada la estadística descriptiva de los datos sobre la *consideración del tiempo libre* del alumnado de EPDA, se debe señalar que los resultados obtenidos son relevantes, ya que hay un alto porcentaje de alumnado que asegura no disponer de “nada” de tiempo libre *entre semana* y ni *fines de semana*, como se puede observar en la Figura 43. Concretamente, hay un 63.5% que consideran que no disponen de “nada” de *tiempo libre entre semana*, junto con un 32.6% que aseguran que disponen de “poco”. Tan solo el 1.0% considera que dispone de “mucho” *tiempo libre entre semana*. Respecto al tiempo libre en fin de semana, sólo hay un 3.9% que ha contestado que es “mucho”, frente a un 68.1% que respondió que es “poco”.

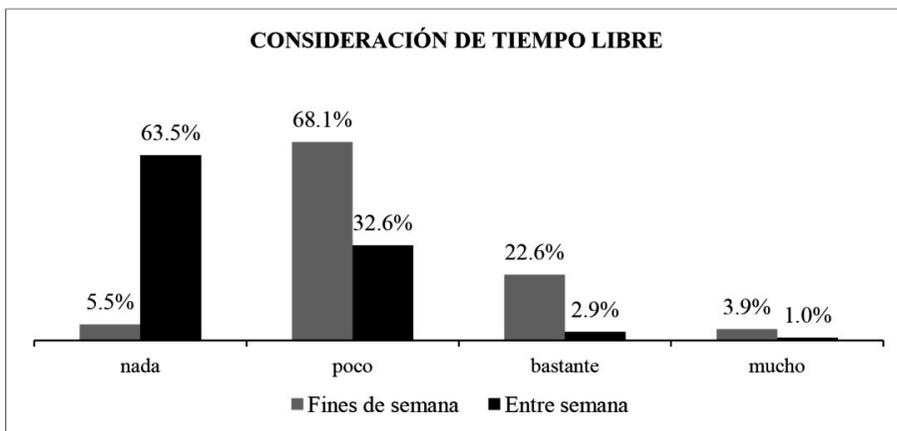


Figura 43. Distribución de frecuencias según la disponibilidad del tiempo libre.

#### B) Empleo del tiempo libre

Una vez obtenidos los datos sobre la *consideración que tiene el alumnado sobre la disponibilidad de tiempo libre*, se pretendió indagar en *qué actividad empleaban dicho tiempo*. De nuevo, se diferenció entre el tiempo libre *entre semana* y los *fines de*

*semana*. Los resultados obtenidos tras el análisis estadístico descriptivo informan que *entre semana*, la mayoría del alumnado *dedica su tiempo libre* a actividades para relajarse o descansar, ya que un 46.7% ha señalado que emplea su tiempo libre en “descansar”, y un 43.5% “en ver tv, leer o escuchar música”. Sin embargo, lo que menos hace el alumnado *durante su tiempo libre entre semana* es “ir al cine o participar en una actividad cultural”, afirmado por un 5.1%.

En relación al *empleo del tiempo libre los fines de semana*, se ha observado que las actividades que más les gusta hacer al alumnado son “salir con los amigos”, señalada por un 84.1%, y “estar con la familia”, indicado por el 63.2%, además de “descansar”, afirmado por un 75.6%. Por contraste, hay mayor número de alumnado que le gusta “ir al cine o participar en una actividad cultural”, ya que un 41.0% contestó que sí en dicha actividad. Las frecuencias obtenidas en la opción de “sí” y “no” de todas las actividades ofrecidas, se pueden observar en la Tabla 40.

Tabla 40

*Distribución de frecuencias según el empleo del tiempo libre entre semana y fines de semana*

<i>En qué sueles emplear tu tiempo libre...</i>	<i>Entre semana</i>		<i>Fines de semana</i>	
	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>
<b>Estar con la familia</b>	29.5%	70.5%	63.2%	36.8%
<b>Salir con amigos</b>	10.2%	89.9%	84.1%	15.9%
<b>Ir al cine o participar en una actividad cultural</b>	5.1%	94.9%	41.0%	59.0%
<b>Ver tv, leer, escuchar música</b>	43.5%	56.5%	51.1%	48.9%
<b>Practicar algún deporte</b>	15.2%	84.8%	23.2%	76.8%
<b>Descansar</b>	46.7%	53.3%	75.6%	24.4%
<b>Otros</b>	14.0%	86.0%	14.0%	86.0%

### *C) Otras actividades que realiza el alumnado de EPDA durante su tiempo libre*

En la pregunta sobre el empleo de tiempo libre, se le dio la opción de que comentaran *alguna otra actividad a la que dedicaban dicho tiempo*. Los datos obtenidos se consideran interesantes, debido a que hay estudiantado que ha comentado que dedica su tiempo libre de ocio a “estudiar” (4.4%), tarea que no se considera como tal, u otros, que indicaron que “no disponen de tiempo libre” (2.2%). Además, cabe destacar que un 1.3% del alumnado ha señalado que dedica su tiempo libre a “bailar”. El resto de

actividades se muestran en la Figura 44, por ejemplo “montar coreografías”, “senderismo”, “masajear los músculos”, entre otras.

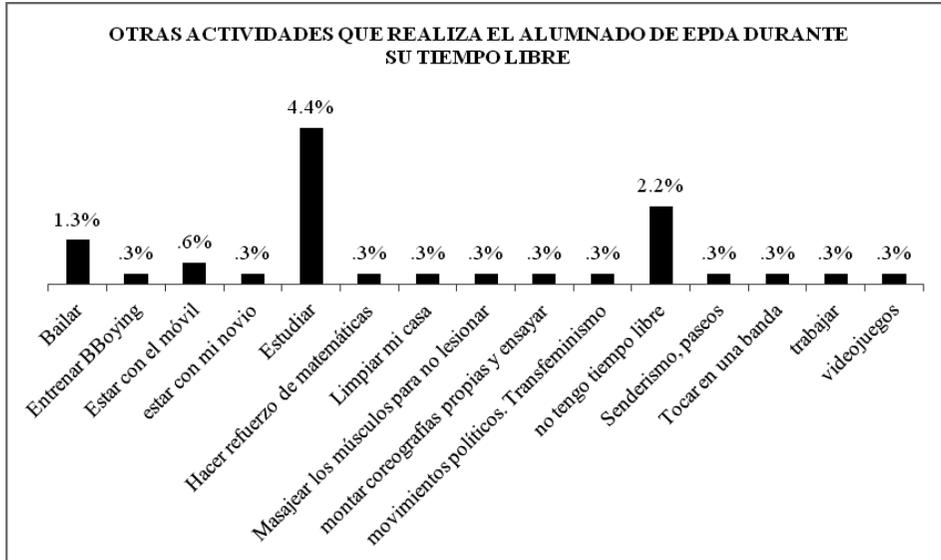


Figura 44. Distribución de frecuencias sobre otras actividades que realiza el alumnado durante su tiempo libre de ocio.

**Síntesis del análisis de los datos. Objetivo 3. Conocer algunas variables académicas que puedan afectar al alumnado:**

- ❖ Un 41.3% del alumnado estudia la “ESO”, el 34.2% “Bachiller”, y un 9.0% estudios “universitarios”.
- ❖ Fuera del horario establecido de clases, durante los fines de semana, el 32.9% del alumnado dedica a sus otros estudios entre 3-5h.59’, y un 45.8%, entre 1-2h.59’ al Conservatorio.
- ❖ Existe relación lineal positiva y negativa entre algunas variables del tiempo que dedica el alumnado fuera del horario de clases establecido, como por ej. la variable *del tiempo dedicado a otros estudios de lunes a viernes*, y *el dedicado a otros estudios los fines de semana*, que presenta una relación positiva de intensidad moderada ( $p=.401^{**}$ ).
- ❖ El 25.1% del alumnado realiza actividades relacionadas con la danza o con el mundo artístico.
- ❖ El 16.5% posee un trabajo, y de éstos, un 10.3% trabajan en algo relacionado con la danza.
- ❖ La mayor frecuencia observada en la calificación media del alumnado en el Conservatorio fue un “7” (42.2%), y en otros estudios un “8” (22.9%).
- ❖ Hay mayor número de alumnado que tiene asignaturas pendientes en sus otros estudios (7.9%), que en el Conservatorio (3.2%).
- ❖ El 59.7% del alumnado prioriza sus estudios del Conservatorio y sus otros estudios por igual.
- ❖ Un 47.7% han pensado “alguna vez” en abandonar sus estudios del Conservatorio.
- ❖ Al cuestionarle al alumnado sobre lo que le supone tener que *compatibilizar el Conservatorio*

*con otros estudios*, se observaron las mayores frecuencias en la opción de “mucho” de todos los ítems, excepto en el de *me supone tener que faltar a clase del Conservatorio*. Destacar que el 41.6% del alumnado afirma que *le supone tener que ir siempre con prisa a todos lados*.

Además, varias de estas variables (*compatibilizar el Conservatorio...*) están relacionadas entre sí positivamente, con intensidad moderada, baja y muy baja.

- ❖ Más de la mitad del alumnado, un 63.5% asegura no disponer de “nada” de tiempo libre entre semana, y un 68.1% afirma tener “poco” tiempo libre los fines de semana.
- ❖ La principal actividad que realiza el alumnado durante su tiempo libre entre semana consiste en “descansar”, mientras que el fin de semana es “salir con amigos”.

### **3.4. Objetivo 4. Identificar el perfil vocacional del alumnado que cursa EPDA**

#### **3.4.1. Motivos de inicio en la danza**

##### *A) Por qué comenzó a bailar*

Se le preguntó al alumnado por los *motivos que le llevaron a iniciarse en la danza*, ofreciéndoles siete opciones de respuesta de las que podían escoger más de una. En el encabezamiento de la pregunta aparecía *me inicié en la danza porque...*, a lo que la mayoría, un 70.8%, respondió que “desde la infancia siempre había querido bailar”. Además, se halló un porcentaje considerable, 41.9%, en la opción de “me pasaba el día bailando en casa y mis padres decidieron apuntarme”. La menor frecuencia, un 13.3%, se obtuvo en la opción de “en mi familia hay tradición de estudiar danza”. A continuación en la Tabla 41, se muestran las diferentes opciones y las correspondientes frecuencias obtenidas.

Tabla 41

*Distribución de frecuencias según los motivos por los que el alumnado de EPDA se inició en la danza*

<i>“Me inicié en la danza porque...”</i>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>Desde la infancia siempre he querido bailar</b>	70.8%	29.2%
<b>Al ver los bailarines en tv sentía que quería bailar</b>	20.0%	80.0%
<b>Me pasaba el día bailando en casa y mis padres decidieron apuntarme</b>	41.9%	58.1%
<b>Mis padres me apuntaron sin habérselo pedido</b>	15.2%	84.8%
<b>En mi familia hay tradición de estudiar danza</b>	13.3%	86.7%
<b>Siempre te han dicho que estás capacitado para ello</b>	21.0%	79.0%
<b>Otras razones</b>	13.7%	86.3%

### *B) Porqué empezó en el Conservatorio*

Para conocer los *motivos por los que el alumnado se apuntó al Conservatorio*, se le cuestionó si había sido “por deseo propio”, “por deseo de su madre”, “por deseo de su padre”, “por tradición familiar o “por amigos”. Tras realizar el análisis estadístico descriptivo mediante análisis de frecuencias, se ha observado que la mayoría del alumnado, un 86.7%, comenzó en el Conservatorio “por deseo propio”. Por el contrario, un 3.8% lo hizo “por tradición familiar” y “por amigos”. En la Tabla 42 se exponen las frecuencias halladas en cada una de las opciones.

Tabla 42

*Distribución de frecuencias según los motivos por los que el alumnado comenzó en el Conservatorio*

<i>Me apunté al Conservatorio...</i>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>Por deseo propio</b>	86.7%	13.3%
<b>Por deseo de mi padre</b>	7.0%	93.0%
<b>Por deseo de mi madre</b>	24.1%	75.9%
<b>Por tradición familiar</b>	3.8%	96.2%
<b>Por amigos</b>	3.8%	96.2%

### **3.4.2. Consideración vocacional de la danza**

#### *A) Danza como vocación y posible profesión*

Debido a los esfuerzos que se supone que realiza el alumnado para compatibilizar los estudios de danza con las otras Enseñanzas, se consideró importante

indagar si el alumnado *consideraba la danza como su vocación*. Por ello, se les ofreció diferentes opciones de respuesta tales como “si consideraban la danza como su vocación, y posible profesión en el futuro”, “si le gusta mucho bailar pero que no creen que sea su vocación en el futuro”, o “si no lo tenían claro en ese momento”.

Los resultados obtenidos, tras realizar la estadística descriptiva, manifiestan que poco más de la mitad, un 52.9%, afirmó que “sí piensa que la danza es su vocación y posible profesión en el futuro”, mientras que un 20.0% respondió que “le gusta mucho bailar pero que no creen que sea su vocación”. En la Figura 45 se muestran las frecuencias obtenidas en las tres opciones de respuesta.

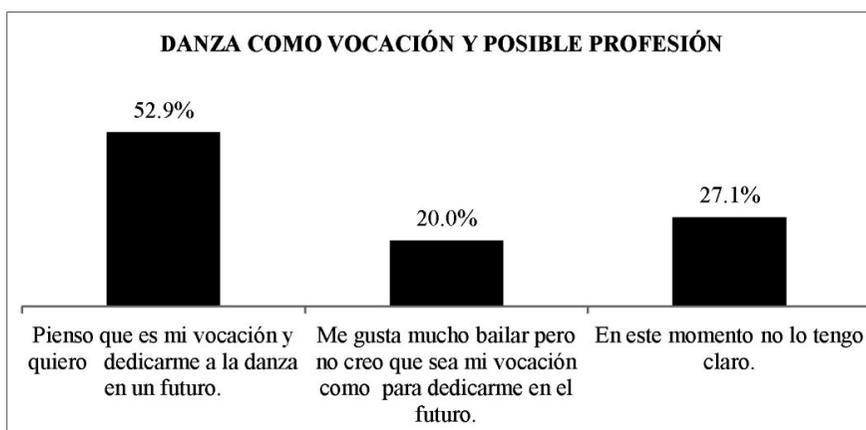


Figura 45. Distribución de frecuencias según el alumnado considera la danza como vocación y posible profesión.

### B) Vocación y gusto por la danza

Seguidamente, otro de los aspectos a analizar, era si el alumnado siente que su *vocación y gusto por la danza* “va creciendo conforme avanza de curso y va consiguiendo sus objetivos como bailarín”, o si le ocurre al contrario, “que siente que su vocación disminuye debido a encontrar ciertas dificultades académicas conforme avanza de curso”, además de “si siente que tiene la misma vocación por la danza que cuando empezó”. Para ello, se aplicó la estadística inferencial mediante el análisis de frecuencias, obteniéndose que hay un 67.4% de alumnado que siente que su *vocación y gusto por la danza* “va creciendo conforme avanza de curso y va consiguiendo sus objetivos como bailarín”. Sin embargo, un 9.4% respondió que su *vocación y gusto por*

la Danza “disminuía debido a la presión académica”. En la Figura 46 se exponen las frecuencias obtenidas en cada una de las opciones.

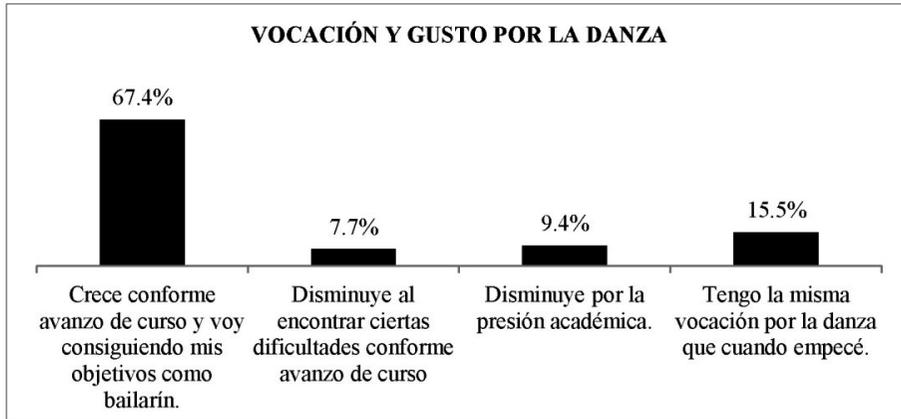


Figura 46. Distribución de frecuencias según la vocación y gusto por la danza del alumnado.

C) Pruebas de Chi-cuadrado de Pearson entre la variable de piensas que la danza es tu vocación y posible profesión, y la variable de tu vocación y gusto por la danza

Para conocer si existía relación entre la variable de si el alumnado *considera la danza como su vocación y posible profesión*, y la variable de su *vocación y gusto por la danza*, ambas variables de tipo nominal, se llevó a cabo un análisis estadístico inferencial mediante la prueba de tablas de contingencia y pruebas de contraste con Chi-cuadrado de Pearson ( $X^2$ ). En primer lugar, se crearon tablas de contingencia, en las que se refleja el recuento sobre lo que el alumnado considera acerca de *si la danza es su vocación y posible profesión*, y sobre *cómo es su vocación y gusto por la danza*, así como la frecuencia esperada en el caso de que las variables de la vocación del alumnado, no estuvieran asociadas y fueran independientes la una de la otra. Después de realizar la prueba de  $X^2$  se analizó el Coeficiente de Phi, así como la V de Cramer, para contrastar el grado de relación entre ambas variables.

Los resultados arrojan que sí existe relación entre ambas variables, siendo una relación muy significativa, con valor de .000, y donde un 8.3% de las casillas han esperado un recuento  $<5$ ; y el recuento mínimo esperado es 4.80%. Además, mediante el análisis de las medidas simétricas, se ha obtenido que el Coeficiente de Contingencia es igual a .302, el Coeficiente de Phi a .317 y de V de Cramer a .224. En consecuencia,

concluimos que las variables de *piensas que la danza es tu vocación y posible profesión* y la variable de *tu vocación y gusto por la danza* no son independientes una de otra y sí están asociadas con una magnitud o intensidad baja entre un rango entre 0 y 1. A continuación se muestra la Tabla 43 en la que se pueden observar las casillas causantes de que haya relación entre las variables.

Tabla 43

*Tablas cruzadas entre las variables de si el alumnado considera la danza como su vocación y posible profesión, y su vocación y gusto por la danza*

<i>Pienso que</i>	<b>Tú</b>	<b>Crece conforme</b>	<b>Disminuye al</b>	<b>Disminu</b>	<b>Tengo la</b>	<b>Total</b>
<i>la daza es</i>	<b>vocación y</b>	<b>avanzo de curso</b>	<b>encontrar ciertas</b>	<b>ye por la</b>	<b>misma</b>	
<i>mi vocación</i>	<b>gusto por</b>	<b>y voy</b>	<b>dificultades</b>	<b>presión</b>	<b>vocación por</b>	
<i>y posible</i>	<b>la danza...</b>	<b>consiguiendo mis</b>	<b>conforme avanzo</b>	<b>académi</b>	<b>la danza que</b>	
<i>profesión</i>		<b>objetivos como</b>	<b>de curso</b>	<b>ca</b>	<b>cuando</b>	
		<b>bailarín</b>			<b>empecé</b>	
<b>Pienso que</b>	<i>Recuento</i>	132	4	9	23	68
<b>es mi</b>	<i>Recuento</i>	113.6	12.8	16.0	25.6	68.0
<b>vocación y</b>	<i>esperado</i>					
<b>quiero</b>	<i>% del total</i>	41.9%	1.3%	2.9%	7.3%	3.3%
<b>dedicarme</b>	<i>Residuo</i>	18.4	-8.8	-7.0	-2.6	
<b>a la danza</b>	<i>Residuo</i>	1.7	-2.5	-1.8	-.5	
<b>en un</b>	<i>Estándar</i>					
<b>futuro</b>						
<b>Me gusta</b>	<i>Recuento</i>	31	12	10	10	63
<b>mucho</b>	<i>Recuento</i>	42.6	4.8	6.0	9.6	63.0
<b>bailar pero</b>	<i>esperado</i>					
<b>no creo que</b>	<i>% del total</i>	9.8%	3.8%	3.2%	3.2%	20.0
<b>sea mi</b>						%
<b>vocación</b>	<i>Residuo</i>	-11.6	7.2	4.0	4.0	
<b>como para</b>	<i>Residuo</i>	-1.8	3.3	1.6	.1	
<b>dedicarme</b>	<i>estándar</i>					
<b>en el futuro</b>						
<b>En este</b>	<i>Recuento</i>	50	8	11	15.0	84
<b>momento</b>	<i>Recuento</i>	56.8	6.4	8.0	12.8	84.0
<b>no lo tengo</b>	<i>esperado</i>					
<b>claro</b>	<i>% del total</i>	15.9%	2.5%	3.5%	4.8%	26.7
						%
	<i>Residuo</i>	-6.9	1.6	3.0	2.2	
	<i>Residuo</i>	-.9	.6	1.1	.6	
	<i>estándar</i>					
<b>Total</b>	<i>Recuento</i>	213	24	30	48	315
	<i>Recuento</i>	213.0	24.0	30.0	48.0	315.0
	<i>esperado</i>					
	<i>% del total</i>	67.6%	7.6%	9.5%	15.2%	00%

### 3.4.3. Intereses vocacionales

#### A) Aptitudes, actitudes y creencias en uno mismo por la danza y actitudes de esfuerzo hacia la danza

Para poder conocer los intereses vocacionales del alumnado, se elaboraron una serie de ítems para medir sus *aptitudes, actitudes y creencias en sí mismos por la danza*, sobre los que tenían que emitir un juicio de valor mediante una escala tipo Likert (de 1= “nada” a 5= “mucho”). Para ello, se aplicó la estadística descriptiva mediante análisis de frecuencias. A continuación se describen los ítems y se muestran las figuras correspondientes.

*Bailar me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo volando.* En relación a este ítem se ha observado que para la mayoría del alumnado se corresponde “mucho” o “bastante”, obteniéndose frecuencias bajas en el resto de opciones. Destacar que ningún sujeto escogió la opción de nada como se expone en la Figura 47.

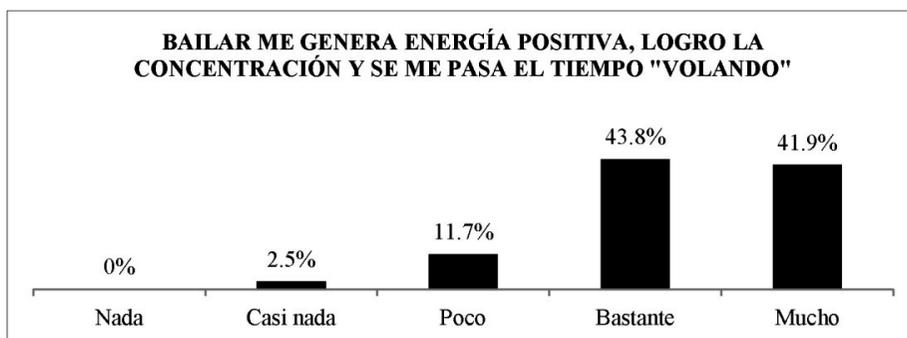


Figura 47. Distribución de frecuencias según el alumnado siente que bailar le genera energía positiva, logra la concentración y se le pasa el tiempo volando.

El siguiente ítem que se indicaba era, *dedicarme a la danza es lo que siempre he soñado*, a lo que el 47.6% del alumnado respondió que “mucho”. Hay un 15.6% que contestó que “poco”, llamando la atención que un 3.2% señalara que “nada”. En la Figura 48 se muestran las frecuencias obtenidas en cada una de las opciones.

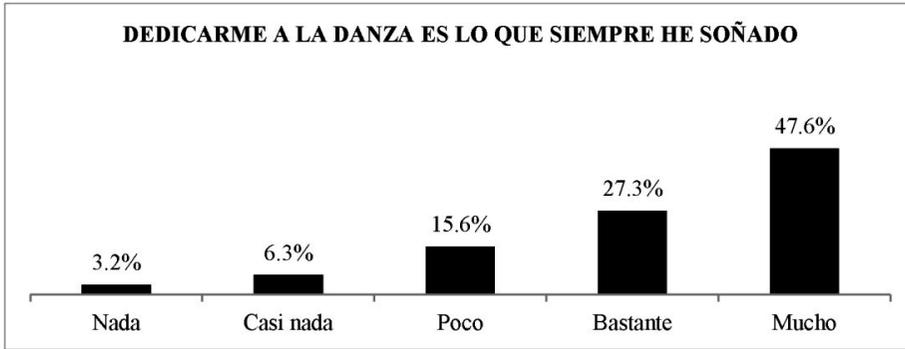


Figura 48. Distribución de frecuencias según el alumnado siente que dedicarse a la danza es lo que siempre ha soñado.

En relación al ítem *me gusta crear movimientos coreográficos a través de la música*, se ha hallado que al 42.5% del alumnado le gusta “mucho”, y al 35.9% “bastante”. También se ha observado que hay cierto número de alumnado a quienes no les gusta nada, casi nada o poco, como se indica en la Figura 49.

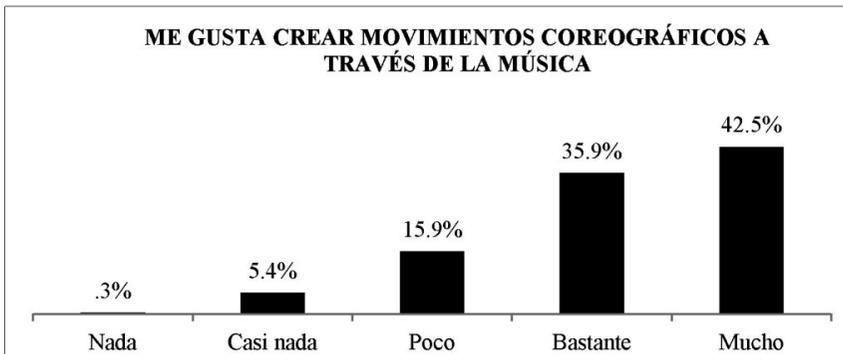


Figura 49. Distribución de frecuencias según al alumnado le gusta crear movimientos coreográficos a través de la música.

Respecto al ítem *creo que la danza es buena y necesaria para los demás y me gustaría transmitirla*, se pone de manifiesto que a poco más de la mitad del alumnado le gusta “mucho”, habiendo también un 31.7% a quienes les gusta “bastante”. Tan solo el 1.9% señaló que no le gusta “casi nada” (Figura 50).



Figura 50. Distribución de frecuencias según el alumnado cree que la danza es buena y necesaria para los demás y le gustaría transmitirla.

*Creo tener aptitudes físicas y habilidades para la danza, por lo que tengo confianza cuando la realizo.* Los resultados obtenidos de este ítem en la opción de “mucho”, se consideran relevantes debido a que el porcentaje hallado, un 20.3%, parece poco elevado para dicha opción. Como sabemos, el instrumento de trabajo y medio de expresión de los bailarines es su cuerpo, de manera que la creencia en poseer unas buenas condiciones y aptitudes físicas son importantes para poder desarrollar un trabajo óptimo. Por lo que se debe tener en cuenta este porcentaje debido a que se observa poco volumen de alumnado que cree poseer las aptitudes físicas y habilidades adecuadas para la danza, por lo que pueden no sentirse seguros cuando bailan. Respecto al resto de opciones (Figura 51), se observa que hay un 2.2% que ha señalado que “nada”, un 37.1% que “bastante”, y un 9.5% que “casi nada”.

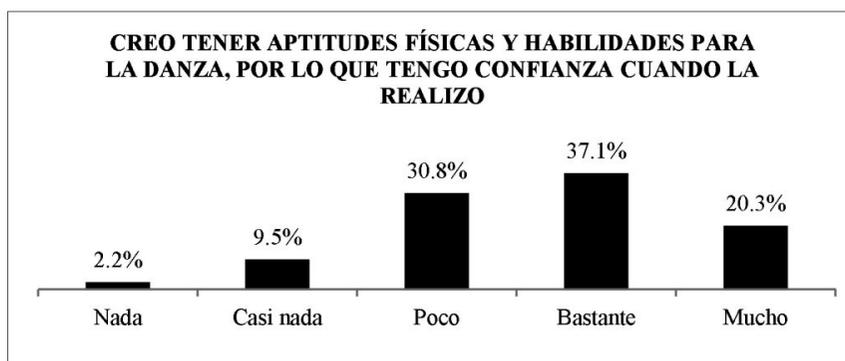


Figura 51. Distribución de frecuencias según la consideración del alumnado sobre sus aptitudes físicas y habilidades para la danza, por lo que tiene confianza cuando baila.

Respecto al ítem *atiendo y persisto en las correcciones del profesor de danza*, se observan frecuencias altas en “mucho” señalado por el 42.5% del alumnado, y en “bastante”, indicado por el 47.0%. De manera que el resto de las opciones han sido señaladas por un menor volumen de alumnado (Figura 52).



Figura 52. Distribución de frecuencias según el alumnado atiende y persiste en las correcciones del profesor de danza.

Al último ítem que debían responder era, *cuando quiero mejorar un ejercicio o coreografía persisto hasta conseguirlo*, a lo que el 47.3% del estudiantado afirmó que “bastante” y el 10.5% que “poco”. En la Figura 53 se pueden observar todas las frecuencias obtenidas en las diferentes opciones.

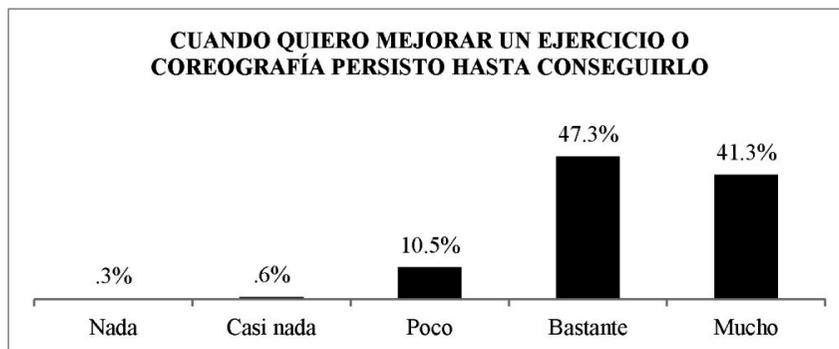


Figura 53. Distribución de frecuencias según el alumnado persiste para mejorar un ejercicio o coreografía.

B) *Análisis de Correlaciones bivariadas entre las variables de aptitud, actitud y creencias en uno mismo por la danza y actitudes de esfuerzo hacia la danza*

Una vez realizada la estadística descriptiva con las variables de *aptitud*, *actitud*, *creencias en uno mismo por la danza* y *actitudes de esfuerzo hacia la danza*, se llevó a cabo la estadística inferencial para conocer si existía relación entre las diferentes variables, realizando un análisis de correlaciones bivariadas mediante el Coeficiente de Pearson ( $r$ ). Este índice, del que no puede inferirse causalidad, informa de un valor que va entre -1 (relación exacta de linealidad inversa o negativa) y 1 (relación exacta de linealidad positiva), de tal forma que el valor 0 informa de una relación lineal nula. Tras el análisis, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que existe relación entre la mayoría de las variables de *aptitud*, *actitud*, *creencias en uno mismo por la danza* y *actitudes de esfuerzo hacia la danza*, que pasamos a describir a continuación (Tabla 44).

La variable de *bailar me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo “volando”*, tiene una relación lineal positiva con la variable de *dedicarme a la danza es lo que siempre he soñado*, en la que  $r=.319^{**}$ , lo que indica una relación baja entre ambas variables, correlacionándose ambas significativamente en el nivel  $p<0.01$ . Estos datos manifiestan que cuando aumenta la variable de *bailar me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo “volando”*, aumenta poco la variable de *dedicarme a la danza es lo que siempre he soñado*, ocurriendo igualmente al contrario.

La variable de *bailar me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo “volando”*, tiene una relación positiva baja con la variable de *me gusta crear movimientos coreográficos a través de la música* ( $r=.243^{**}$ ). Ambas variables se correlacionaron en el nivel  $p<0.01$ . Estos resultados indican que a medida que aumenta la variable de *bailar me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo “volando”*, lo hace también con una intensidad baja, la variable de *me gusta crear movimientos coreográficos a través de la música*, y a la inversa.

En relación a la variable de *bailar me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo “volando”*, y la variable de *creo que la danza es buena y necesaria para los demás y me gustaría transmitirla*, se obtuvo que  $r=.320^{**}$ , lo que indica una intensidad de relación positiva baja, correlacionándose ambas en el nivel  $p<0.01$ . Estos resultados manifiestan que, cuando aumenta la variable de *bailar me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo “volando”*,

aumenta poco la variable *de creo que la danza es buena y necesaria para los demás y me gustaría transmitirla*, ocurriendo de igual modo al contrario.

La variable de *bailar me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo “volando”*, se correlaciona positivamente con la variable de *creo tener aptitudes físicas y habilidades para la danza por lo que tengo confianza cuando la realizo*, en la que  $r=.169^{**}$ , correlacionándose en el nivel  $p<0.01$ . Se trata de una intensidad de relación muy baja o casi nula, lo que significa que si aumenta una de las variables, la otra lo hace de forma muy baja.

La variable de *bailar me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo “volando”*, se relaciona positivamente y con una intensidad baja con la variable de *atiendo y persisto en las correcciones del profesor de danza*, donde  $r=.369^{**}$ , teniendo ambas una correlación significativa en el nivel  $p<0.01$ . Estos resultados exponen que si aumenta una de las dos variables, aumenta la otra con una intensidad baja.

La variable de *bailar me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo “volando”*, se correlaciona positivamente con la variable de *cuando quiero mejorar un ejercicio o coreografía persisto hasta conseguirlo*, mostrando ambas una intensidad de relación baja en la que  $r=.272^{**}$ . Ambas se correlacionaron en el nivel  $p<0.01$ ; de manera que si aumenta la variable de *bailar me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo “volando”*, la variable de *cuando quiero mejorar un ejercicio o coreografía persisto hasta conseguirlo*, tiene un aumento bajo, y viceversa.

La variable de *dedicarme a la danza es lo que siempre he soñado* se relaciona de forma positiva con la variable de *me gusta crear movimientos coreográficos a través de la música* ( $r=.293^{**}$ ), lo que indica una intensidad de relación baja. Ambas variables se correlacionaron en el nivel  $p<0.01$ , de manera que si aumenta una de las dos variables lo hace también la otra.

La variable de *dedicarme a la danza es lo que siempre he soñado* se correlaciona positivamente con intensidad baja con la variable de *creo que la danza es buena y*

*necesaria para los demás y me gustaría transmitirla* ( $r=.312^{**}$ ). Ambas se correlacionaron en el nivel  $p<0.01$ . Estos resultados indican que si aumenta una de las dos variables, lo hace la otra recíprocamente.

En relación a la variable de *dedicarme a la danza es lo que siempre he soñado*, se ha observado que se relaciona positivamente con la variable de *creo tener aptitudes físicas y habilidades para la danza por lo que tengo confianza cuando la realizo* ( $r=.223^{**}$ ). Ambas variables mostraron una relación de intensidad baja, correlacionándose en el nivel  $p<0.01$ , lo que manifiesta que si aumenta una de las dos variables, aumenta la otra levemente, y viceversa.

La variable de *dedicarme a la danza es lo que siempre he soñado* presenta una relación positiva con la variable de *atiendo y persisto en las correcciones del profesor de danza* ( $r=.194^{**}$ ), correlacionándose ambas en el nivel  $p<0.01$ . Estos resultados arrojan que cuando aumenta una de las variables, aumenta la otra de forma recíproca.

Acerca de la variable de *dedicarme a la danza es lo que siempre he soñado* y la variable de *cuando quiero mejorar un ejercicio o coreografía persisto hasta conseguirlo*, se ha observado que presentan una correlación positiva de intensidad baja ( $r=.127^*$ ), ya que cuando aumenta una de ellas, la otra aumenta poco. Ambas variables se correlacionaron significativamente en el nivel  $p<0.05$ . Estos resultados exponen que cuando se produce un aumento de la variable de *dedicarme a la danza es lo que siempre he soñado*, aumenta poco la variable de *cuando quiero mejorar un ejercicio o coreografía persisto hasta conseguirlo*, ocurriendo de igual forma al contrario.

La variable de *me gusta crear movimientos coreográficos a través de la música*, se relaciona positivamente con la variable de *creo que la danza es buena y necesaria para los demás y me gustaría transmitirla* ( $r=.374^{**}$ ). Ambas variables mostraron una significatividad de  $p<0.01$ . La intensidad de relación es baja, de manera que si aumenta la variable de *me gusta crear movimientos coreográficos a través de la música*, aumenta un poco la variable de *creo que la danza es buena y necesaria para los demás y me gustaría transmitirla*, y al contrario.

En relación a la variable de *me gusta crear movimientos coreográficos a través de la música*, se observa que presenta una correlación positiva con la variable de *atiendo y persisto en las correcciones del profesor de danza*, en la que  $r=.112^*$ , lo que indica una intensidad de relación muy baja o casi nula. Ambas variables se correlacionaron significativamente en el nivel  $p<0.05$ . Estos resultados manifiestan que si aumentara una de las variables, la otra lo haría levemente.

La variable de *creo que la danza es buena y necesaria para los demás y me gustaría transmitirla*, se relaciona positivamente con la de *creo tener aptitudes físicas y habilidades para la danza por lo que tengo confianza cuando la realizo* ( $r=.229^{**}$ ). Ambas variables mostraron una significatividad en el nivel  $p<0.01$ . La intensidad de relación entre ambas variables es baja, por lo que si aumenta la variable de *creo que la danza es buena y necesaria para los demás y me gustaría transmitirla*, aumenta la variable de *creo tener aptitudes físicas y habilidades para la danza por lo que tengo confianza cuando la realizo* de forma baja y a la inversa.

La variable de *creo que la danza es buena y necesaria para los demás y me gustaría transmitirla*, se correlaciona positivamente con la variable de *atiendo y persisto en las correcciones del profesor de danza*, en la que  $r=.248^{**}$ , mostrando ambas una significatividad de  $p<0.01$ . Estos datos exponen que si aumenta una de las variables, aumenta poco la otra variable.

La variable de *creo que la danza es buena y necesaria para los demás y me gustaría transmitirla*, tiene una relación positiva de intensidad baja con la variable de *cuando quiero mejorar un ejercicio o coreografía persisto hasta conseguirlo*, donde  $r=.213^{**}$ . Ambas variables se correlacionaron significativamente en el nivel  $p<0.01$ . De manera que si aumenta una de las dos variables, la otra aumenta muy poco, ocurriendo de igual modo al contrario.

En relación a la variable de *creo tener aptitudes físicas y habilidades para la danza por lo que tengo confianza cuando la realizo*, se ha mostrado que tiene una relación positiva de intensidad baja con la variable de *atiendo y persisto en las correcciones del profesor de danza* ( $r=.279^{**}$ ), mostrando ambas significatividad en el

nivel  $p < 0.01$ . Estos datos manifiestan que si aumentara una de las variables, la otra aumentaría poco.

En relación a la variable de *creo tener aptitudes físicas y habilidades para la danza por lo que tengo confianza cuando la realizo*, se ha observado que muestra una relación positiva con la variable de *cuando quiero mejorar un ejercicio o coreografía persisto hasta conseguirlo*, en la que  $r = .299^{**}$ , correlacionándose ambas significativamente en el nivel  $p < 0.01$ . La intensidad de relación es baja, lo que indica que si aumenta la variable de *creo tener aptitudes físicas y habilidades para la danza por lo que tengo confianza cuando la realizo*, aumenta poco la variable de *cuando quiero mejorar un ejercicio o coreografía persisto hasta conseguirlo*, ocurriendo de igual modo al contrario.

La variable de *atiendo y persisto en las correcciones del profesor de danza*, presenta una relación positiva con la variable de *cuando quiero mejorar un ejercicio o coreografía persisto hasta conseguirlo* ( $r = .505^{**}$ ). La intensidad de relación entre ambas variables es moderada, por lo que si aumenta una de ellas, la otra presenta un aumento moderado. Ambas variables se correlacionaron en el nivel  $p < 0.01$ .

Tabla 44  
*Correlaciones bivariadas entre las variables de aptitud, actitud y creencias en uno mismo por la danza y actitudes de esfuerzo hacia la danza*

Correlaciones		1	2	3	4	5	6	7
1	<i>r</i>	1	.319**	.243**	.320**	.169**	.369**	.272**
	Sig.		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	315	315	315	315	315	315	315
2	<i>r</i>	.319**	1	.293**	.312**	.23**	.194**	.127*
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.024
	N	315	315	315	315	315	315	315
3	<i>r</i>	.243**	.293**	1	.374**	.097	.112*	.104
	Sig.	.000	.000		.000	.084	.047	.065
	N	315	315	315	315	315	315	315
4	<i>r</i>	.320**	.312**	.374**	1	.229**	.248**	.213**
	Sig.	.000	.000	.000		.000	.000	.000
	N	315	315	315	315	315	315	315
5	<i>r</i>	.169**	.223**	.097	.229**	1	.279**	.299**
	Sig.	.003	.000	.084	.000		.000	.000
	N	315	315	315	315	315	315	315
6	<i>r</i>	.369**	.194**	.112*	.248**	.279**	1	.505**
	Sig.	.000	.001	.047	.000	.000		.00
	N	315	315	315	315	315	315	315
7	<i>r</i>	.272**	.127*	.104	.213**	.299**	.505**	1
	Sig.	.000	.024	.065	.000	.000	.000	
	N	315	315	315	315	315	315	315

1= Bailar me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo “volando”. 2= Dedicarme a la danza es lo que siempre he soñado. 3= Me gusta crear movimientos coreográficos a través de la música. 4= Creo que la danza es buena y necesaria para los demás y me gustaría transmitirla. 5= Creo tener aptitudes físicas y habilidades para la danza, por lo que tengo confianza cuando la realizo. 6= Atiendo y persisto en las correcciones del profesor de danza. 7=Cuando quiero mejorar un ejercicio o coreografía persisto hasta conseguirlo.

### 3.4.4. Análisis de Correlación entre las variables de lo que le supone al alumnado compatibilizar el Conservatorio con otros estudios, y las variables de actitudes aptitudes, creencias en uno mismo y esfuerzo por la danza

Para conocer si existía relación entre las variables que componen la pregunta de *lo que te supone compatibilizar el Conservatorio con otros estudios...* y las variables que componen *las actitudes, aptitudes, creencias en uno mismo y esfuerzo por la danza*, se aplicó la estadística inferencial mediante un análisis de Correlaciones bivariadas. Al tratarse de variables de tipo escala, se utilizó el Coeficiente de Correlación de Pearson

(*r*) para analizar si las variables estaban relacionadas linealmente, no pudiendo inferirse causalidad. El índice de medida oscila entre el valor -1 (relación exacta de linealidad inversa o negativa) y el valor 1 (relación exacta de linealidad positiva), siendo mayor la correlación cuanto más cerca esté del 1, y menor cuanto más cerca esté del 0.

Tras el análisis se obtuvo que no existe relación lineal entre la mayoría de las variables, aunque sí existen correlaciones lineales positivas y negativas entre algunas de ellas, como se puede observar en la Tabla 45. A continuación, se describen las correlaciones significativas entre las variables.

La variable de *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone tener que faltar a clase del Conservatorio en algunas ocasiones*, se relaciona negativamente con la variable de *bailar me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo “volando”*, en la que  $r = -.202^{**}$ , lo que indica una intensidad de relación baja. Ambas variables mostraron una significatividad de .000, de manera que cuando disminuye la variable de *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone tener que faltar a clase del Conservatorio en algunas ocasiones*, disminuye la variable de *bailar me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo “volando”*, ocurriendo de igual forma al contrario.

La variable de *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone tener que faltar a clase del Conservatorio en algunas ocasiones*, tiene una relación negativa con la variable de *atiendo y persisto en las correcciones del profesor de danza* ( $r = -.123^*$ ), por lo que existe una intensidad de relación muy baja o casi nula. Ambas variables se correlacionaron en el nivel  $p < 0.05$ , lo que indica que cuando disminuye la variable de *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone tener que faltar a clase del Conservatorio en algunas ocasiones*, disminuye la variable de *atiendo y persisto en las correcciones del profesor de danza*, y viceversa.

En relación a la variable de *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone tener que faltar a clase del Conservatorio en algunas ocasiones*, y la de *cuando quiero mejorar un ejercicio o coreografía persisto hasta conseguirlo*, se ha obtenido que existe una relación negativa con una intensidad muy baja ( $r = -.132^*$ ). Ambas variables se correlacionaron en el nivel  $p < 0.05$ . Estos datos manifiestan que

cuando disminuye la variable de *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone tener que faltar a clase del Conservatorio en algunas ocasiones*, disminuye mínimamente la variable de *cuando quiero mejorar un ejercicio o coreografía persisto hasta conseguirlo*, y al contrario.

La variable de *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone organizarme de forma adecuada y llevar ambos estudios satisfactoriamente*, tiene una relación positiva con la variable de *atiendo y persisto en las correcciones del profesor de danza*, en la que  $r=.136^*$ , lo que manifiesta una intensidad de relación muy baja. Estos datos indican que cuando aumenta una de las dos variables, aumenta mínimamente la otra. Ambas se correlacionaron en el nivel  $p<0.05$ .

La variable de *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone organizarme de forma adecuada y llevar ambos estudios satisfactoriamente*, se correlaciona positivamente con la variable de *cuando quiero mejorar un ejercicio o coreografía persisto hasta conseguirlo*, ( $r=.206^{**}$ ), lo que manifiesta una intensidad de relación baja entre ambas variables que mostraron una significatividad de .000. Estos resultados informan que cuando aumenta la variable de *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone organizarme de forma adecuada y llevar ambos estudios satisfactoriamente*, aumenta mínimamente la variable de *cuando quiero mejorar un ejercicio o coreografía persisto hasta conseguirlo*, ocurriendo igual al contrario.

Tabla 45

*Análisis de correlación entre las variables de actitud hacia la danza y las variables de compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone...*

	Correlaciones	a	b	c	d	e
1	<i>r</i>	-.080	-.043	.025	-.202**	.089
	Sig.	.163	.448	.667	.000	.122
	N	308	308	308	308	307
2	<i>r</i>	.107	-.027	.053	-.062	-.003
	Sig.	.061	.635	.353	.276	.962
	N	308	308	307	308	307
3	<i>r</i>	.006	-.041	.034	.068	-.099
	Sig.	.921	.469	.549	.233	.084
	N	308	308	307	308	307
4	<i>r</i>	-.013	-.018	-.074	-.042	.024
	Sig.	.823	.753	.196	.464	.677
	N	308	308	307	308	307
5	<i>r</i>	.007	-.058	.016	-.091	.025
	Sig.	.904	.306	.786	.110	.665
	N	308	308	307	308	307
6	<i>r</i>	-.028	-.048	-.015	-.123*	.136*
	Sig.	.622	.397	.789	.031	.017
	N	308	308	307	308	307
7	<i>r</i>	.059	-.052	-.025	-.132*	.206**
	Sig.	.306	.363	.662	.021	.000
	N	308	308	307	308	307

1= Bailar me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo “volando”. 2= Dedicarme a la danza es lo que siempre he soñado. 3= Me gusta crear movimientos coreográficos a través de la música. 4= Creo que la danza es buena y necesaria para los demás y me gustaría transmitirla. 5= Creo tener aptitudes físicas y habilidades para la danza, por lo que tengo confianza cuando la realizo. 6= Atiendo y persisto en las correcciones del profesor de danza. 7=Cuando quiero mejorar un ejercicio o coreografía persisto hasta conseguirlo. a=Compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone...tener mucha presión y estrés. b= Ir siempre con prisa a todos lados. c= No tener tiempo para estudiar. d= Tener que faltar a clase del Conservatorio en algunas ocasiones. e= organizarme de forma adecuada y llevar ambos estudios satisfactoriamente

### 3.4.5. Análisis de Correlación entre las variables de aptitudes, actitudes, esfuerzo y creencias en uno mismo hacia la danza y las variables de la MI

Se quiso analizar si existía relación lineal entre las variables de *aptitudes, actitudes, esfuerzo y creencias en uno mismo por la danza*, y las variables de *MI al Conocimiento, al Logro y a las Experiencias Estimulantes*, por lo que se aplicó la estadística inferencial mediante el análisis de correlaciones bivariadas. Para ello, se

empleó el Coeficiente de Pearson ( $r$ ), con el que se ha obtenido que hay correlación positiva entre todas las variables de las *aptitudes, actitudes, esfuerzo y creencias en uno mismo por la danza*, y las variables de *MI* (Tabla 46).

La variable de *bailar me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo “volando”*, tiene una relación lineal positiva con la variable de la *MI al Conocimiento*, en la que  $r=.467^{**}$ , de manera que existe una intensidad de relación moderada entre ambas. Cuando aumenta la variable de *bailar me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo “volando”*, aumenta moderadamente la *MI al Conocimiento*, ocurriendo de igual modo al contrario. Ambas variables mostraron una significatividad de .000.

La variable de *bailar me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo “volando”*, se relaciona positivamente con la variable de la *MI al Logro*, ( $r=.362^{**}$ ), lo que indica que existe una relación baja entre ambas variables que mostraron una significatividad de .000. Estos resultados exponen que cuando se produce un aumento de la variable de *bailar me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo “volando”*, se produce un aumento moderado de la *MI al Logro*, pudiendo ocurrir también a la inversa.

Entre la variable de *bailar me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo “volando”*, y la variable de la *MI a las Experiencias Estimulantes*, existe una correlación positiva de intensidad moderada ( $r=.459^{**}$ ). Estos datos señalan que cuando aumenta una de las dos variables lo hace también la otra moderadamente. Ambas variables mostraron una significatividad de .000.

La variable de *dedicarme a la danza es lo que siempre he soñado*, presenta una correlación positiva con la variable de la *MI al Conocimiento*, donde  $r=.346^{**}$ , mostrando una intensidad baja entre ambas variables y una significatividad de .000. Estos datos exponen que a medida que aumenta la variable de *dedicarme a la danza es lo que siempre he soñado*, la variable de la *MI al Conocimiento* tiene un aumento leve, aspecto que puede ocurrir también a la inversa.

En relación a la variable de *dedicarme a la danza es lo que siempre he soñado* y la variable de la *MI al Logro*, se ha observado que existe una relación positiva de intensidad baja entre las variables, en la que  $r=.302^{**}$ . Ambas variables mostraron una significatividad de .000, lo que manifiesta que cuando aumenta una de las dos variables, aumenta la otra recíprocamente.

La variable de *dedicarme a la danza es lo que siempre he soñado*, junto con la variable de *MI a las Experiencias Estimulantes*, ha mostrado una relación positiva ( $r=.404^{**}$ ), lo que indica una intensidad de relación moderada. Ambas variables mostraron una significatividad de .000. De manera que cuando aumenta la variable de *dedicarme a la danza es lo que siempre he soñado*, aumenta moderadamente la variable de la *MI a las Experiencias Estimulantes*, y viceversa.

En relación a la variable de *me gusta crear movimientos coreográficos a través de la música*, se ha observado que tiene una relación positiva con la variable de la *MI al Conocimiento*, donde  $r=.321^{**}$ . Estos resultados indican que se da una relación de intensidad baja entre ambas variables, que mostraron una significatividad de .000, dando lugar a que cuando aumenta la variable de *me gusta crear movimientos coreográficos a través de la música*, aumenta un poco la de la *MI al Conocimiento*, y al contrario.

La variable de *me gusta crear movimientos coreográficos a través de la música*, se correlaciona positivamente con la variable de la *MI al Logro* ( $r=.224^{**}$ ), mostrando una intensidad de relación baja. Ambas variables presentaron una significatividad de .000. Estos datos arrojan que cuando se produce un aumento de la variable de *me gusta crear movimientos coreográficos a través de la música*, la variable de la *MI al Logro* tiene un aumento leve, pudiendo ocurrir de igual forma al contrario.

La variable de *me gusta crear movimientos coreográficos a través de la música* se relaciona positivamente con la variable de la *MI a las Experiencias Estimulantes*, en la que  $r=.336^{**}$ , por lo que presenta una intensidad de relación baja. Ambas variables mostraron una significatividad de .000, lo que indica que si aumenta una de las dos variables, aumenta recíprocamente la otra.

La variable de *creo que la danza es buena y necesaria para los demás y me gustaría transmitirla*, tiene una relación positiva con la variable de la *MI al Conocimiento* ( $r=.368^{**}$ ), por lo que la intensidad de relación es baja, presentando ambas una significatividad de .000. Estos datos exponen que a medida que aumenta la variable de *creo que la danza es buena y necesaria para los demás y me gustaría transmitirla*, aumenta levemente la *MI al Conocimiento*, y a la inversa.

La variable de *creo que la danza es buena y necesaria para los demás y me gustaría transmitirla*, presenta una correlación positiva con la variable de la *MI al Logro*, en la que  $r=.289^{**}$ , de manera que la intensidad de relación es baja, mostrando ambas una significatividad de .000. Si aumenta la variable de *creo que la danza es buena y necesaria para los demás y me gustaría transmitirla*, aumenta la de *MI al Logro*, ocurriendo de igual modo al contrario.

En relación a la variable de *creo que la danza es buena y necesaria para los demás y me gustaría transmitirla*, se ha observado que junto con la variable de la *MI a las Experiencias Estimulantes*, presenta una correlación positiva de intensidad baja, en la que  $r=.338^{**}$ . Ambas variables mostraron una significatividad de .000. Estos resultados ponen de manifiesto que si una de las dos variables aumenta, la otra aumenta con poca intensidad.

La variable de *creo tener aptitudes físicas y habilidades para la danza, por lo que tengo confianza cuando la realizo*, presenta una relación positiva de intensidad baja con la variable de la *MI al Conocimiento* ( $r=.225^{**}$ ). La significatividad que mostraron ambas fue de .000, lo que indica que si aumenta la variable de *creo tener aptitudes físicas y habilidades para la danza, por lo que tengo confianza cuando la realizo*, la variable de *MI al Conocimiento* aumenta poco, ocurriendo también al contrario.

La variable de *creo tener aptitudes físicas y habilidades para la danza, por lo que tengo confianza cuando la realizo*, tiene una relación positiva con la variable de la *MI al Logro*, en la que  $r=.272^{**}$ , mostrando ambas una significatividad de .000. La intensidad de la relación es baja por lo que si una de las dos variables aumenta, la otra aumenta poco, y al contrario.

La variable de *creo tener aptitudes físicas y habilidades para la danza, por lo que tengo confianza cuando la realizo*, presenta una relación positiva con la variable de la *MI a las Experiencias Estimulantes*, en la que  $r=.227^{**}$ , lo que indica una intensidad de relación baja. Los datos exponen que si aumenta una de las dos variables, la otra lo hace de forma recíproca. Ambas mostraron una significatividad de .000.

La variable de *atiendo y persisto en las correcciones del profesor de danza*, tiene una relación positiva de intensidad moderada con la variable de la *MI al Conocimiento* ( $r=.412^{**}$ ). Ambas variables mostraron una significatividad de .000, de manera que si se produce un aumento de la variable de *atiendo y persisto en las correcciones del profesor de danza*, la variable de *MI hacia el Conocimiento* aumenta moderadamente, y viceversa.

La variable de *atiendo y persisto en las correcciones del profesor de danza* se correlaciona de manera positiva con la variable de la *MI al Logro* ( $r=.426^{**}$ ), lo que indica una intensidad de relación moderada. Ambas variables presentaron una significatividad de .000, lo que manifiesta que si aumenta una de las dos variables, se produce un aumento de la otra de forma moderada.

En relación a la variable de *atiendo y persisto en las correcciones del profesor de danza*, se ha observado que se correlaciona positivamente con la variable de la *MI a las Experiencias Estimulantes*, debido a que  $r=.405^{**}$ , por lo que la intensidad de relación es moderada, mostrando ambas una significatividad de .000. Cuando aumenta la variable de *atiendo y persisto en las correcciones del profesor de danza*, lo hace moderadamente la de la *MI a las Experiencias Estimulantes*, ocurriendo también de forma recíproca.

La variable de *cuando quiero mejorar un ejercicio o coreografía persisto hasta conseguirlo*, presenta una relación positiva con la variable de la *MI al Conocimiento* ( $r=.309^{**}$ ), por lo que la intensidad de relación es baja. La significatividad que mostraron ambas fue de .000. Estos datos arrojan que cuando tiene un aumento la variable de *cuando quiero mejorar un ejercicio o coreografía persisto hasta conseguirlo*, la variable de la *MI al Conocimiento* tiene un aumento leve, y viceversa.

La variable de *cuando quiero mejorar un ejercicio o coreografía persisto hasta conseguirlo*, se correlaciona positivamente con la de la *MI al Logro*, en la que  $r=.354^{**}$ , lo que indica una intensidad de relación baja entre ambas variables. La significatividad que presentaron fue de .000. Estos datos arrojan que si aumenta una de las dos variables, la otra también aumenta.

Entre la variable de *cuando quiero mejorar un ejercicio o coreografía persisto hasta conseguirlo* y la variable de la *MI a las Experiencias Estimulantes*, existe una relación positiva de intensidad baja en la que  $r=.312^{**}$ . De manera que si aumenta la variable de *cuando quiero mejorar un ejercicio o coreografía persisto hasta conseguirlo*, aumenta poco la de la *MI a las Experiencias Estimulantes*, ocurriendo igual al contrario. Ambas variables presentaron una significatividad de .000.

Tabla 46

*Análisis de Correlación de Pearson entre las variables de actitud hacia la danza y las variables de la MI*

Correlaciones		MI al Conocimiento	MI al Logro	MI a las Experiencias Estimulantes
<i>Bailar me genera energía</i>	<i>r</i>	.467**	.362**	.459**
<i>positiva, logro la</i>	<b>Sig.</b>	.000	.000	.000
<i>concentración y se me pasa el</i>	<b>N</b>	315	315	315
<i>tiempo “volando”</i>				
<i>Dedicarme a la danza es lo</i>	<i>r</i>	.346**	.302**	.404**
<i>que siempre he soñado</i>	<b>Sig.</b>	.000	.000	.000
	<b>N</b>	315	315	315
<i>Me gusta crear movimientos</i>	<i>r</i>	.321**	.224**	.336**
<i>coreográficos a través de la</i>	<b>Sig.</b>	.000	.000	.000
<i>música</i>	<b>N</b>	315	315	315
<i>Creo que la danza es buena y</i>	<i>r</i>	.368**	.289**	.338*
<i>necesaria para los demás y me</i>	<b>Sig.</b>	.000	.000	.000
<i>gustaría transmitirla</i>	<b>N</b>	315	315	315
<i>Creo tener aptitudes físicas y</i>	<i>r</i>	.255**	.272**	.227**
<i>habilidades para la danza, por</i>	<b>Sig.</b>	.000	.000	.000
<i>lo que tengo confianza cuando</i>	<b>N</b>	315	315	315
<i>la realizo</i>				
<i>Atiendo y persisto en las</i>	<i>r</i>	.412**	.426**	.405**
<i>correcciones del profesor de</i>	<b>Sig.</b>	.000	.000	.000
<i>danza</i>	<b>N</b>	315	315	315
<i>Cuando quiero mejorar un</i>	<i>r</i>	.309*	.354**	.312**
<i>ejercicio o coreografía</i>	<b>Sig.</b>	.000	.000	.000
<i>persisto hasta conseguirlo</i>	<b>N</b>	315	315	315

\* La Correlación es significativa en el nivel  $p < 0.01$ . \*\* La Correlación es significativa en el nivel  $p < 0.05$ .

### 3.4.6. Análisis de regresión múltiple por pasos, para observar en qué medida las diferentes variables de la vocación (aptitudes, actitudes y creencias en uno mismo por la danza y actitudes de esfuerzo hacia la danza) predicen la MI

Se realizó un análisis de regresión lineal múltiple por pasos, para comprobar en qué medida las distintas variables de vocación por la danza predicen a la *MI* en el alumnado de EPDA. En la Tabla 47 se pueden apreciar los resultados obtenidos del análisis de regresión lineal por pasos, mostrándose los datos referentes a la *MI* como

variable criterio, diferenciando los resultados según los pasos y las variables de vocación más importantes. El sexo se consideró como variable de selección. Como se puede observar, en el caso de los *chicos* solo es predicha por la variable *creo que la danza es buena y necesaria para los demás y me gustaría transmitirla*, con valores de  $\beta$  de .571 y una varianza total explicada del 16%. En cuanto a las *chicas*, cabe destacar que hay mayor número de variables predictoras, siendo el primer paso predictor la variable *bailar me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo “volando”*, con valores  $\beta$  de .488 y una varianza de 44%. En el segundo paso, se introduce la segunda variable predictor que es *atiendo y persisto en las correcciones del profesor de danza*, con  $\beta$  de .341 y una varianza de 64%. En el tercer paso, se introduce la variable de *dedicarme a la danza es lo que siempre he soñado*, con  $\beta$  de .253 y una varianza de 74%. En el paso cuatro, se introduce la variable *me gusta crear movimientos coreográficos a través de la música*, con  $\beta$  de .181 y una varianza de 80%. Y finalmente en el paso 5, se introduce la variable *cuando quiero mejorar un ejercicio o coreografía persisto hasta conseguirlo*, con  $\beta$  de .155 y una varianza de 82%.

Tabla 47

*Regresión lineal múltiple por pasos según sexo, entre la MI (variable criterio) y las variables de la vocación (variables predictoras)*

Variable	MI Chica					Variable	MI Chico				
	F	$\beta$	R <sup>2</sup>	t	p		F	$\beta$	R <sup>2</sup>	t	p
<b>Paso 1</b>						<b>Paso 1</b>					
Se me pasa el tiempo “volando”	889.182	.488	.526	99.44	.000	Me gustaría transmitirla a los demás	12.082	.571	.326	3.476	.002
<b>Paso 2</b>						<b>Paso 2</b>					
Se me pasa el tiempo “volando”	773.145	.366	.555	77.090	.000						
En las correcciones del profesor		.341		66.105	.000						
<b>Paso 3</b>						<b>Paso 3</b>					
Se me pasa el tiempo “volando”	661.969	.291	.579	55.645	.000						
En las correcciones del profesor		.319		66.423	.000						
Es lo que		.253		55.150	.000						

siempre he soñado					
<b>Paso 4</b>					
Se me pasa el tiempo “volando”	552.146	..264	..651	55.187	..000
En las correcciones del profesor		..320		66.604	..000
Es lo que siempre he soñado		..202		44.058	..000
Crear movimientos con la música		..181		33.755	..000
<b>Paso 5</b>					
Se me pasa el tiempo “volando”	444.540	..250	..664	44.969	..000
En las correcciones del profesor		..243		44.440	..000
Es lo que siempre he soñado		..204		44.161	..000
Crear movimientos con la música		..174		33.656	..000
Quiero mejorar persisto hasta que lo consigo		..155		22.924	..004

**Síntesis del análisis de los datos. Objetivo 4. Identificar el perfil vocacional del alumnado que cursa EPDA:**

- ❖ El 70.8% *se inició en la danza porque desde la infancia siempre había querido bailar.*
- ❖ El 86.7% del alumnado comenzó a estudiar en el Conservatorio *por deseo propio.*
- ❖ Un 52.9% del alumnado considera que *la danza es su vocación y posible profesión en el futuro.*
- ❖ El 67.4% del alumnado siente *que su vocación y gusto por la danza va creciendo conforme avanza de curso y va consiguiendo sus objetivos como bailarín,* frente a un 9.4% que considera que *disminuye por la presión académica,* y un 7.7% por *que disminuye por encontrar ciertas dificultades conforme avanza de curso.*
- ❖ En relación a las *aptitudes, actitudes y creencias en uno mismo por la danza y actitudes de esfuerzo hacia la danza,* destacar que hay un porcentaje considerable, entre 42.5% y un 56.8%

del alumnado que señaló la opción de “mucho” en los ítems de *bailar me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo “volando”*; *dedicarse a la danza es lo que siempre he soñado; me gusta crear movimientos coreográficos a través de la música*, y el ítem de *creo que la danza es buena y necesaria para los demás y le gustaría transmitirla*. En el resto de los ítems, las mayores frecuencias (entre 37.1% y 47.3%) se hallaron en la opción de “bastante”. Además, entre la mayoría de estas variables existe relación positiva con intensidad moderada.

- ❖ Existe relación lineal (positiva y negativa) entre la mayoría de las variables de *lo que le supone al alumnado compatibilizar el Conservatorio con otros estudios...* y las variables que componen *las actitudes, aptitudes, creencias en uno mismo y esfuerzo por la danza*. ej.: *Compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone tener que faltar a clase del Conservatorio en algunas ocasiones*, y *bailar me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo “volando”*, ( $r=-.202^{**}$ ), por lo que si disminuye una de las variables, lo hace la otra.
- ❖ Existe relación lineal positiva entre todas las variables de *aptitudes, actitudes, esfuerzo y creencias en uno mismo por la danza*, y las de *MI al Conocimiento, al Logro y a las Experiencias Estimulantes*; con intensidad de relación baja y moderada. Por ej.: *Bailarme me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo “volando”*, tiene una relación lineal positiva con intensidad moderada con la variable de la *MI al Conocimiento* ( $r=.467^{**}$ ).
- ❖ Algunas variables de la *vocación* predicen la *MI*, habiendo mayor número de variables predictoras en las chicas que en los chicos.

### 3.5. Objetivo 5. Conocer las expectativas del alumnado sobre el desarrollo de estudios superiores de danza u otras alternativas

#### 3.5.1. Expectativas académicas del alumnado de EPDA

##### A) Lo que el alumnado piensa hacer tras acabar las EPD

Para conocer las expectativas académicas del alumnado se les planteó mediante siete ítems que señalaran la opción, u opciones, que más se ajustaran a lo que *tenían pensado hacer tras acabar las EPD*. Para ello, se aplicó la estadística descriptiva mediante análisis de frecuencias, obteniéndose que la expectativa más contemplada es “dedicarse al trabajo de la danza”, afirmada por un 59.7%. Además, las opciones de “seguir estudios superiores de danza”, y la de “compaginar el GSD con otra carrera universitaria”, fueron señaladas por un elevado número de alumnado, ya que la frecuencia obtenida en cada una de ellas fue 41.3%. Por el contrario, lo que menos

considera el alumnado es “realizar otros estudios que no sean universitarios”, indicado por un 14.6%. A continuación, se muestra cada uno de los ítems junto a sus correspondientes figuras.

En relación a la variable de pienso “dedicarme al trabajo de la danza”, se ha hallado que es la opción que mayor número de alumnado, un 59.7%, se plantea realizar cuando finalice las EPD. Por otro lado, se debe tener en cuenta que el número de alumnado que indicó que “no” piensa dedicarse al trabajo de la danza es considerable, como se puede observar en la Figura 54.

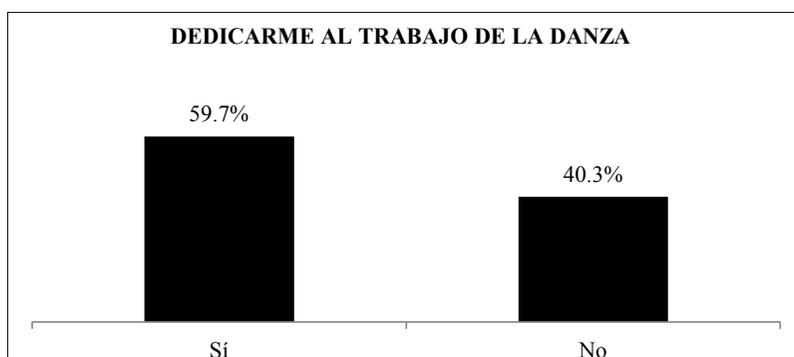


Figura 54. Distribución de frecuencias según el alumnado tiene pensado dedicarse o no, al trabajo de la danza.

En cuanto a la siguiente variable, tras acabar las Enseñanzas Profesionales pienso *seguir estudios superiores de danza*, se obtuvo que hay mayor número de alumnado que “no” se plantea realizar dichos estudios, que de alumnado que “sí” se lo plantea. La opción de “no” fue indicada por un 58.7%, como se muestra en la Figura 55.

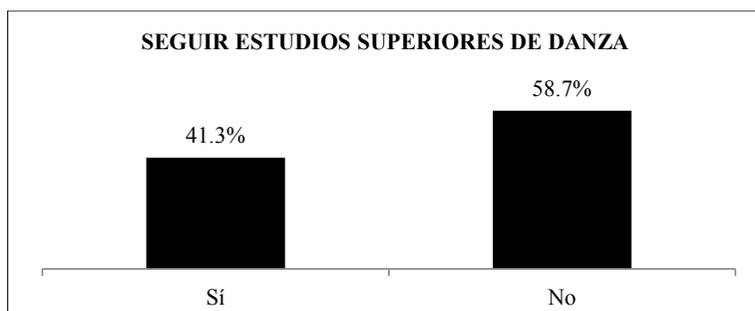


Figura 55. Distribución de frecuencias según el alumnado piensa seguir, o no, estudios superiores de danza.

Seguidamente, se realizó el análisis de la variable de tras acabar las Enseñanzas Profesionales pienso *compaginar el GSD con otra carrera universitaria*. Las frecuencias obtenidas para cada una de las opciones (sí y no), coinciden con las obtenidas en la variable anterior, como se puede observar en la Figura 56. Aunque un 58.7% del alumnado “no” se plantea compaginar el GSD con otra carrera universitaria, se considera relevante señalar que el número de alumnado que “sí” lo piensa es elevado.

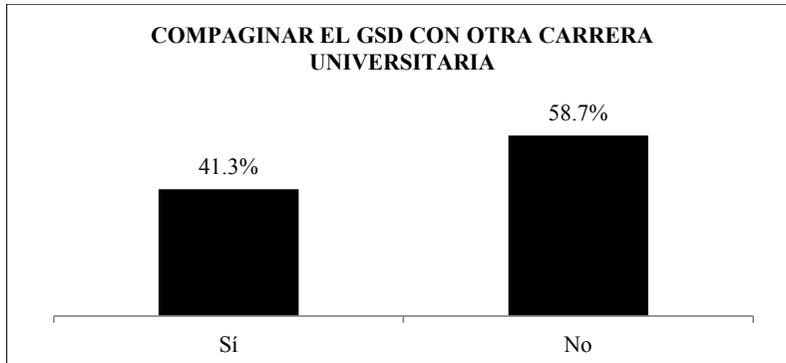


Figura 56. Distribución de frecuencias según el alumnado contempla compaginar el GSD con otra carrera universitaria.

En relación a la variable de *realizar otra carrera universitaria con mejores salidas profesionales y mayor relevancia social que el GSD*, se ha hallado que el 85.4% del alumnado “no” se lo plantea. Pese a que la mayoría del alumnado “no” se lo plantee, se estima importante tener en cuenta el número que “sí” piensan *hacer otra carrera con mejores salidas profesionales y mayor relevancia social que el GSD*, como se puede observar en la Figura 57.



Figura 57. Distribución de frecuencias según el alumnado se plantea realizar otra carrera universitaria con mejores salidas profesionales y mayor relevancia social que el GSD.

A continuación, se analizó la variable de *realizar otros estudios que no sean universitarios*, observándose que la opción de “sí” fue señalada por una minoría del alumnado. Se debe destacar que un 94.9% del alumnado de EPD “no” piensa *realizar otros estudios que no sean universitarios*, como se muestra en la Figura 58.



Figura 58. Distribución de frecuencias según si el alumnado contempla realizar, o no, otros estudios que no sean universitarios.

Seguidamente, se le preguntó al alumnado si tras acabar las Enseñanzas Profesionales de Danza tenían pensado *trabajar en algo que no estuviera relacionado con la danza*, hallándose que la gran mayoría, concretamente el 92.1% “no” se plantea *trabajar en algo que no esté relacionado con la danza*. Por el contrario, se ha encontrado que “sí” que hay un 7.9% a quienes les gustaría *trabajar en algo que no tuviera que ver con la danza* (Figura 59).



Figura 59. Distribución de frecuencias según el alumnado contempla trabajar en algo que no esté relacionado con la danza.

Respecto a la variable de *en este momento no sé lo que quiero hacer*, se ha puesto de manifiesto que la mayoría del alumnado, un 74.3%, “sí” tiene claro lo que tiene pensado hacer tras acabar las Enseñanzas Profesionales. Sin embargo, se observa un considerable número de alumnado que aún “no” lo tiene claro, como se muestra en la Figura 60.



Figura 60. Distribución de frecuencias según el alumnado no tiene claro lo que quiere hacer tras acabar la EPD.

### 3.5.2. Expectativas laborales del alumnado de EPDA

#### A) Cómo le gustaría realizarse profesionalmente al alumnado de EPDA

Seguidamente, al alumnado que indicó que quería *dedicarse al trabajo de la danza*, se le cuestionó acerca de *cómo le gustaría trabajar dentro del mundo de la danza*, si como “bailarín”, como “coreógrafo” o como “profesor”. Además, se les dio la opción de indicar “otros” y comentar de qué manera querían hacerlo. Tras el análisis de los datos, aplicando la estadística descriptiva mediante el análisis de frecuencias, se ha observado que la opción más contemplada por el alumnado para *trabajar en el mundo de la danza* es como “bailarín”, indicado por un 48.9%. Otra de las opciones que más se plantea el alumnado es ser “profesor” de danza. A continuación en la Figura 61 se muestran las frecuencias halladas en cada una de opciones.

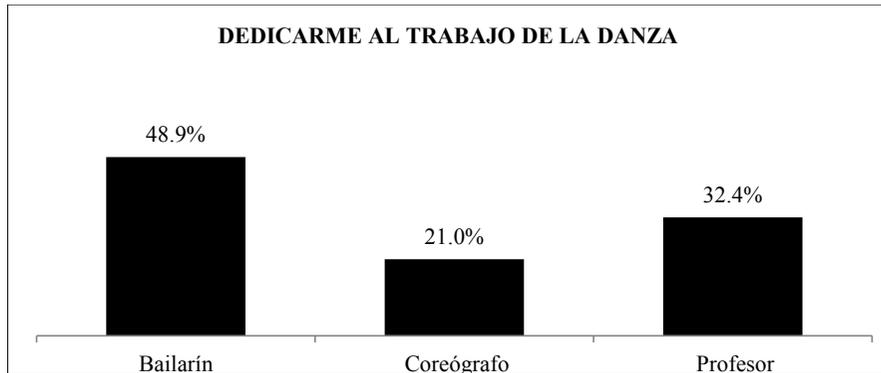


Figura 61. Distribución de frecuencias según la opción que se corresponde sobre cómo le gustaría al alumnado trabajar en danza.

En relación a la opción de “otros”, en la que el alumnado podía comentar *cómo le gustaría trabajar dentro del mundo de la danza*, se han hallado diversas expectativas, coincidiendo algunos en dedicarse a “diseñar vestuario dancístico”, en “montar y dirigir una compañía de danza propia”, o en trabajar como “terapeutas de danza”. A continuación en la Tabla 48, se expone cómo comentó el alumnado que le gustaría *trabajar en danza*, y los porcentajes correspondientes obtenidos en cada una de las opciones.

Tabla 48

*Distribución de frecuencias según lo que al alumnado le gustaría hacer dentro del mundo y trabajo de la danza*

<b>“Otros” les gustaría al alumnado de EDA trabajar en danza</b>	<b>Porcentaje</b>
Aplicarlo en mi trabajo de teatro	.3%
Crear un Conservatorio de danzas urbanas	.3%
Decorado de espectáculos	.3%
Diseñador de vestuario dancístico	.6%
Fisioterapeuta de bailarines	.3%
Me gustaría poder ayudar a futuros bailarines y montar coreografías	.3%
Me gusta cualquier tipo de profesión de danza	.3%
Me gustaría montar una academia de danza	.3%
Me gustaría ser primero bailarina, y cuando sea mayor y no tenga fuerzas para bailar, ser profesora	.3%
Montar y dirigir mi propia compañía de danza	.6%
No me gustaría ser profesora del Conservatorio, pero me gustaría viajar y transmitir la danza. Trabajar con profesores de diferentes disciplinas para poder unificar y mostrar hasta qué punto es positiva la consciencia de la danza	.3%
Profesor con alumnado con discapacidad	.3%
Programador, productor y director de espectáculos	.3%
Seguir bailando sin estudiar el Grado Superior de Danza	.3%
Terapeuta de danza	.6%

### **3.5.3. Análisis de Chi-cuadrado de Pearson de las variables de lo que el alumnado piensa hacer tras acabar las EPD**

Una vez conocidas las *expectativas que contempla el alumnado llevar a cabo cuando acabe las EPD*, se quiso conocer si existía relación o no entre dichas variables, por lo que se realizó un análisis estadístico inferencial a través de las tablas de contingencia y pruebas de contraste con Chi-cuadrado de Pearson ( $X^2$ ). Además, para contrastar el grado de relación entre las variables, se efectuó un análisis del Coeficiente de Contingencia (medida de asociación entre dos variables que va entre un rango de -1 a +1), así como la V de Cramer que va entre un rango de 0 y 1, teniendo un valor siempre positivo.

Tras el análisis de los datos, los resultados arrojan que existe relación entre algunas de las variables de lo que el *alumnado tiene pensado hacer tras acabar las EPD*, como se pasa a describir a continuación.

La relación entre la variable de *tras acabar el Profesional pienso dedicarme al trabajo de la danza* y la variable de *tras acabar el Profesional pienso seguir estudios superiores de danza*, es altamente significativa, con valor de  $p < .000$ , y donde un .0% de las casillas han esperado un recuento menor que 5; y el recuento mínimo esperado es 52.41. Además, los valores alcanzados por el Coeficiente de Phi (.347) y el Coeficiente de V de Cramer (.347), muestran que están asociadas de forma positiva con una magnitud moderada (en un rango entre 0 y 1).

En cuanto a la variable de *de tras acabar el Profesional pienso dedicarme al trabajo de la danza* y la variable de *tras acabar el Profesional pienso realizar otra carrera universitaria con mejores salidas profesionales y mayor relevancia social que el GSD*, se ha observado que existe una relación significativa negativa de intensidad baja. El valor obtenido a través del Coeficiente de Phi (-.265), ha informado de la relación negativa con intensidad baja; y el valor obtenido mediante el Coeficiente de V de Cramer ha sido .265. Por lo que cuando aumenta la variable de *pienso dedicarme al trabajo de la Danza*, disminuye la variable de *pienso hacer otra carrera con mejores salidas profesionales y mayor relevancia social que el GSD*. Como se ha comentado, la relación entre ambas variables es significativa ( $p < .000$ ), en la que un .0% de las casillas han esperado un recuento menor que 5, siendo el recuento mínimo esperado 18.55.

Al analizar el Coeficiente de Phi entre las variables de *tras acabar el Profesional pienso dedicarme al trabajo de la danza* y, *tras acabar el Profesional no se en este momento que quiero hacer*, se obtuvo que era igual a -.346. Este resultado manifiesta que hay una intensidad de relación moderada negativa entre ambas variables, que indica que cuando disminuye una de las dos variables, lo hace también la otra de forma moderada. Además, tras realizar la V de Cramer, se obtuvo que era igual a .346. La relación entre ambas variables es altamente significativa ( $p < .000$ ), y el .0% de las casillas han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado fue igual a 32.66.

En cuanto a la variable de *tras acabar el Profesional pienso seguir estudios superiores de danza* y la variable de *tras acabar el Profesional pienso realizar otra carrera universitaria con mejores salidas profesionales y mayor relevancia social que el GSD*, se ha observado que existe una relación altamente significativa, con valor de

$p < .000$ . Además, un .0% de las casillas esperaron un recuento menor que 5, siendo el recuento mínimo esperado 18.98. Al analizar el Coeficiente de Phi (-.292), se ha obtenido que la intensidad de relación es baja y negativa. El Coeficiente de V de Cramer fue igual a .292.

Las siguientes variables que se analizaron mediante el Coeficiente de  $\chi^2$  fueron *tras acabar el Profesional pienso seguir estudios superiores de danza y, tras acabar el Profesional no sé en este momento lo que quiero hacer*. Los resultados mostraron que existía relación altamente significativa entre ambas variables ( $p < .000$ ). Al analizar Phi, se obtuvo que la intensidad de relación era baja y negativa (-.242), y que V de Cramer era igual a .242. Además, un .0% de las casillas esperaron un recuento menor que 5, y el recuento mínimo esperado fue 18.98.

Sobre las variables de *pienso compaginar el GSD con otra carrera universitaria y la de pienso realizar otra carrera universitaria con mejores salidas profesionales y mayor relevancia social que el GSD*, se ha observado que existe una relación altamente significativa, con valor de  $p < .000$ . En cuanto a las casillas, un .0% han esperado un recuento menor que 5, en el que el recuento mínimo esperado ha sido 19.98. Tras analizar el Coeficiente de Phi, se obtuvo un valor negativo con intensidad de relación baja (-.201), y el Coeficiente de V de Cramer (.201), siempre valor positivo, presentó igualmente una intensidad baja.

A continuación, se realizó el análisis de Phi y el V de Cramer entre las variables de *tras acabar el Profesional pienso compaginar el GSD con otra carrera universitaria y la de no sé en este momento que quiero hacer*, mediante el que se halló que existe una relación negativa de intensidad baja, en la que Phi es igual a -.213 y V de Cramer a .213. Asimismo, se ha observado una relación altamente significativa con valor de  $p < .000$ , donde un .0% de las casillas han esperado un recuento menor que 5, y el recuento mínimo esperado es 33.43.

Una vez realizados los análisis de  $\chi^2$  y tablas de contingencia entre las variables correspondientes de lo que el alumnado *tiene pensado hacer tras acabar el Profesional*, se realizó seguidamente, el mismo análisis entre las variables de *cómo le gustaría trabajar dentro del mundo de la danza*, si como “bailarín”, “coreógrafo” o “profesor”.

Tras el análisis estadístico se ha hallado que existe relación significativa entre la variable de *me gustaría trabajar como bailarín*, y la variable de *me gustaría trabajar como profesor*. Ambas variables mostraron una significatividad de  $p < .000$ , además de que un .0% de las casillas esperaron un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado fue de 25.87. De igual modo, la intensidad de relación entre ambas variables es moderada, siendo Phi negativo (-.499) y V de Cramer (.499).

**Síntesis del análisis de los datos. Objetivo 5. Conocer las expectativas del alumnado sobre el desarrollo de estudios superiores de danza u otras alternativas:**

- ❖ El 59.7% del alumnado se plantea *dedicarse al trabajo de la danza*. Un 41.3% contempla *seguir estudios superiores de danza y compaginar el GSD con otra carrera universitaria*.
- ❖ Un 48.9% del alumnado desea *trabajar* como “bailarín”, un 32.4% de “profesor”, y un 21.0% de coreógrafo.
- ❖ Existe relación entre algunas de las variables de lo que *el alumnado pretende hacer tras acabar las Enseñanzas Profesionales*. A continuación, se describen dos de ellas:
  - La relación entre la variable de *pienso dedicarme al trabajo de la danza* y la variable de *pienso seguir estudios superiores de danza*, es muy significativa. Además, muestran que están asociadas de forma positiva con una magnitud moderada (en un rango entre 0 y 1).
  - La variable de *pienso seguir estudios superiores de danza* y la variable *pienso realizar otra carrera universitaria con mejores salidas profesionales y mayor relevancia social que el GSD*, se obtuvo una relación altamente significativa. Al analizar el Coeficiente de Phi (-.292), se ha obtenido que la intensidad de relación es baja y negativa. El Coeficiente de V de Cramer fue igual a .292.
- ❖ Existe relación significativa entre la variable de *me gustaría trabajar como bailarín*, y la variable de *me gustaría trabajar como profesor*. De igual modo, la intensidad de relación entre ambas variables es moderada, siendo Phi negativo (-.499) y V de Cramer (.499).



## *Capítulo 4*

# *DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS*

---



## CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para el desarrollo de este capítulo se tendrán en consideración los objetivos sobre los que se va a realizar la discusión de resultados, teniendo en cuenta otras investigaciones similares a nuestro objeto de estudio.

### **Objetivo 1. Conocer y analizar el grado de MI en el alumnado que cursa EPDA**

Los resultados obtenidos señalan la presencia de una *MI* alta en el alumnado de EPDA, mostrándose valores elevados en sus tres dimensiones (*al Logro, al Conocimiento y a las Experiencias Estimulantes*). De estas tres dimensiones, ha sido en la *MI a las Experiencias Estimulantes*, en la que se han observado las mayores puntuaciones de todos los ítems en la opción de “se corresponde totalmente”, destacando el ítem de *asistir al Conservatorio por los intensos momentos que vivo cuando bailo ante los demás o para un público*. Esto se debe a que la *MI* se caracteriza porque la fuente de motivación habita en la persona o en la propia actividad, en el caso de la danza, porque la persona baila por el placer o disfrute que le supone (Moreno-Murcia et al., 2012), concretamente, por la excitación que le produce bailar ante los demás.

En relación a la *MI al Conocimiento*, se ha observado una puntuación considerable en la opción de “se corresponde totalmente”, en el ítem de *asistir al Conservatorio porque mis estudios de danza me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan*. Estos resultados coinciden con lo expuesto por Ryan y Deci (2000), sobre que la *MI* refleja el potencial positivo de las personas, tendiendo a la novedad, al desafío y a ejercitar sus capacidades por aprender. En esta línea, Spinath y Spinath (2005), señalan la importancia que ejerce la motivación en la adquisición y desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades de los estudiantes. Por el contrario, resulta curioso que cierto porcentaje de alumnado sienta que “no se corresponde en absoluto” o “se corresponde muy poco” la razón de *asistir al Conservatorio por el placer de descubrir cosas nuevas y desconocidas para mí*.

En relación a la *MI al Logro*, destacar que más de la mitad del alumnado asiste al Conservatorio *por la satisfacción que siente cuando se supera en sus estudios de danza*. De acuerdo con Amado et al. (2016), el alumnado de danza que obtiene una mejora en su rendimiento y consigue sus objetivos académicos (mejorar una coreografía, la ejecución de un paso o un ejercicio técnico), se siente más competente y motivado hacia la práctica de la danza. En este sentido, Martín y Moreno (2007) consideran la motivación como la energía e impulso de las personas para aprender, trabajar eficazmente y lograr el máximo de su potencial.

En cuanto a la relación lineal positiva con intensidad alta que han presentado todas las variables de la *MI*, se puede considerar que cuanto más se refuerce la motivación del alumnado de EPDA en algún aspecto, como puede ser la valoración positiva por parte del profesorado ante la mejora de la ejecución de un paso o coreografía, se sentirá más motivado por el resto de actividades relacionadas con la danza. Como afirman Requena-Pérez et al. (2015), el compromiso y entrega en el aprendizaje, se ha revelado como el principal factor de motivación con mayores efectos sobre el rendimiento académico. Es este sentido, García-Dantas et al. (2013) señalan la importancia de la forma de instruir del profesorado de danza, quienes son responsables durante el desarrollo de las clases de la mejora de la motivación del alumnado. Igualmente, Balaguer et al. (2011) afirman, que a los bailarines lo que les mueve a seguir practicando danza es la *MI*, y que ésta predice positivamente la intención de persistir en la disciplina.

En relación al género, se ha puesto en evidencia la minoría de estudiantes de *género* masculino en los CPDA. Además, no se han hallado diferencias significativas en el grado de *MI* del alumnado, coincidiendo con Ibáñez (2016) en un estudio realizado con el alumnado de Enseñanzas Básicas de Danza en los Conservatorios Andaluces. Por el contrario, otros autores (Amado et al., 2016; Shen, Chen, Tolley y Scrabis, 2003), obtuvieron mayor grado de *MI* hacia la danza en las chicas que en los chicos. En este mismo sentido, O'Neill, Pate y Liese (2011) señalaron en un estudio realizado con adolescentes que, por razones sociales y culturales, los chicos consideraban la danza como una actividad más adecuada para las chicas que para ellos. En relación a esto, pese a que en nuestro estudio no se hayan observado diferencias significativas, sí que se ha obtenido una puntuación mínimamente más alta en la *MI al Conocimiento y al Logro*

de los *chicos* que en la de las *chicas*, coincidiendo también con Ibáñez (2016). Estos datos nos llevan a considerar que sea una de las razones por la que el alumnado de género masculino persista en sus estudios de danza, frente a la evidente minoría de compañeros de su mismo género, y a los estereotipos sociales. Como señala Fort (2015), la danza es una disciplina vinculada estrechamente a la mujer, a pesar de ser una actividad humana, tanto femenina como masculina.

Como se ha observado en el capítulo de los resultados, no existen diferencias significativas en el grado de *MI* según la *especialidad cursada*. Tal y como señalan Amado et al. (2015), la existencia de trabajos científicos que hayan comparado las variables motivacionales en relación a las diferentes modalidades de danza es prácticamente inexistente. Estos mismos autores hallaron que el alumnado de Danza Española presentó el mayor nivel de autodeterminación, respecto al alumnado del resto de modalidades. Pese a no encontrar diferencias significativas en nuestro estudio, se debe señalar que la puntuación más elevada de los tres factores de la *MI*, se obtuvo en el alumnado de Baile Flamenco.

Finalmente, comentar que al considerarse la *MI* predictora en el compromiso con una determinada actividad (Maraz, Urbán, Griffiths y Demetrovics, 2015; Ryan y Deci, 2000; Sánchez, Leo, Sánchez, Amado y García, 2012), se puede confirmar que el alumnado de EPDA que presenta *MI* hacia la danza, realizará las tareas por iniciativa propia y mostrará su compromiso con las mismas. En relación a esto, Amado et al. (2012), manifestaron en un estudio realizado sobre los procesos motivacionales y su incidencia en la persistencia en Conservatorios de Danza, que los bailarines que muestran mayor puntuación en las variables de *MI*, reflejan mayor intención de persistir en sus estudios de danza, superando los fracasos y presentando un alto rendimiento (Ellis, 2005). Estos resultados son acordes con los encontrados sobre la *MI* como fuerte predictora en la continuidad deportiva (García-Calvo, Sánchez, Leo, Sánchez y Amado, 2011; Moreno-Murcia et al., 2012; Pelletier, Fortier, Vallerand y Brière, 2001).

En referencia a la hipótesis de partida del objetivo 1 se puede confirmar, teniendo en cuenta todo lo expuesto, que el alumnado que cursa las EPDA se caracteriza por presentar alta *MI* hacia la danza.

## **Objetivo 2. Conocer las características sociodemográficas del alumnado que cursa EPDA, así como descubrir y relacionar el apoyo e influencias que desempeña el entorno familiar y social en las decisiones del alumnado**

En primer lugar, resaltar la minoría de estudiantes de *género masculino* en los CPDA, ya que el 91% es de *género femenino*. En cuanto a la *edad*, se ha observado que la mayoría del alumnado que cursa 3<sup>o</sup>, 5<sup>o</sup> y 6<sup>o</sup> de EPDA, tienen entre 15 y 18 años.

Las mayores frecuencias observadas en relación al *nivel de estudios de madres y padres*, se han hallado en los estudios universitarios, imperando las madres sobre los padres. Además, debe tenerse en cuenta que un 40% poseen estudios obligatorios, siendo mayor el número de padres que madres. Igualmente, cabe señalar que la mayoría se encuentran en situación laboral activa, prevaleciendo los padres sobre las madres. En esta línea, Martínez (2012) obtiene respecto al alumnado de Danza, Música y Arte Dramático de la Comunidad Valenciana, que hay mayor número de padres y madres con estudios obligatorios, un 40% respectivamente, que con estudios universitarios, siendo levemente mayor el número de padres, que de madres, con estudios universitarios.

Con respecto a la *valoración de la danza*, se pone de manifiesto que poco más de la mitad del alumnado percibe que su madre valora “mucho” la danza, mientras que algo menos de la mitad lo percibe del padre. Cabe destacar, que tan solo el 16.5% del alumnado percibe que sus amigos valoran “mucho” la danza.

En relación al *grado de apoyo percibido por el alumnado de EPDA en sus estudios de danza*, se ha demostrado que un elevado número de alumnado percibe “mucho” apoyo por parte de sus padres, observándose diferencias significativas en un mayor apoyo por parte de la madre que del padre. En esta línea, Figuera, Dorio y Forner (2003), afirman que una alta percepción de apoyo familiar, favorece la confianza del alumnado sobre su capacidad para superar los objetivos académicos. Asimismo en el ámbito deportivo, Sánchez et al. (2012) sugieren que los padres y las madres deben fomentar el apoyo sobre la práctica deportiva de sus hijos, para generar un clima de aprendizaje positivo que conduzca a no abandonar la actividad. Además, como se ha constatado, el apoyo positivo de los padres y madres produce una mayor satisfacción a los hijos al realizar una determinada actividad (Ramis et al., 2013). Igualmente,

Fernández-Zabala et al. (2016) manifiestan que los adultos, en este caso los padres y madres, deben fomentar el compromiso y el ajuste escolar durante la adolescencia. De manera que no dudamos del papel decisivo que tienen padres y madres en la consideración y refuerzo que brindan a sus hijos en la continuidad y persistencia en el Conservatorio, como se ha cotejado al revisar literatura afín como es la persistencia deportiva (Cecchini, Méndez y Contreras, 2005).

Resultan relevantes los datos obtenidos sobre el *apoyo percibido por el alumnado por parte del profesorado de otros estudios en sus estudios de danza*, ya que el grado de apoyo percibido es considerablemente bajo. Por el contrario, el apoyo percibido por el alumnado por parte del profesorado de danza en sus otros estudios es mayor. En relación a esto, Carvalho y Taveira (2014) obtuvieron que el alumnado señaló la importancia de crear una buena relación con el profesorado, destacando como comportamientos y actitudes de esta interacción docente-alumnado, que les apoyen, les ayuden y les asesoren, entre otros aspectos. Por otro lado, Hombrados-Mendieta y Castro-Travé (2013) indican que en la transición de la escuela Primaria a la Secundaria se produce una disminución de la percepción del profesorado como fuente de apoyo, lo que puede derivar en consecuencias desadaptativas (Smith, Fry, Ethington y Li, 2005).

Asimismo, aunque no sea nuestro objeto de estudio el abandono de los Conservatorios, García-Dantas y Caracuel (2011) manifiestan que el apoyo del profesorado va a ejercer un efecto destacado a la hora de decidir no abandonar. Además, en nuestro estudio se ha demostrado que existe relación positiva entre las variables del grado de apoyo del profesorado, de manera que si se reforzara por ejemplo el apoyo por parte del profesorado de otros estudios, aumentaría el apoyo percibido por parte del profesorado de danza, ocurriendo de igual modo al contrario. Por lo que, tal y como manifiestan Baena-Extremera et al. (2016), los docentes deben favorecer positivamente que el alumnado perciba que apoyan su autonomía y que se sientan importantes en su propio proceso de aprendizaje. Además, el apoyo de los otros significativos (padres-madres y docentes) adquieren importancia en la adopción de un comportamiento adaptativo como es la persistencia (Sánchez et al., 2012).

En el caso del *apoyo percibido por el resto de familiares*, la opción de “mucho” ha sido indicada casi por la mitad del alumnado de EPDA, mientras que en el *apoyo*

*percibido por parte de los amigos*, se ha observado una puntuación más baja. En base a los datos expuestos sobre el apoyo social y familiar percibido por el alumnado, Azpiazu, Esnaola y Sorasa (2015) manifiestan que es esencial que se desarrollen estudios y programas de intervención con objetivo de mejorar las relaciones entre hijos-familia, entre iguales, así como entre alumnado y profesorado. Por último, debe tenerse en cuenta que no se han hallado diferencias significativas en el apoyo percibido por el alumnado de EPDA según el *género*.

Por otra parte, el 40.0% de los padres del alumnado de EPDA les han dicho a sus hijos “alguna vez” que abandonen sus estudios del Conservatorio, junto a un 15.9% que se lo dicen “con frecuencia”. En base a esto, García-Dantas y Caracuel (2011) hallaron en el CPD de Sevilla que casi un 40% del alumnado se había planteado alguna vez abandonar el Conservatorio, señalando que el apoyo de los padres, no influía de forma significativa en la decisión de abandonar.

En base a las *recomendaciones que padres y madres dan al alumnado de EPDA sobre los estudios futuros*, se ha averiguado que el 67.4% les aconsejan compaginar sus estudios de danza con otra carrera universitaria. Además, se ha constatado que no existe relación entre el nivel de estudios de los padres y sus recomendaciones para el futuro. Por el contrario, sí existe influencia entre el nivel de estudios de las madres y las recomendaciones académicas futuras que dan a los hijos, siendo la opción más aconsejada, independientemente del nivel de estudios, que *compaginen los estudios de danza con otra carrera universitaria*. Estos datos nos llevan a plantear que la mayoría de madres no contemplan la danza como carrera única y que, a mayor nivel de estudios, mayor es la expectativa y exigencia hacia sus hijos en las recomendaciones sobre los estudios futuros. Aunque, a menor nivel de estudios, también recomiendan la misma opción. También hay un elevado porcentaje de madres que aconsejan que continúen en las Enseñanzas Profesionales y hagan de la danza su carrera. En base a esto, Rahona (2006) señala que las madres son quienes se ocupan más directamente de la educación escolar de sus hijos que los padres. Igualmente, Cortés y Conchado (2012) manifestaron que la gran mayoría del alumnado seleccionó a sus padres y madres como las personas más influyentes respecto a lo que harían al finalizar los estudios de Bachillerato. De forma similar, Rahona (2006) halló que el nivel educativo de los padres ejerce una influencia positiva y significativa en el hecho de que los hijos decidan estudiar una

carrera de ciclo largo. Rodríguez et al. (2016) concluyeron que los adolescentes necesitan saber que sus padres y madres se interesan por ellos, creen en sus capacidades y confían en que sabrán tomar buenas decisiones académicas futuras.

De manera que se cumple la hipótesis respecto que el nivel de apoyo percibido por el alumnado por parte de su entorno familiar y académico, y las recomendaciones recibidas por parte de sus padres, influyen en el desarrollo y continuidad de sus estudios profesionales de danza.

### **Objetivo 3. Conocer algunas variables académicas que pueden afectar al alumnado**

En relación al *lugar donde el alumnado comenzó a tomar sus primeras clases de danza*, se ha hallado que más de la mitad del alumnado recibió sus primeras clases de danza en una Academia, habiendo un 15.5% que lo hizo en el Conservatorio. En cuanto a la *edad con la que alumnado comenzó sus primeras clases de danza*, se ha observado que la mayoría lo hizo entre los 3 y los 8 años, mostrándose la mayor frecuencia en los 4 años (21.6%). No obstante, la franja de edad indicada ha ido desde los 2 hasta los 27 años.

Respecto a la *edad y al curso con el que el alumnado de EPDA entró en el Conservatorio*, señalar que poco más de la mitad lo hizo cuando tenía 8 años, oscilando entre un rango de 7 a 36 años. Acerca del *curso*, un 67.6% accedió en 1º de Enseñanzas Básicas y, un 18.7% en 1º de Enseñanzas Profesionales. El resto del alumnado empezó en otros cursos, como por ejemplo en 2º de Enseñanzas Profesionales indicado por el 4.4%.

En base al *curso y especialidad que cursaba el alumnado en el momento de la investigación*, desarrollada en 3º, 5º y 6º cursos de EPDA, se han observado las mayores frecuencias en 3º de EPD de todas las especialidades, excepto en la de Danza Contemporánea, no implantada aún en todos los Conservatorios.

En referencia a los *otros estudios que realiza el alumnado de EPDA*, se ha averiguado que el 41.3% estudia la ESO, y que de éstos, el 34.2% convalidan las asignaturas de Música y Educación Física con asignaturas del Conservatorio. También

hay un 34.2% que estudian Bachiller, de quienes el 5.7%, convalidan diversas materias de Bachillerato con determinadas asignaturas de las EPD. En base a esto, Álvarez-Pérez et al. (2016) hallaron en el ámbito deportivo, que el alumnado de ESO es consciente de que el deporte resta posibilidades de obtener un rendimiento alto en los estudios y que, además, sienten que a medida que avanzan de curso se hace más complejo compaginar ambas actividades, teniendo que plantearse en algún momento, centrarse en los estudios o en el deporte. Además, debe tenerse en cuenta que un 9.0% del alumnado de EPDA realiza estudios universitarios. Al respecto, resulta relevante que la mayoría de las carreras indicadas tienen algún tipo de relación con la danza, o se complementan con la misma.

A propósito del *tiempo que dedica el alumnado de EPDA a otros estudios de lunes a viernes*, se ha observado la mayor frecuencia en la franja de 1-2h.59', mientras que durante el *fin de semana*, la mayor frecuencia indicada ha sido 3-5h. 59'. Respecto al *tiempo que dedica el alumnado al Conservatorio de lunes a viernes fuera del horario de clases establecido*, se ha evidenciado la mayor frecuencia en "ninguna" indicada por el 37.4%, frente a un 45.8% que afirmó dedicar entre 1-2h.59' durante los *fines de semana*. En este sentido, Capdevila et al. (2015) manifiestan que para el alumnado que practica deporte con gran dedicación, la única forma de afrontar con éxito sus estudios es aprovechando las pocas horas libres que le quedan al día para realizar sus tareas académicas. Asimismo, Álvarez-Pérez et al. (2019) hallaron que el estudiantado que practica deporte de alta competición, disponía de escaso tiempo para compaginar estas actividades y cumplir con los objetivos académicos y deportivos.

Por otro lado, hay un 25.1% de alumnado de EPDA que realiza *otras actividades relacionadas con la danza o con el mundo artístico*. En esta línea, Gómez et al. (2018) obtuvieron que tras la sesión de entrenamiento es difícil dedicar tiempo a otras facetas, como puede ser estudiar algún idioma o estudiar música, por lo que habitualmente suelen quedar descartadas.

Igualmente, existe un 16.5% de alumnado de EPDA *que compatibiliza sus estudios con trabajo*, coincidiendo un 10.3% en que se trata de un trabajo relacionado con la danza. De este alumnado la mayoría "trabaja de forma habitual", mientras que un

porcentaje menor lo hace de “forma ocasional”. En relación a estos datos, cabe señalar que Finkel y Barañano (2014) en un estudio realizado con alumnado universitario en España, obtuvieron que casi la mitad del alumnado realizaba alguna actividad laboral remunerada, tratándose en su mayoría de un trabajo eventual o parcial, habiendo también un porcentaje menor que estudia y trabaja a tiempo completo.

En otro orden, se ha demostrado que hay un 59.7% del alumnado de EPD que *prioriza sus estudios del Conservatorio y sus otros estudios por igual*, mientras que el 26.5% *da prioridad al Conservatorio* y un 12.9% *sus otros estudios*. Del mismo modo, es relevante que el 47.7% ha afirmado que ha pensado “alguna vez” *abandonar sus estudios del Conservatorio*, frente al 44.2% que declaran no haberlo pensado “nunca”.

En relación a esto, García-Dantas y Caracuel (2011) en un estudio realizado en el CPD de Sevilla, señalaron que las causas que precipitan los deseos de abandonar están relacionadas con variables intrapersonales y subjetivas como la percepción de apoyo que reciben del profesorado o la valoración que tengan de sí mismos al bailar.

Un aspecto importante de este estudio, era analizar lo que le supone al alumnado de EPDA tener que *compatibilizar el Conservatorio con otros estudios*. En base a esto, se destaca que el 27.0% señaló la opción de “mucho” respecto a *me supone tener mucha presión y estrés*, junto a un 39.7%, que indicó que “bastante”. En esta línea, Gómez et al. (2018) encontraron en el ámbito deportivo, que los remeros están sometidos a presión, agobio y estrés a lo largo de la temporada, repercutiendo de manera negativa en la compatibilización académica-deportiva. Además, expusieron como principal barrera para compaginar ambas actividades, la variable gestión del tiempo. Asimismo, García-Dantas y Caracuel (2011) hallaron que la presión académica sufrida por los bailarines aumentaba conforme se avanza de curso debido a la falta de tiempo para estudiar. El factor de presión académica progresiva por cursos también ocurre en los Conservatorios Profesionales de Música como demuestran García-Dantas et al. (2014). Siguiendo esta línea, Barraza (2005) obtuvo que el 86% del alumnado afirmó haber sufrido estrés académico, atribuido al exceso de responsabilidad por cumplir las obligaciones escolares, la sobrecarga de tareas y trabajos escolares.

Acerca de compatibilizar el Conservatorio con otros estudios *me supone ir siempre con prisa a todos lados*, se observó como el 41.6% del alumnado de EPDA siente que es “mucho”. Respecto a *me supone no tener tiempo para estudiar*, contrastan los resultados obtenidos en “mucho”, afirmado por un 17.1% del alumnado de EPDA, con los obtenidos en “bastante” señalado por el 40.6%. En base a estos datos, Díaz (2010) manifestó que los eventos vitales generadores de mayor estrés académico son la sobrecarga académica, la falta de tiempo para cumplir con las tareas y la realización de un examen. Además, habiéndose expuesto la importancia que tienen los hábitos de estudio en el rendimiento académico, Capdevila et al. (2015) señalan la necesidad de trabajar sobre éstos para mejorarlos y, en el caso de deportistas, para evitar que abandonen el deporte de forma prematura. Estos autores manifiestan que enseñando a los deportistas en edad escolar a planificar correctamente su tiempo para el estudio, se conseguirá optimizar al máximo dicho tiempo y favorecer así su éxito académico. En esta línea, Salinero, Ruiz y Sánchez (2006) expusieron que el alumnado que mostró un mayor nivel de compromiso y entrega en el aprendizaje y una mejor competencia motriz, fueron capaces de superar con éxito las situaciones de estrés y ansiedad, logrando mejores calificaciones.

En cuanto a compatibilizar el Conservatorio con otros estudios *me supone tener que faltar a clase del Conservatorio*, se ha observado la mayor frecuencia en opción de “nada”, indicada por el 27.4% del alumnado. Este resultado puede ser debido a que en el Conservatorio tienen un máximo de faltas permitidas que deben de estar debidamente justificadas. Al respecto de *me supone tener que organizarme de forma adecuada para llevar ambos estudios satisfactoriamente*, se ha hallado que al 35.2% de alumnado les supone “mucho”, y al 21.6% “poco”. En relación a esto, Álvarez-Pérez et al. (2016) detectaron que al alumnado de ESO que realiza una actividad deportiva, les afecta el poco tiempo disponible a la hora de poder entregar las tareas académicas en los tiempos fijados por el profesorado, asistir a clase con regularidad o realizar exámenes presenciales, debido a que en muchos casos coinciden las fechas con actividades deportivas. Además, estos autores señalan que el sistema educativo es bastante rígido, con horarios obligatorios y escasa flexibilidad, lo que dificulta la compatibilidad de tareas. Por el contrario, Capdevila et al. (2015) concluyeron que practicar deporte o actividad física de forma regular, incluso de competición, está estrechamente

relacionado con un buen rendimiento académico.

En relación a la *nota media alcanzada el curso pasado en el Conservatorio*, se observó la mayor frecuencia en la nota “7”, mientras que la mayor frecuencia obtenida respecto a *la nota media de otros estudios*, fue el “8”. Resulta relevante que la calificación media de “10” no fue alcanzada por el alumnado en el Conservatorio, mientras que un 7.9% la obtuvo en sus otros estudios. Además, cabe señalar que hay mayor número de alumnado con *asignaturas pendientes en sus otros estudios* que en sus estudios del *Conservatorio*. En línea con el rendimiento académico, Requena-Pérez, Martín-Cuadrado y Lago-Marín (2015) percibieron con el alumnado de un Conservatorio de Danza, que la autoestima general y familiar fueron los factores que más influyeron sobre el rendimiento académico. Del mismo modo, Santana y Feliciano (2011) señalan que diversos trabajos llevados a cabo en Educación Primaria y en ESO, han evidenciado que el alumnado con bajo rendimiento tiende a percibirse poco valorado por padres-madres y profesorado, así como a manifestar opiniones desfavorables sobre su desempeño académico.

De otro lado, se ha demostrado que más de la mitad del alumnado, un 63.5% asegura no disponer “nada” de *tiempo libre entre semana*, y un 68.1% afirma tener “poco” tiempo libre los *fines de semana*. Tan solo un 1.0% considera que dispone de “mucho” tiempo libre *entre semana*, y un 3.9% los *fines de semana*. En relación a esto, Capdevila et al. (2015) obtuvieron que los sujetos deportistas invierten menos horas en ocio sedentario que sus compañeros no-deportistas, siendo la diferencia de siete horas a la semana. Además, comprobaron cómo se relaciona de forma negativa el ocio sedentario con los hábitos de estudio, con la planificación y con la actitud frente a los estudios, variables que inciden directamente sobre el rendimiento académico. Las principales *actividades* que realiza el alumnado de EPDA *durante su tiempo libre entre semana* consisten en “descansar” y en “ver tv, leer o escuchar música”. *Durante los fines de semana*, la gran mayoría del alumnado dedica su tiempo libre a “salir con amigos”, a “estar con la familia” y a “descansar”. También debe señalarse aunque sean datos minoritarios, que el 4.4% del alumnado manifestó emplear su tiempo libre en “estudiar” y, que un 2.2% indicó “no disponer de tiempo libre”.

Se puede determinar que se ha cumplido la hipótesis planteada, dado que al compatibilizar las Enseñanzas Profesionales del Conservatorio con otros estudios académicos, el alumnado de EPDA presenta ciertas dificultades académicas, así como baja consideración de disponibilidad de tiempo libre.

#### **Objetivo 4. Identificar el perfil vocacional del alumnado que cursa EPDA**

Tal y como exponen Araújo y Taveira (2009), es necesario entender el desarrollo vocacional como un proceso longitudinal que parte desde la infancia y que está influido por factores personales y contextuales. Además, estos autores señalan la etapa de la infancia como un período de logros concretos en el ámbito vocacional debido a que se asientan las bases de los intereses, actitudes, valores y habilidades hacia alguna determinada carrera. En base a esto, Heredia (2012) manifiesta la existencia de un alto porcentaje de bailarines profesionales que aseguran haber identificado su vocación hacia esta disciplina desde una temprana edad, previamente a su iniciación formativa en danza. En esta línea, se consideran cruciales los datos obtenidos sobre porqué el alumnado de EPDA se inició en la danza, ya que la gran mayoría aseguró haberlo hecho porque *desde la infancia siempre había querido bailar*. Asimismo, es relevante señalar que el 86.7% del alumnado de EPDA afirmó haber comenzado sus estudios en el Conservatorio *por deseo propio*.

Volviendo al estudio de Heredia (2012), es importante considerar que un porcentaje menor de bailarines profesionales señalaron que su vocación por la danza había ido desarrollándose y consolidándose a partir de la propia experiencia en el medio formativo profesional. En cuanto a esto, se obtuvo que algo más del 30% del alumnado de EPDA inició sus estudios en el Conservatorio *por deseo de sus padres*, siendo mayor el porcentaje de *por deseo de la madre* que *por deseo del padre*. Igualmente, el 41.9% señalaron que se *pasaban el día bailando en casa y sus padres decidieron apuntarle*. Al respecto, García et al. (2016) manifiestan la importancia del contexto familiar para el desarrollo y elección vocacional. Por ello, como el Conservatorio suele iniciarse a partir de los 8 años, edad en la que el alumnado no tiene porqué ser conocedor de esta institución, las familias pueden haberles inscrito al percibir ciertas aptitudes y actitudes de sus hijos hacia la danza, ayudándoles a orientar y desarrollar su gusto por esta disciplina. Asimismo, estos datos se relacionan con lo expuesto por Muñoz et al. (2019)

sobre la importancia de la familia como referente en la educación de una persona, los valores y patrones de crianza familiar precisamente cuando se moldean los intereses, la elección de actividades y las apetencias profesionales. Además, siguiendo en esta línea, el alumnado podía señalar la opción de que se habían apuntado al Conservatorio porque *en su familia había tradición de estudiar danza*, siendo indicada por el 13.3% de alumnado.

En relación a la consideración vocacional del alumnado por la danza, se halló que poco más de la mitad siente que la danza es *su vocación y posible profesión en el futuro*, mientras que un 27.1% aún *no lo tienen claro*. En base a esto último, una investigación realizada con estudiantes de Magisterio señala que no todos los que acceden a estudiar esta carrera lo hacen movidos por un sentido vocacional, sino que existen otras circunstancias en dicho acceso que han llegado a tener un mayor peso específico (Sánchez, 2003). Según este autor, pese a que las personas ingresen a estudios considerados moralmente “vocacionales” como es el caso de Magisterio, es posible desarrollar la vocación en el trayecto profesional, lo cual debe ser fomentado por las instituciones educativas. Además siguiendo esta línea, el 67.4% del alumnado de EPDA señaló *que su vocación y gusto por la danza crece conforme avanza de curso y va consiguiendo sus objetivos como bailarín*, coincidiendo con Heredia (2012), respecto a que bailarines profesionales aseguraron que su vocación fue desarrollándose conforme su experiencia iba creciendo y enriqueciéndose.

En cambio, un 17.7% consideran que *su vocación y gusto por la danza disminuye debido a la presión académica*, o por *encontrar ciertas dificultades conforme avanzan de curso*. Al respecto, Sandham y Nicol (2015) obtuvieron en un estudio desarrollado con estudiantes de élite que aspiraban a convertirse en bailarinas profesionales que, en ocasiones, deben renunciar a su aspiración de bailar profesionalmente después de años de entrenamiento debido a ciertas dificultades y adversidades, lo que les resulta realmente duro llegando incluso a perder la identidad. Por el contrario, un 15.5% del alumnado aseguró *tener la misma vocación por la danza que cuando empezó*, que puede deberse a la teoría estipulada por Bandura (1999) de que aquellas personas que creen firmemente en sus capacidades ejecutan, ante el fracaso o la dificultad, un mayor esfuerzo para dominar el desafío.

En relación a los ítems sobre la consideración que el alumnado de EPDA posee sobre sus aptitudes, actitudes y creencias en uno mismo por la danza, y actitudes de esfuerzo hacia la danza, cabe destacar los datos obtenidos en el ítem de *creo que la danza es buena y necesaria para los demás y me gustaría transmitirla*. De los siete ítems, en el que mayor frecuencia se ha obtenido es en la opción de “mucho”, señalada por el 56.8%. En consonancia con estos datos, Hansen (2001) establece que el concepto de vocación implica una actividad con valor social en la que las personas ponen sus cualidades al servicio de la sociedad en base a aquello para lo que son “llamados”, aportando también una realización personal duradera.

En base a los datos obtenidos en el ítem *dedicarme a la danza es lo que siempre he soñado*, se considera notable que el 75.0% del alumnado de EPDA señalara que se correspondía “mucho” o “bastante”. En este sentido, se debe poner en valor que para lograr la perseverancia hacia una disciplina, hay que tener una convicción interior de que lo que se está haciendo vale la pena, que se está respondiendo a la vocación (García, 2018).

Respecto al ítem de *bailar me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo volando*, y el de *me gusta crear movimientos coreográficos a través de la música*, cabe destacar el elevado porcentaje de alumnado de EPDA que siente que se corresponde “bastante” y “mucho”. Estos datos coinciden con lo expuesto por León y Mora (2010), sobre que la vocación es el resultado de un proceso en el que el sujeto ha encontrado una actividad satisfactoria y complaciente que desea realizar.

Por otro lado, la mayoría del alumnado siente vital tener que *atender y persistir en las correcciones del profesor de danza*, ocurriendo lo mismo respecto a *cuando quieren mejorar un ejercicio o coreografía, que persisten hasta conseguirlo*. En esta línea, Laillier (2011) manifiesta cómo en el ámbito de la danza son las aspiraciones socialmente construidas y experimentadas las que dan sentido y compromiso directo. Asimismo, De Alba (2015) expone que parte del alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga persiste en sus estudios, frente a las desavenencias y sacrificio que conllevan, por el placer que experimentan con la danza. En base a esto, se puede considerar que el hecho de tener que repetir reiteradamente un ejercicio no siempre será placentero, bien por dolores musculares, por cansancio o por otros aspectos. Barraca

(2003), señala que desarrollar y alentar la vocación personal también incluye sufrimiento. En esta línea, Bandura (1977) establece que el estudiantado con alto sentido de la eficacia para completar una tarea educativa invertirá mayor esfuerzo, será más persistente y mantendrá mayor compromiso con sus metas frente a las dificultades que quienes presentan menor autoeficacia.

Resultan llamativos los datos hallados en la opción de “mucho” del ítem *creo tener aptitudes físicas y habilidades para la danza por lo que tengo confianza cuando la realizo*, indicada solo por el 20.3% del alumnado, mientras que el 37.1% señaló que “bastante” y el 30.8% que “poco”. En cuanto a esto, Bandura (1999) expuso que el alumnado con mucha confianza en sus capacidades, mostró mayor persistencia y obtuvo notas significativamente más altas en los cursos de ciencias e ingeniería, que quienes presentaron poca confianza. Asimismo, Bandura (1993) postula que las creencias del estudiantado en relación a su eficacia para manejar las demandas de las tareas académicas, influyen sobre los estados emocionales tales como el estrés, la ansiedad y la depresión, así como sobre la motivación y el logro académico. De manera que, una percepción baja de la propia capacidad, se ha asociado a mayores dificultades para mantener el sentimiento de competencia en la actividad y a la falta de esfuerzo, que llevan al abandono de la tarea y al deterioro de la ejecución (Guillén, 2007). En esta línea Torres y Solberg (2001), confirman que la autoeficacia predice las intenciones de persistencia en la universidad y el control del estrés del estudiantado universitario.

Además, se hallaron relaciones lineales positivas y negativas de intensidad baja, o muy baja, entre la mayoría de las variables de *lo que le supone al alumnado compatibilizar el Conservatorio con otros estudios...*, y las variables que componen *las actitudes, aptitudes, creencias en uno mismo y esfuerzo por la danza*. En relación a esto, cabe destacar que si aumenta la capacidad del alumnado para organizar adecuadamente sus estudios del Conservatorio con otros estudios, aumentará favorablemente su persistencia para mejorar un ejercicio o coreografía, por lo que organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1986).

Igualmente, se obtuvieron correlaciones positivas de relación moderada entre todas las variables de *aptitudes, actitudes, esfuerzo y creencias en uno mismo por la danza*, y las variables de *MI al Conocimiento, al Logro y a las Experiencias*

*Estimulantes* como, por ejemplo, entre la variable de *atiendo y persisto en las correcciones del profesor de danza* y la de la *MI al Logro*. De manera que cuando el alumnado tenga en cuenta las correcciones del profesorado para aplicarlas y trabajarlas en clase, alcanzará mayor número de objetivos, y con ello, aumentará su *MI al Logro*. Como expone Valle (2014), los practicantes de danza se ven sometidos a un trabajo físico que busca perfeccionar la ejecución del movimiento, por lo que es importante favorecer que los estudiantes actúen de manera autónoma, ya que favorecerá las formas más autodeterminadas de la motivación (Balaguer et al., 2011).

Por tanto, analizando el conjunto de datos desde los diferentes aspectos, se puede decir que la hipótesis planteada se cumple parcialmente, ya que pese a que la gran mayoría del alumnado de EPDA sí siente la danza como su vocación y sí presenta puntuaciones considerables respecto a su autoeficacia hacia la danza, existe un porcentaje minoritario de alumnado que no presenta estas consideraciones.

#### **Objetivo 5. Conocer las expectativas del alumnado sobre el desarrollo de estudios superiores de danza u otras alternativas**

En cuanto a las expectativas académicas, se ha hallado que más de la mitad del alumnado de EPDA se plantea *dedicarse al trabajo de la danza*. Además, un porcentaje importante, considera *seguir estudios superiores de danza* así como *compaginar el GSD con otra carrera universitaria*, señaladas ambas opciones por el 41.3% respectivamente. En relación a este aspecto, Martínez (2012) obtiene en la Comunidad Valenciana que un 69.0% del alumnado compagina el GSD con otra carrera universitaria, debido a que piensan que los estudios de danza no tienen la suficiente consideración social. Al respecto, Giménez (2012) señala que si el GSD se impartiera en la universidad aumentaría el prestigio social de la danza. En este sentido, coincide con Elvira (2018) en que el hecho de no estar incluida en la universidad, repercute directamente en la legitimación del conocimiento y de la investigación de la danza. En esta línea, el catedrático de Musicología y académico de número de la Real de Bellas Artes de San Fernando, Antonio Gallego Gallego (citado en Luna, 2014), indicó que los Conservatorios están en tierra de nadie y camino de ningún sitio y, todo lo que no sea integrarlos en la universidad, está avocado al fracaso.

Por el contrario, lo que menos se plantea hacer el alumnado cuando acabe las Enseñanzas Profesionales de Danza, es *realizar otros estudios que no sean universitarios*. Además, se debe tener en cuenta que un 14.6% del alumnado de EPDA, piensan *hacer otra carrera con mejores salidas profesionales y mayor relevancia social que el GSD*.

Cabe destacar que la mayoría del alumnado que quiere *dedicarse al trabajo de la danza*, desea hacerlo como *bailarín*. Igualmente, se ha observado que un 32.4% le gustaría hacerlo como *profesor* y, un porcentaje menor, como *coreógrafo*. También, el alumnado expuso algunas formas respecto a cómo les gustaría trabajar en el ámbito de la danza. Por ejemplo, expusieron que les gustaría que fuera como *terapeutas de danza, diseñando vestuario dancístico, programando, produciendo y dirigiendo* espectáculos, entre otras opciones. En esta línea, en el ámbito de los Conservatorios de Música, Vicente y Aróstegui (2003) obtuvieron que las principales salidas que se plantea el alumnado consisten en la interpretación y en la docencia.

Por lo tanto, se puede decir que se cumple la hipótesis respecto a que, el alumnado de EPDA pretenderá realizar los estudios superiores de danza y dedicarse al trabajo de la disciplina, habiendo quienes, además, se planteen otras alternativas como compaginarlo con otra carrera universitaria, debido a la baja consideración social o las recomendaciones de sus padres.





*Capítulo 5*  
**CONCLUSIONES**

---



## CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

A continuación se exponen las conclusiones en relación a los diferentes objetivos planteados.

### **En relación al Objetivo 1:**

El alumnado que cursa las EPDA presenta *MI* hacia la danza. Por ello, persiste en sus estudios del Conservatorio pese a las adversidades que pueda encontrar al compatibilizarlos con otras Enseñanzas. El factor de la *MI* que ha mostrado mayores valores ha sido el de *a las Experiencias Estimulantes*.

En cuanto al género, no existen diferencias significativas en la *MI* del alumnado de EPDA.

Por último, se concluye que quienes no presenten *MI* hacia la danza, realizarán las actividades por debajo de lo esperado.

### **En relación al Objetivo 2:**

La mayoría del alumnado que cursa EPDA es de género femenino.

El alumnado de EPDA percibe “mucho” apoyo por parte de sus padres en sus estudios de danza, siendo mayor por parte de la madre que del padre. Igualmente, las madres valoran más la danza que los padres.

En cuanto al apoyo percibido por sus profesores se evidencia que, aproximadamente la mitad del alumnado se siente “poco” apoyado por el profesorado de otros estudios, siendo algo mayor el apoyo percibido por el profesorado de danza. Además, el alumnado considera que sus amigos valoran poco la danza y que apenas apoyan sus estudios del Conservatorio.

Existe un considerable número de padres y madres que les han dicho “alguna vez” a sus hijos que abandonen sus estudios de danza.

Por último, se concluye que en cuanto al nivel de estudios de padres y madres se han hallado las mayores frecuencias en los estudios universitarios, imperando las madres sobre los padres. Además, más de la mitad de los padres recomiendan a sus hijos compaginar sus estudios de danza con otra carrera universitaria, siendo la mayoría de las madres quienes hacen esta recomendación, independientemente de su nivel de estudios. De manera que se constata la importancia del entorno cultural y de la tradición educativa familiar en la demanda de la educación superior.

### **En relación al Objetivo 3:**

En lo referente a este objetivo, se ha puesto en evidencia que la mayoría del alumnado de EPDA compatibiliza los estudios del Conservatorio con otros estudios académicos, tratándose mayoritariamente de ESO, seguido de Bachiller. Este alumnado presenta ciertas dificultades en la compatibilización de ambos estudios al suponerle presión y estrés, tener que ir con prisa a todos lados o no tener tiempo para estudiar entre semana.

Poco más de la mitad del alumnado de EPDA considera igual de importantes sus otros estudios que los del Conservatorio. En cuanto a las notas obtenidas por el alumnado, son más altas las de los otros estudios que las del Conservatorio.

Casi la mitad del alumnado de EPDA ha pensado en abandonar el Conservatorio alguna vez. Además, la mayoría considera no tener tiempo libre para estudiar y realizar otras actividades, o tareas de ocio.

### **En relación al Objetivo 4:**

En cuanto a los resultados, se concluye que la mayoría del alumnado de EPDA considera la danza como su vocación.

Un elevado número de alumnado comenzó sus estudios de danza en la infancia, etapa en la que sintieron que querían bailar, lo que podría identificarse como una “llamada” hacia estas Enseñanzas. Este alumnado presenta creencias en sí mismo, aptitudes y actitudes hacia la danza (autoeficacia), y por ello, practican hasta conseguir

sus objetivos, prestan atención a las correcciones del profesorado, se esfuerzan y persisten ante dificultades y adversidades.

Igualmente, debe tenerse en cuenta la existencia de un menor porcentaje de alumnado de EPDA que aseguró que, pese a haber considerado la danza como su vocación, ya no lo sentían así debido a la presión y dificultades académicas a las que se habían visto sometidos. Esto podría haber dado lugar a una disminución de la *MI* hacia la danza y de la autoeficacia, dificultando la satisfacción del alumnado respecto a su gusto por la danza.

### **En relación al Objetivo 5:**

Más de la mitad del alumnado de EPDA quiere dedicarse profesionalmente a la danza. La opción más contemplada es la de bailarín, seguida de la de profesor.

Un número considerable de alumnado se plantea realizar el GSD.

En base a esto, se concluye la existencia de alumnado que solo se plantea estudiar el GSD, mientras que otros se proponen estudiar el GSD y compaginarlo con otra carrera universitaria. Esto último se debe, mayoritariamente, a la no consideración plena del GSD como carrera universitaria, sino equivalente a todos los efectos y a la baja consideración social que han tenido los estudios de danza en España.





*Capítulo 6*  
*LIMITACIONES, PROSPECTIVAS DE*  
*INVESTIGACIÓN, APORTACIONES Y*  
*PRODUCCIÓN CIENTÍFICA*

---



## **CAPÍTULO 6. LIMITACIONES, PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN, APORTACIONES Y PRODUCCIÓN CIENTÍFICA**

- *Limitaciones*

Los obstáculos más relevantes encontrados en el desarrollo de esta investigación han sido:

- Debe considerarse que el hecho de que los CPDA estén ubicados en las diferentes capitales andaluzas ha supuesto un gran esfuerzo, ya que el tener que desplazarnos para realizar el trabajo de campo ha implicado tiempo, permisos laborales y diferentes gastos. Además, no ha sido fácil el acceso a todos ellos, por las dificultades organizativas y académicas que supone.
- La escasa representación de alumnado masculino en las EPDA ha dificultado los diferentes análisis en función del género.
- El hecho de que existan pocos estudios previos de danza respecto a algunas de las variables analizadas, ha supuesto trabajar con literatura afín, especialmente del ámbito deportivo. Concretamente, la ausencia de estudios científicos acerca de la vocación del alumnado que estudia danza en España se deba quizás, a que se presupone que la danza va estrechamente unida a la vocación, y por ello, no haya sido estudiada con mayor amplitud científicamente.

- *Prospectivas de Investigación*

Tras la realización de este estudio proponemos otros derivados de los hallazgos y limitaciones encontrados, tales como:

- Indagar acerca de los motivos por los que los niños no estudian danza. Para ello, sería interesante analizar en la población escolar, con edades comprendidas entre 8 y 16 años, las causas por las que los niños, o sus padres, no deciden ir al Conservatorio. De esta manera, la administración pública podría fomentar la danza en el género masculino, con el fin de evitar estereotipos de género.

- Nuestro estudio ha consistido en una descripción de la percepción del alumnado sobre los comportamientos docentes y parentales. Sería necesario contrastar estos datos con la realidad que sienten padres y profesorado, mediante metodología cualitativa, para obtener así una perspectiva de investigación educativa más completa al respecto.
- Como se ha comprobado, no existe relación entre el nivel de estudios de los padres y lo que recomiendan a sus hijos hacer en el futuro, mientras que sí existe relación en el caso de las madres. En base a esto, se considera relevante indagar con mayor profundidad sobre este tema en futuros trabajos.
- Realizar un estudio con mayor profundidad sobre la relación entre el rendimiento académico, la autoeficacia, y la consideración y empleo del tiempo libre. En este estudio se ha observado que están estrechamente relacionados, pero sería interesante realizar diferentes análisis estadísticos al respecto.
- Partiendo del instrumento desarrollado para la variable de la vocación en esta investigación, se propone crear otro instrumento que recoja mayor número de dimensiones específicas. El objetivo sería investigar en profundidad la vocación del alumnado de danza en todos los CPD de España.
- Se sugiere investigar en el CSD de Málaga, e incluso, en el resto de CSD nacionales, qué cantidad de alumnado compagina el GSD con otra carrera universitaria. Así, podrían obtenerse datos reales sobre lo que el alumnado de GSD de Andalucía está estudiando, ya que con este estudio solo se han conocido las perspectivas al respecto.

- *Aportaciones*

Tras la finalización del presente trabajo, se ha considerado realizar algunas sugerencias, desde nuestra humilde opinión:

- Como se ha observado, el alumnado de EPDA presenta fuerte *MI* hacia la danza, aspecto determinante ante las dificultades y presión académica que puedan sufrir al

tener que compatibilizar estos estudios con otras Enseñanzas. En base a esto, sería interesante ampliar el estudio a todos los CPD Españoles, debido a que favorece la predicción de la intención de participación futura y compromiso en la disciplina. Además, ofrece información sobre los aspectos y situaciones que más motivan al alumnado, junto al tipo de interacción que tienen con el de profesorado de danza, que contribuyen a desarrollar una mayor calidad de la motivación y mayor deseo de continuar bailando.

- Se propone tener en cuenta los ítems sobre la *MI* en los que las puntuaciones han sido menores, para que el profesorado de los CPDA trabaje con el fin de potenciar, a través de la metodología de la enseñanza, esos aspectos con el alumnado. Los pedagogos de la danza deben incorporar estrategias metodológicas orientadas a favorecer la superación personal, y con ello, incrementar la motivación. Se considera vital que los profesionales de la enseñanza de la danza trabajen para reforzar la *MI*, debido a la influencia directa que tiene en el desarrollo y adquisición de nuevos conceptos y habilidades en el aprendizaje. Especialmente deben trabajar sus *creencias de autoeficacia* y el refuerzo positivo del alumnado, ya que con ello aumentará su *MI al Logro, al Conocimiento, a las Experiencias Estimulantes* y su *vocación*.

- Se ha puesto en evidencia la necesidad de que el alumnado de EPDA disponga de asesoramiento específico durante su trayectoria de compatibilización de estudios. Se considera fundamental crear programas de orientación enfocados a hacer frente a las dificultades y realidad que experimenta día a día el alumnado en los CPDA. Asimismo, se estima esencial incluir la figura del orientador en los CPDA, como ya está en los Conservatorios de la Comunidad de Madrid. Estos profesionales pueden aportarle nuevas estrategias y pautas al alumnado de EPDA, con el objetivo de afrontar sus estudios de la mejor manera posible.

- Pese a que más de la mitad del alumnado considere que su familia les apoya “mucho” en sus estudios de danza, se estima que deben reforzarse los apoyos de los padres hacia los estudios de danza. Se sugiere que, a través de tutorías, el profesorado de danza dé a conocer la exigencia y consideración que merecen dichos

estudios, motive y ofrezca estrategias a los padres, en base a mejorar la calidad de vida del alumnado.

- Es necesario que se valore y refuerce el apoyo por parte del profesorado, especialmente de los profesores de otros estudios, quienes deberían poner en valor el esfuerzo del alumnado y conocer sus perspectivas académicas para apoyarles en la compatibilización de estudios. Sería interesante que el profesorado con alumnado en las EPDA que imparte ESO y Bachillerato, junto con los profesores del Conservatorio, elaborasen estrategias orientadas a reforzar dichos aspectos.

- Debido al elevado número de padres y madres que contemplan compatibilizar el GSD con otra carrera universitaria, se propone organizar charlas de orientación para 5º y 6º curso de EPD, informándoles sobre las características y perspectivas del GSD u otras alternativas relacionadas con la danza. El hecho de que el GSD no sea considerado carrera universitaria como tal, pese a ser equivalente a todos los efectos, puede ser decisivo a la hora de concretar la elección. Quienes nos dedicamos a la danza debemos fomentar y poner en valor el GSD.

- Se considera relevante y esencial, que tal y como se ha expuesto sobre los estudios de danza, y más concretamente sobre la consideración del GSD, se impulse la investigación en la disciplina. Si bien es cierto, el número de investigaciones ha ido en aumento en los últimos años, pero aún así, queda camino por recorrer. Además, se estima que los profesionales de la danza somos los responsables de que esta disciplina adquiera el lugar y la consideración que merece. Si se aumentase el número de Doctores en el ámbito de la danza se podría luchar por una adscripción a la universidad, o a pertenecer a ella, ya que no podemos olvidar que el título de Doctor es el requisito mínimo que se exige para trabajar en dicha Institución. Asimismo, como ya es sabido, estos estudios requieren gran sacrificio al tener que asistir a clase un elevado número de horas y, además, tener que compaginarlos con los otros estudios. Por lo que las Administraciones educativas y el Gobierno, deben prestar mayor atención y trabajar en colaboración con los Conservatorios de Danza, así esta disciplina podría mejorar la formación científica de sus profesionales y su consideración social.

- *Producción científica*

Para finalizar se relaciona la producción científica para la difusión de este trabajo de investigación.

Revista indexada en Scopus:

- *Apoyo percibido y perspectivas académicas del alumnado de Enseñanza Profesional de Danza de Andalucía*. Artículo publicado en 2020 en la *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 107-116.
- *Predicción de la motivación intrínseca conforme a las variables vocacionales del alumnado de Enseñanzas Profesionales de Danza según género*. Pendiente de enviar a revista para su valoración.

Otros:

- *La danza como fenómeno educativo: características del alumnado que cursa Enseñanzas Profesionales de Danza en Andalucía*. Comunicación presentada en el “III Congreso Internacional de Educación a través del Deporte” (Universidad de Jaén).



*REFERENCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS*

---



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## A

- Abad, D., Gago, S. y Merchante, C. (2019). Orientación académica y profesional: percepción del mercado de trabajo desde las Consejerías de Educación españolas. *Educação e Pesquisa*, 45.
- Aguado-Gómez, R., López-Rodríguez, Á. y Hernández-Álvarez, J. L. (2017). Educación Física y desarrollo de la autonomía: la percepción del alumnado de Educación Secundaria. *Retos*, (31), 300-305.
- Alejandre, M. B. (2010). El abandono de las Enseñanzas Artísticas Superiores. *Revista Anpe Andalucía*, (164), 28-30.
- Aleman, I., Campoy, C., Ortiz, M. M. y Benzaquén, R. (2015). Las orientaciones de meta en el alumnado de secundaria: un análisis en un contexto multicultural. *Publicaciones*, (45), 83-100.
- Alfonso A., Calcines M., Monteagudo, R. y Nieves Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178.
- Almeida, L. S., Deaño, M., Araújo, A. M., Diniz, A. M., Costa, A. R., Conde, A. y Alfonso, S. (2018). Equivalencia factorial de las versiones en español y portugués de un cuestionario de expectativas académicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(1), 9-20.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa: modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer.
- Álvarez, P. R., Pérez-Jorge, D., González, M. E. y López, D. (2014). La formación universitaria de deportistas de alto nivel: análisis de una compleja relación entre estudios y deporte. *Retos*, (26), 94-100.
- Álvarez-Pérez, P. R. y López-Aguilar, D. (2012). Armonización entre proceso de aprendizaje y práctica deportiva en universitarios deportistas de alto nivel. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 7(21), 201-212.
- Álvarez-Pérez, P. R., López-Aguilar, D., Hernández-Álvarez, A. y Barroso-Cubas, C. (2016). La compatibilidad entre estudios y deporte en estudiantes de secundaria. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 5(2), 141-152.

- Álvarez-Pérez, P., R., López-Aguilar, D., Hernández-Álvarez, A. y Fernández-Cabrera, M. (2019). Necesidades y atención tutorial personalizada a deportistas de alto nivel, desde un enfoque inclusivo, que cursan estudios universitarios. *Acciónmotriz*, (22), 51-58.
- Alvira, F. (1996). Diseños de investigación social: criterios operativos. En M. García Ferrando, J. Ibáñez, y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Editorial Alianza.
- Amado, D. (2014). *Efecto de un método de enseñanza de la danza basado en la técnica creativa, sobre la motivación y las emociones del alumnado de Educación Física*. Universidad de Extremadura.
- Amado, D., Leo, F. M., Sánchez, P.A., Sánchez, D., y García, T., (2011). Interacción de la Teoría de la Autodeterminación en la fluidez disposicional en practicantes de danza. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(1), 7-17.
- Amado, D., Sánchez, P. A., Leo, F. M., Sánchez, D., González, I. y López, J. M. (2012). Análisis de los procesos motivacionales sobre el flow disposicional y la ansiedad y su incidencia sobre la intención de persistencia en conservatorios profesionales de danza. *Arte y Movimiento*, (6), 37-51.
- Amado, D., Sánchez-Miguel, P. A., González-Ponce, I., Pulido-González, J. y del Villar, F. (2016). Motivation towards dance within physical education according to teaching technique and gender. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 38(2), 1-16.
- Amado, D., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., y García-Calvo, T., (2013). Desarrollo de un modelo de motivación para explicar el flow disposicional y la ansiedad en bailarines profesionales. *Universitas Psychologica*, 12(2), 457-470.
- Amado, D., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., Montero, C. y García-Calvo, T. (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.
- Ambiel, R., Ferraz, A., Simões, N., Silva, J. y Pereira, E. (2019). Predição da definição da escolha vocacional a partir de variáveis familiares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(1), 89-101.

- Anderman, E. M., Maehr, M. L. y Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: Schools can make a difference. *Journal of Research & Development in Education*, 32(3), 131-147.
- Araújo, A. M. y Taveira, M. C. (2009). Study of career development in children from a developmental-contextual perspective. *European journal of education and psychology*, 2(1), 49-67.
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- Ariño, A. (dir.), Hernández, M., Llopis, R., Navarro, P. y Tejerina, B. (2008): El oficio de estudiar en la Universidad: compromisos flexibles. Publicacions de la Universitat de València.
- Azpiazu, L., Esnaola, I. y Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23-29.

## B

---

- Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A. y Martínez-Molina, M. (2016). Modelo de predicción de la satisfacción y diversión en Educación Física a partir de la autonomía y el clima motivacional. *Universitas Psychologica*, 15(2), 39-50.
- Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., Quested, D. y Morales, V., (2011). Predictores socio-contextuales y motivacionales de la intención de continuar participando: Un análisis desde la SDT en danza. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 305-319.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (Eds.), *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp.19-54). Desclée de Brouwer
- Barraca, J. (2003). *Vocación y persona*. Unión Editorial.
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Investigación educativa duranguense*, (4), 15-20.
- Batista, A., Gálvez, M. e Hinojosa, I. (2010). Bosquejo histórico sobre las principales teorías de la motivación y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 26(2), 376-386.
- Béjar, J. S. (2017). La vocación universitaria de la teología. *Scripta Theologica*, 49(3), 701-726.
- Bernardino, A. O., Coriolano-Marinus, M. W. L., Santos, A. H. S., Linhares, F. M. P., Cavalcanti, A. M. T. S. y Lima, L. S. (2018). Motivation of nursing students and their influence in the teaching-learning process. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 27(1).
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Ediciones CEAC.
- Blanco, M. A. y Frutos, J. A. (2001). Orientación Vocacional: Propuesta de un instrumento de auto orientación. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (4), 1-10.
- Bonetto, V. A., Paolini, P. V. y Donolo, D. S. (2017). Creencias de autoeficacia y contextos de evaluación. Un estudio con estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 112-143.
- Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 23-34.
- Buckroyd, J. (2000). *The Student Dancer: Emotional Aspects of the Teaching and Learning of Dance*. Dance Books.

## C

- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51-64.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(2), 25-38.
- Camacho-Miñano, M. M. y Del Campo, C. (2013). Impacto de la motivación intrínseca en el rendimiento académico a través de trabajos voluntarios: Un análisis empírico. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 67-80.
- Campbell, A. y Katona, G. (1972). La encuesta por muestreo: una técnica para la investigación en las ciencias sociales. En L., Festinger, D. Katz (Eds.), *Los métodos de investigación en las ciencias sociales* (pp.31-64). Paidós.
- Capdevila, A., Bellmunt, H. y Hernando, C. (2015). Estilo de vida y rendimiento académico en adolescentes: comparación entre deportistas y no-deportistas. *Retos*, (27), 28-33.
- Carlin, M. y Garcés, E. (2012). Transición de carrera deportiva a un nuevo. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 12(1), 103-110.
- Carlin, M., Salguero, A., Márquez, S. y Garcés de los Fayos, E. J. (2009). Análisis de los motivos de retirada de la práctica deportiva y su relación con la orientación motivacional en deportistas universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9(1), 85-99.
- Carvalho, M. y Taveira, M. (2014). El papel del profesorado en la toma de decisiones académico y profesional del alumnado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 20-35.
- Casero, E. (1995). Los Coros y Danzas de la Sección Femenina: Teoría y Práctica. *Cairon, Revista de Ciencias de la Danza*, (1), 65-72.
- Castells, J. y Brotóns, L. R. (2002). *Títulos y diplomas de los Conservatorios de Música: una herramienta orientadora para el acceso al mundo laboral*. Tipografía Católica.
- Cecchini, J. A., Méndez, A. y Contreras, O. (2005). *Motivos de abandono de la práctica del deporte juvenil*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Cerezo, M. T., Casanova, P. F., de la Torre, M. J. y Carpio, M. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 51-61.
- Cheon, S., Reeve, J. y Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34(3), 365-396.
- Chwaliz, K. D., Altmaer, E. M. y Russell, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of social and clinical psychology*, 11(4), 377-400.
- Corbetta, P. (2010). *Metodologías y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Córdoba, L. G. (2010). *Hábitos de estilo de vida en relación con el rendimiento académico en alumnos de la ESO de Extremadura-Badajoz*. Universidad de Extremadura.
- Córdoba, L. G., García, V., Luengo, L. M., Vizuete, M. y Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de investigación educativa*, 29(1), 83-96.
- Corea, N. C. (2001). *Régimen de vida de los escolares y rendimiento académico*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Corrección de errores del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE nº 268, de 6 de noviembre de 2009.
- Cortés, A. y Conchado, A. (2012). Los contextos parentales y académicos y los valores laborales en la toma de decisiones en Bachillerato. *Estudios sobre educación*, 22, 93-114.
- Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J.L. (Eds.). (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Pirámide.

---

# D

---

- Da Cuña, I., Gutiérrez, M., Barón, F. J. y Labajos, M. T. (2014). Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico, las estrategias de aprendizaje y los estilos de aprendizaje desde la perspectiva de género. *Revista de estilos de aprendizaje*, 7(13), 64-84.
- De Alva, E. (2015). *Motivación, pasión y autoestima en la danza: el Caso del alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*. Universidad de Málaga.
- De las Heras, B. (2010). La danza en las leyes educativas españolas contemporáneas. *Cuestiones Pedagógicas*, (20), 307-327.
- De Rezende, G. D. R. y Rodrigues, M. C. (2018). Autoeficácia e desenvolvimento positivo dos jovens: uma revisão narrativa da literatura. *Temas em Psicologia*, 26(4), 2267-2282.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. En M. Kernis (Ed.), *Efficity, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). Plenum Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M., (2002). Self-determination research: reflections and future directions. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp 431-441). University of Rochester Press.
- Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, BOJA nº 122, de 28 de junio de 2016.
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, BOJA nº 122, de 28 de junio de 2016.
- Decreto 113/1993, de 31 de agosto, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al grado elemental de Danza en Andalucía, BOJA nº 117, de 28 de octubre de 1993.

- Decreto 172/1998, de 1 de septiembre, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Grado Medio de Danza, BOJA nº 100, de 5 de septiembre de 1998.
- Decreto 1942, de 15 de junio, sobre la organización de los Conservatorios de Música y Declamación, BOE nº185, de 4 de julio de 1942.
- Decreto 233/1997, de 7 de octubre, por el que se regulan las Escuelas de Música y Danza, BOJA nº119, de 11 de octubre de 1997.
- Decreto 240/2007, de 4 de septiembre, por el que establece la ordenación y currículo de las Enseñanzas Profesionales de Danza, BOJA nº 182, de 14 de septiembre de 2007.
- Decreto 253/2011, de 19 de julio, modifica el Decreto 240/2007, de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y currículo de las Enseñanzas Profesionales de Danza en Andalucía, BOJA nº 151, de 3 de agosto de 2011.
- Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre reglamentación general de los Conservatorios de Música, BOE nº 254, de 24 de octubre de 1966.
- Decreto 362/2011, de 7 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Profesionales de Danza, BOJA nº 251, de 27 de diciembre de 2011.
- Del Pino, M. (2016). *Factores que influyen en la elección de la carrera de Magisterio. Análisis de las expectativas vocacionales de los aspirantes a maestro*. Universidad de Málaga.
- Delgado-Rodríguez, N., Hernández-Fernaud, E., Rosales, C., Díaz-Vilela, L., Isla-Díaz, R. y Díaz-Cabrera, D. (2018). Contextual Performance in Academic Settings: The Role of Personality, Self-efficacy, and Impression Management. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 34(2) 63-68.
- Díaz, F. (1999). La danza en España. Rango Universitario. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (14), 125-136.
- Díaz, Y. (2010). Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de Medicina. *Humanidades médicas*, 10(1).

---

## E

- Eagly, A. H. y Himmelfarb, S. (1978). Attitudes and opinions. *Annual review of psychology*, 29(1), 517-554.
- Ellis, J. (2005). *El aprendizaje humano*. Pearson Prentice Hall.
- Elvira, A. I. (2018). A la búsqueda de la oportunidad perdida. Reflexiones en torno al enfoque del perfil investigador en danza como eje transformador en el proceso de integración de los centros superiores de enseñanzas artísticas dentro del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. *Educación y Pedagogía*, (20), 10-25.
- Erazo, O. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 2(2), 144-173.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Escurra, L. M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Perú*, 6(1-2), 103-111.

## F

- Fernández, R. (2017). *Satisfacción, motivación y rendimiento académico del discente de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la asignatura de Educación Física y con los centros educativos*. Universidad de Granada.
- Fernández-España, I. y González, M. (2018). Los centros integrados en España. Cómo surgen, cuál es la intención y el resultado. *Afluir*, (2), 62-75.
- Fernández-García, C. M., García-Pérez, O. y Rodríguez-Pérez, S. (2016). Los padres y madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en la Educación Secundaria: un estudio cualitativo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1111-1133.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I. y Zulaika, L. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47-55.
- Ferrero, J. J. (1998). *Teoría de la educación: lecciones y lecturas*. Universidad de Deusto.

- Figuera, P., Dorio, I. y Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de investigación educativa*, 21(2), 349-369.
- Finkel, L. y Barañano, M. (2014). La dedicación al estudio y al trabajo del alumnado universitario en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 7(1), 82-103.
- Flores, L. Y. y Obasi, E. M. (2005). Mentors' influence on Mexican American students' career and educational development. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 33(3), 146-164.
- Fontes, A. y Azzi, R. (2012). Crenças de autoeficácia e resiliência: apontamentos da literatura sociocognitiva. *Estudos de Psicologia I Campinas*, 29(1), 105-114.
- Fort, O. (2015). Cuando Danza y género comparten escenario. *AusArt*, 3(1), 54-65.
- Franco, E., Coterón, J., Gómez, V., Brito, J. y Martínez, H. A. (2017). Influencia de la motivación y del flow disposicional sobre la intención de realizar actividad físico-deportiva en adolescentes de cuatro países. *Retos*, (31), 46-51.
- Friedlander, L., Reid, G. J., Shupak, N. y Cribbie, R. A. (2007). Social Support, Self-Esteem, and Stress as Predictors of Adjustment to University Among First-Year Undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259-274.
- Fuentes, A. L. (2006). *El valor pedagógico de la Danza*. Universidad de Valencia.

## G

---

- Gaeta, M. L. Cavazos, J. Sánchez, A. P., Rosário, P. y Högemann, J. (2015). Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 16-24.
- Gaeta, M., y Cavazos, J. (2015). Implicación académica en matemáticas: percepción de metas docentes y procesos autorregulatorios en estudiantes de Bachillerato. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, 9(4), 951-968.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- García, C. A. (2018). La investigación como vocación. *Folia Histórica del Nordeste*, (32), 223-227.

- García, M. (2016). Apoyo a la Autonomía, satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas, Motivación Autodeterminada y Bienestar en bailarines adolescentes de una escuela de danza. *Informació Psicològica*, (112), 29-43.
- García, M. E., Gutiérrez, A. B. B., Herrero, E. T., Menéndez, R. C. y Pérez, J. C. N. (2016). El contexto sí importa: identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2) 79-88.
- García, M. y Alvira, F. (2010). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Alianza Editorial.
- García-Calvo, T., Sánchez, P.A., Leo, F.M., Sánchez, D. y Amado, D. (2011). Incidencia de la Teoría de Autodeterminación sobre la persistencia deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 266-276.
- García-Dantas, A. y Caracuel, J.C. (2011). Factores que influyen en el abandono del alumnado de un Conservatorio Profesional de Danza. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 6(1), 79-96.
- García-Dantas, A., Caracuel-Tubío, J. C. y Peñaloza-Gómez, R., (2013). Intervención formativa con el profesorado de danza e influencia motivacional en su alumnado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(2), 9-20.
- García-Dantas, A., González, J. y González, F. (2014). Factores psicológicos relacionados con la intencionalidad de abandonar las enseñanzas profesionales de rendimiento musical. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(1), 39-44.
- Gargallo, B., Garfella, P. R., Sánchez, F., Ros, C. y Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28.
- Gaviria, J. L. (1994). El sexo y la clase social como determinantes de los intereses profesionales en el último curso de Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, (23), 262-273.
- Gil, J. (2010). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*, (362), 298-322.
- Giménez, C. (2008). La enseñanza de la Danza en España: un limbo educativo. *Revista de la asociación de investigación y experimentación teatral*, (66), 261-277.
- Giménez, C. (2012). La encrucijada del grado en danza. Algunas preguntas sobre las figuras docentes. *Artseduca*, (2), 18-27.

- Gómez, G., Torregosa, M., Ramis, Y. y Jaenes, J. C. (2018). Remando contracorriente: facilitadores y barreras para compaginar el deporte y los estudios. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 11(1), 12-17.
- Gómez, H. y Castillo, S. (2019). Representaciones en torno a la elección de la docencia desde el discurso de las familias y el estudiantado de pedagogía. *Revista Educación*, 43(1), 483-495.
- Gómez-Linares, A. y Giménez, C. (2015). Optimizando la adecuación de las enseñanzas superiores de danza a los protocolos de evaluación de la educación superior. *AusArt Journal for Research in Art*, 31(1), 174-183.
- Gracia, D. (2007). La vocación docente. *Anuario Jurídico y Económico Escorialense*, XL, 807-816.
- Gracia, E. (1997). *El Apoyo Social en la intervención comunitaria*. Paidós.
- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. PPU.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Gómez-López, M. y Abraldes, J. A. (2014). Estudio psicométrico y predicción de la importancia de la Educación Física a partir de las orientaciones de meta ("Perception of Success Questionnaire- POSQ"). *Psicología: Reflexão e Crítica*, 27(3), 443-451.
- Gratacós, G. (2014). *Estudio sobre las motivaciones en la elección de ser maestro*. Universitat Internacional de Catalunya.
- Guillén, N. (2007). Implicaciones de la Autoeficacia en el rendimiento deportivo. *Pensamiento psicológico*, 3(9), 21-32.
- Guzmán, J.F. y García García, C. (2014). Bienestar psicológico en bailarines: un análisis social cognitivo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(56), 687-704.

## H

---

- Habgood, J. y Ainsworth, S. (2011). Motivating children to learn effectively: Exploring the value of intrinsic integration in educational games. *Journal of the Learning Sciences*, 20(2), 169-206.
- Hansen, D. T. (2001). *Llamados a enseñar*. Idea Books.
- Heredia, M. E. (2012). Estudio de la subjetividad de los bailarines de danza clásica en sus etapas formativa, profesional y de retiro. *Revista internacional de Psicología y Educación*, 14(1), 169-188.

- Hernández-Pozo, M., Coronado Álvarez, O., Araújo Contreras, V. y Cerezo Reséndiz, S. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y auto-evaluación. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 13-23.
- Hernando, A., Oliva, A. y Pertegal, M. A. (2012). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 33(1), 51-65.
- Hombrados-Mendieta, I. y Castro-Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de psicología*, 29(1), 108-122.

---

## I

- Ibáñez, D. (2016). *Motivación, Autoconcepto Físico, Evaluación de las Competencias Docentes y Posibles Causas de Abandono en las Enseñanzas Básicas de Danza en los Conservatorios Profesionales de Andalucía*. Universidad de Granada.
- Isorna, M., Rial, A. y Ruiz, F. (2013). Variables predictoras del abandono de la práctica físico-deportiva en adolescentes. *Cultura, ciencia y deporte*, 8(23), 93-102.

---

## J

- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child development*, 73(2), 509-527.
- Jiménez, R., Cervelló, E. M. y García, T. (2006). Relationship between the achievement goals, the perception of motivational climate, the assessment of physical education, the practice of extracurricular sport activity, and drug consumption in physical education students. *Revista Mexicana de psicología*, 23(2), 253-265.
- Jinks, J. y Lorschbach, A. (2003). Introduction: Motivation and Self-Efficacy Belief. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 113-118.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Delegación territorial en Granada (2014-2015). *Guía de orientación académica y profesional*. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:oyJZRkQZdswJ:www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/de92f3ff-7028-4110-8612-68db868ca110+&cd=14&hl=es&ct=clnk&gl=es>

## K

---

Kanfer, F. H. y Goldstein, A. P. (1987). *Cómo ayudar al cambio en psicoterapia*. Desclée de Brouwer.

## L

---

Laillier, J. (2011). La dynamique de la vocation: les évolutions de la rationalisation de l'engagement au travail des danseur de ballet. *Sociologie du travail*, 53(4), 493-514.

Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present and future. *Psychosomatic Medicine*, 55(3), 237-247.

Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca.

León, F. J. y Mora, E. (2010). Género y vocación científica. Un estudio de caso basado en mecanismos. *Revista Internacional de Sociología*, 68(2), 399-428.

León, J., Núñez, J. L., Ruiz-Alfonso, Z. y Bordón, B. (2015). Rendimiento académico en música efecto de la motivación intrínseca y el pensamiento crítico. *Revista de psicodidáctica*, 20(2), 377-391.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA), BOJA nº 252, de 26 de diciembre de 2007.

Ley 9/2007, de 22 de octubre, de la Administración de la Junta de Andalucía, BOJA nº 215, de 31 de octubre de 2007.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), BOE nº307, de 24 de diciembre de 2002.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Andalucía, BOE nº 9, de 11 de enero de 1982.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, BOE nº 159, de 4 de julio de 1985.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), BOE nº295, de 10 de diciembre de 2013.
- Llavona, R. y Bandrés, J. (2005). Psicología y vocación religiosa en España. *Psicothema*, 17(4), 663-668.
- Locke, E. A. y Lathan, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Prentice Hall.
- López de la Llave, A. y Pérez-LLantada, M. C. (2006). *Psicología para intérpretes artísticos*. Thomson Editores.
- López, C., Barriopedro, M., Conde, E., Sánchez, J., Ubago, E. y Gallardo, L. (2015). Análisis de las barreras percibidas por los deportistas de élite españoles para acceder a los estudios. *Cuadernos de psicología del deporte*, 15(1), 265-274.
- López-Martínez, J. (2010). La LOE, un salto cualitativo para las Enseñanzas Artísticas. En Vico, M. L. (Ed.), *Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp-9-20). Ministerio de Educación.
- Lorenzo, S. (2013). *El abandono en los centros de educación musical reglada en Canarias*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Lorenzo, S. y Escandell, O. (2003), El abandono de los estudios musicales en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria: La opinión de los profesores del Centro. *Anuario de filosofía, psicología y sociología*, (6), 101-116.
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1(1), 43-66.
- Luna, C. (2014). La adscripción de los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores a una universidad, la única solución factible a todos los problemas del alumnado, profesorado y de los propios estudios superiores de Música, Danza y Arte Dramático en Andalucía. *Danzaratte*, (8), 94-103.
- Luszczynska, A., Scholz, U. y Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-57.

## M

---

- Macías-González, G. G., Caldera-Montes, J. F. y Salán-Ballesteros, M. N. (2019). Orientación vocacional en la infancia y aspiraciones de carrera por género. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 26(80), 1-23.
- Madariaga, J. M. y Arriaga, C. (2011). Análisis de la práctica educativa del profesorado de música y su relación con la motivación del alumnado. *Cultura y Educación*, 23(3), 463-476.
- Mageau, G. A. y Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of sports science*, 21(11), 883-904.
- Maraz, A., Urbán, R., Griffiths, M. D. y Demetrovics, Z. (2015). An empirical investigation of Dance addiction. *Plos One*, 10(5).
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (23), 135-163.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2002). *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. SM.
- Márquez, S. (2006). Estrategias de afrontamiento del estrés en el ámbito deportivo: fundamentos teóricos e instrumentos de evaluación. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 359-378.
- Martín, B. (2011). Técnicas e instrumentos de recogida de información. En S. Cubo, B. Martín y J. L. Ramos (Eds.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp.173-233). Pirámide.
- Martín, C. (2017). *Análisis de la atención a la diversidad en relación al currículum y las actitudes del profesorado en las Enseñanzas de Danza*. Universidad de Granada.
- Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Alianza Editorial.
- Martínez, C. M. L. (2012). *El desarrollo de las Enseñanzas Superiores de Arte Dramático, Danza y Música en la Comunitat Valenciana. Antecedentes históricos, situación actual y perspectiva de futuro*. Universidad de Valencia.
- Martínez, E. S. y Díaz, D. A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 10(2).

- Martínez, J. M. y Valls F. (2006). La elección vocacional y la planificación de la carrera. Adaptación española del Self-Directed Search (SDS-R) de Holland. *Psicothema*, 18(1), 117-122.
- Mateo, J. (2004). La Investigación Ex Post-Facto. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp.195-229). Madrid: La Muralla S. A.
- Megias, M. I. (2009). *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la Danza*. Universidad de Valencia.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., Fernández-Río, J. y González, C. (2012). Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en Educación Física. *Aula Abierta*, 40(1), 51-62.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J. y Cecchini-Estrada, J. A. (2016) El modelo de Vallerand en adolescentes asturianos: Implementación y Extensión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(64), 703-722.
- Merino-Pantoja, E., Morong, G., Arellano, A. O. y Merino-Vidangossy, E. (2015). Características, motivaciones y expectativas de estudiantes de género masculino de carreras pedagógicas de la universidad Bernardo o'Higgins. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-24.
- Morales, A. M., Arcos, P., Ariza, E., Cabello, M. A., López, M. C., Pachecho, J., Palomino, A. J., Sáñez, J. y Venzalá, M. C. (1999). El entorno familiar y el rendimiento escolar. En A. M., Morales, *Proyecto de Investigación Educativa* (pp. 57-65). Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Moreno, E. (2017). *El concepto de danza educativa y su implantación en la normativa reguladora de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Danza en la comunidad de Madrid (2002 - 2012)*. Universidad Rey Juan Carlos de Madrid.
- Moreno, J. A. y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Moreno, M. D. (2008). Los estudios de danza en la estructura del sistema educativo. *Danzararte*, (4), 19-24.
- Moreno, M. D. (2015). *Evaluación de la creatividad en danza: un estudio comparativo del nivel de creatividad motriz en bailarines profesionales de cuatro estilos de danza*. Universidad de Málaga.

- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Montero, C., Vera, J. A. y García-Calvo, T. (2012). Metas sociales psicosociales básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 7-13.
- Müller, M. (2004). *Descubrir el camino: nuevos aportes educacionales y clínicos de orientación vocacional*. Editorial Bonum.
- Munné, F. y Codina, N. (1996). Psicología Social del ocio y el tiempo libre. En Álvaro, J.L., Garrido, A., Torregrosa, J.R. (Eds.), *Psicología Social Aplicada* (pp. 429-448). McGraw-Hill.
- Muñoz, J. M., Hernández, M. J. y Serrate, S. (2019). El interés por el conocimiento científico de los estudiantes de secundaria en España. *Educación y sociedad*, 40. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302019000100320&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302019000100320&script=sci_arttext)
- Muñoz, M. (2002). *Aspectos de la danza en Murcia en el siglo XX*. Universidad de Murcia.

## N

---

- Navaridas, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos educativos*, (5), 141-156.
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15.
- Niemiec, C. P. y Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Nieminem, P. (1998). Motives for Dancing Among Finnish Folk Dancers, Competitive Ballroom Dancers, Ballet Dancers and Modern Dancers. *European Journal of Physical Education*, 3(1), 22-34.
- Nieto, M. (2015). *Análisis de los procesos cognitivos en el alumnado de Enseñanzas Profesionales de Danza*. Universidad de Málaga.

- Núñez del Río, M. C. y Abad, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: Características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 257-269.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J. y Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349.
- Núñez, M. C., Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: Características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 257-269.

## O

---

- Oh, R. (2013). The new direction of specialization for higher education capacity building in college Dance education. *Resach of Dance Education*, 4(2), 1-12.
- Olivari, C. y Urra, E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Ciencia y Enfermería*, 13(1), 9-15.
- O'Neill, J. R., Pate, R. R. y Liese, A. D. (2011). Descriptive epidemiology of dance participation in adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 373-380.
- Orcasita, L. T. y Uribe, A. F. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia: Avances de la disciplina*, 4(2), 69-82.
- Orden de 16 de abril de 2008, por la que se regulan la convocatoria, estructura y procedimientos de las pruebas de acceso a las Enseñanzas Profesionales de Música en Andalucía, BOJA nº 90, de 7 de mayo de 2008.
- Orden de 17 de noviembre de 1997, por la que se establecen los elementos básicos de los informes de evaluación del Grado Medio de las Enseñanzas de Danza, así como los requisitos formales derivados de dicho proceso que sean precisos para garantizar la movilidad de los alumnos, BOE nº 285, de 28 de noviembre de 1997.
- Orden de 19 de diciembre de 1996, sobre evaluación de los aprendizajes de los alumnos y alumnas que cursan las enseñanzas correspondientes al Grado Elemental de Danza y al Grado Elemental de Música en Andalucía, BOJA nº 16, de 6 de febrero de 1997.

- Orden de 2 de enero de 2001, por la que se establecen convalidaciones entre las Enseñanzas de Régimen Especial de Música y de Danza y determinadas áreas de Educación Secundaria Obligatoria, BOE n° 6, de 6 de enero de 2001.
- Orden de 21 de julio de 1941, por la que se eleva a cinco años la Enseñanza de Bailes Folkloricos, BOE n° 215, de 3 de agosto de 1941
- Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se desarrolla el currículo de las Enseñanzas Profesionales de Danza en Andalucía, BOJA n° 225, de 15 de noviembre de 2007.
- Orden de 27 de septiembre de 1993, por la que se establecen criterios y orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares de centro y la distribución horaria de las distintas asignaturas del Grado Elemental de Danza en Andalucía, BOJA n° 118, de 30 de octubre de 1993.
- Ortega y Gasset, J. (1932). Pidiendo un Goethe desde dentro. *Revista de Occidente*, (106), 1-41.

## P

---

- Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. y Valiante, G. (2002). Students' self-efficacy in their self-regulated learning strategies: a developmental perspective. *Psychologia*, 45(4), 211-221.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M. y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of sport and exercise psychology*, 17, 35-53.
- Pelletier, L., Fortier, M., Vallerand, R. J. y Brière, N. (2001). Associations Among Perceived Autonomy Support, Forms of Self-Regulation, and Persistence: A Prospective Study. *Motivation and Emotion*, 25(4), 279-306.
- Peña, J. V., Inda, M. y Rodríguez, M. C. (2015). La teoría cognitivo social de desarrollo de la carrera evidencias al modelo con una muestra de estudiantes universitarios de la rama científica. *Bordón*, 67(3), 103-122.
- Perales, A., Mendoza, A. y Sánchez, E. (2013). Vocación médica; necesidad de su estudio científico. *Anales de medicina*, 74(2), 133-137.

- Pérez, C., Rojas, A. J. y Fernández, J.S. (1998). Introducción a la investigación social. En A. J., Rojas, J. S., Fernández, y C. Pérez, (Eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 17-28). Editorial Síntesis.
- Pérez, M. M. y Sicilia, A. (2011). El proceso de convergencia de las enseñanzas de arte dramático y danza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Psychology, Society, & Education*, 3(2), 133-145.
- Pernice- Duca, F. (2010). Family network support and mental health recovery. *Journal of Marital and Family Therapy*, 36(1), 13-27.
- Pertegal, M.Á., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson Educación.
- Pliego Andrés, V. (2014). Oportunidad y conveniencia de integrar las enseñanzas artísticas superiores en la universidad. *Danzaratte*, (8), 104-119.

## R

- Rahona, M. (2006). La influencia del entorno socioeconómico en la realización de estudios universitarios: una aproximación al caso español en la década de los noventa. *Revista de Economía Pública*, 178(3), 55-80.
- Ramis, Y., Torregosa, M., Viladrich, C. y Cruz, J. (2013). El apoyo a la autonomía generado por entrenadores, compañeros y padres y su efecto sobre la motivación autodeterminada de deportistas de iniciación. *Anales de Psicología*, 29(1), 243-248.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Revuelta, L. y Axpe, I. (2016). El rol mediador de la implicación escolar sobre el apoyo del profesorado y la satisfacción con la vida. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(3), 177-191.
- Real Decreto 1614/2009 de 26 de octubre, se impartirán en los Centros Artísticos Superiores de Danza. Del mismo modo, se fija que los estudios de Doctorado regulados por RD 1393/2007 de 29 de octubre, podrán impartirse en dichos Centros mediante convenios con universidades.

- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23 ed.). RAE.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, BOE nº 3, de 3 de enero de 2015.
- Real Decreto 1254/1997, de 24 de julio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del Grado Medio de las Enseñanzas de Danza, BOE nº 212, de 4 de septiembre de 1997.
- Real Decreto 1463/1999, de 17 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las Enseñanzas de Grado Superior de Danza y se regula la prueba de acceso a estos estudios, BOE nº 233, de 29 de septiembre de 1999.
- Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE nº 259, de 27 de octubre de 2009.
- Real Decreto 169/2004, de 30 de enero, por el que se establecen los requisitos para obtener la equivalencia entre los estudios completos de danza anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y los estudios superiores de danza regulados en ella, y se establecen los complementos de formación para la obtención del título superior de danza, BOE nº38, de 13 febrero de 2007.
- Real Decreto 1953/2009, de 18 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, el Real Decreto 85/2007, de 26 de enero, y el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, en lo relativo al cálculo de la nota media de los alumnos de las Enseñanzas Profesionales de Música y Danza, BOE nº 15, de 18 de enero de 2010.
- Real Decreto 242/2009, de 27 de febrero, por el que se establecen convalidaciones entre las enseñanzas profesionales de Música y de Danza y la Educación secundaria obligatoria y el Bachillerato, así como los efectos que sobre la materia de Educación física deben tener la condición de deportista de alto nivel o alto rendimiento y las enseñanzas profesionales de Danza, BOE nº 51, de 28 de febrero de 2009.

- Real Decreto 600/1999, de 16 de abril, por el que determinados documentos oficiales se declaran equivalentes a las titulaciones a que se refiere el artículo 39.3 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, para impartir las enseñanzas de los grados elemental y medio de danza establecidos en dicha Ley, BOE nº 106, de 4 de mayo de 1999.
- Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Danza establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE nº 137, de 5 de junio de 2010.
- Real Decreto 755/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de grado elemental de danza, BOE nº 178, de 25 de julio de 1992.
- Real Decreto 798/2005, de 1 de julio, por el que se establecen los requisitos para obtener la equivalencia, a los efectos de docencia, entre los estudios completos de danza anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y los estudios superiores de danza regulados en ella, BOE nº 172, de 20 de julio de 2005.
- 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, BOE nº 38, de 13 de febrero de 2007.
- 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, BOE nº 38, 2007, 13 de febrero.
- Real Decreto 898/2010, de 9 de julio, por el que se modifica el 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, BOE nº 169, de 13 de julio de 2010.
- Real Decreto 899/2010 de 9 de julio, por el que determinados documentos oficiales se declaran equivalentes a las titulaciones referidas en el Artículo 96.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para impartir las enseñanzas elementales y profesionales de danza establecidas en dicha Ley, BOE nº 169, de 13 de julio de 2010.

- Requena-Pérez, C. M., Martín-Cuadrado, A. M. y Lago-Marín, B. S. (2015). Imagen corporal, autoestima, motivación y rendimiento en practicantes de danza. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 37-44.
- Revelli, J. A., Guitiérrez, P., del Castillo, F., Centeno, M., Vinuesa, A., Belcaid, B. y Andrade, M. T. (2013). Auto-eficacia docente, motivación intrínseca y expectativa de resultado de alumnado. *Reidocrea*, (2), 54-62.
- Reyes, D., Delgado, P., Martínez, C. y García, F. (2019). Calidad de vida relacionada con la salud, variables psicosociales y rendimiento académico en mujeres de edad escolar practicantes de danza. Un estudio comparativo. *Nutrición Hospitalaria*, 36(6), 1368-1374.
- Robledo, P. y García, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje. *Aula abierta*, 37(1), 117- 128).
- Roche, E. (2010). *El secreto es la pasión: Reflexiones sobre Educación Musical*. Clivis.
- Rodríguez, J. D. (2012). *La materia de Música en 1º ciclo de ESO en Antequera y comarca: Fundamentos, motivación y proyección Social*. Universidad de Granada.
- Rodríguez, M. C., Peña, J. V. e Inda M. M. (2016). “Esto es lo que me gusta y lo que voy a estudiar”. Un estudio cualitativo sobre la toma de decisiones académicas en bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1351-1368.
- Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Romero, S. y Padilla, T. (1995). *Historia del movimiento de educación para la carrera*. Universitat de Barcelona.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M. O., Núñez, J. C., González Pienda, J. A. y Valle, A. (2012). Self-efficacy and perceived utility as necessary conditions for self-regulated academic learning. *Anales De Psicología*, 28(1), 37-44.
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M., Kuhl, J. y Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: an organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9(4), 701- 728.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

## S

- Sabariego, M. (2004). El proceso de Investigación (Parte II). En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp.127-160). La Muralla SA.
- Salinero, J. J., Ruiz, G. y Sánchez, F. (2006). Orientación y clima motivacional, motivación de logro, atribución de éxito y diversión en un deporte individual. *Apunts Educación Física y Deportes*, 83(1), 5-11.
- Sánchez, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XXI*, 6, 203-222.
- Sánchez, P. A., Leo, F. M., Sánchez, D., Amado, D. y García, T. (2012). La influencia del entorno próximo sobre la persistencia en la práctica de actividad físico-deportiva. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 17-24.
- Sánchez, P. y Valdés, Á. (2011). Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y estructura familiar en estudiantes de primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2), 177-196.
- Sandham, T. J. y Nicol, J. J. (2015). Aspiring ballerinas and implications for counselling practice. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 49(1), 1-19.
- Santana, L. E y Feliciano, L. (2011). Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en Bachillerato. *Revista de Educación*, 355, 493-519.
- Santana, L. E., Feliciano, L. A. y Jiménez, A. B. (2009) Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 61-75.
- Santana, L., Feliciano, L. y Jiménez, A. B. (2012). Toma de decisiones y género en el Bachillerato. *Revista de Educación*, (359), 357-387.
- Sapiro, G. (2012). La vocación artística entre don y don de sí. *Trabajo y sociedad*, (19), 503-508.

- Sarget, M. Á. (2001). Rol modélico del Conservatorio de Madrid (1831-1857). *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, (16), 121-148.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Shannon, C. (2016). Exploring factors influencing girls' continued participation in competitive dance. *Journal of Leisure Research*, 48(4), 284-306.
- Shen, B., Chen, A., Tolley, H. y Scrabis, K. A. (2003). Gender and interest-based motivation in learning dance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4), 396-409.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J. y Fahlman, M. (2009) Effects of teacher autonomy support and students' autonomous motivation on learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(1), 44-53.
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Thomson.
- Sierra, R. (2007). *Tesis Doctorales y trabajos de investigación científica*. Thomson.
- Silva, A. M., Luz, T., Alfonso, R., Araújo, M., Bittencourt, I., Carvalho, L. y Enumo, S. R. (2015). Escala de Autoeficácia para Bailarinos (AEBAI): construção e evidências de validade. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 14(1), 83-88.
- Silva, M. C. y Lautert, L. (2010). O senso de auto-eficácia na manutenção de comportamentos promotores de saúde de idosos. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 44(1), 61-67.
- Smith, S. L., Fry, M. D., Ethington, C. A. y Li, Y. (2005). The effect of female athletes 'perceptions of their coaches' behaviors on their perceptions of the motivational climate. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(2), 170-177.
- Sobrado, L. (2007). La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor. *Revista de educación*, (9), 43-64.
- Sorignet, P. E. (2014). The Dance Profession. Revisting a survey. *Staps: Revue Internationale des Sciences du Sport et de l'Éducation Physique*, 35(103), 119-131.
- Spinath, B., y Spinath, F. M. (2005). Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children. *Learning and Instruction*, 15(2), 87-102.

---

## T

---

- Tapia, J. (2007). *Evaluación de la motivación en entornos educativos*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Taurina, L. (1994). El estado actual de las enseñanzas de música, danza y arte dramático. *Arte, individuo y sociedad*, (6) 87-105.
- Taylor, J. y Taylor, C. (2008). *Psicología de la Danza*. Gaia Ediciones.
- Torío, S., Hernández, J. y Peña, J. V. (2007). Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, (343), 559-586.
- Torregrosa, M., Cruz, J., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., García-Mas, A. y Palou, P. (2007). La influencia de padres y madres en el compromiso deportivo de futbolistas jóvenes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 227-237.
- Torres, J. B. y Solberg, V. S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59(1), 53-63.
- Torres, L. E. y Rodríguez, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270.

---

## U

---

- Uriarte, E. (2000). La política como vocación: análisis de las motivaciones y de la carrera política de los diputados españoles. *Revista Española de Ciencia Política*, (3), 97-124.
- Usán, P. y Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112.
- Valenica, M. R. (2011). *Motivación académica en alumnos del Conservatorio Profesional de Música de las Palmas de Gran Canaria y del Conservatorio Superior de Música de Canarias*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

## V

---

- Valle, M. L. (2014). Ansiedad estado y ansiedad rasgo en bailarines según el tipo de danza que practican y su condición como bailarín. *Persona*, 17, 139-158.
- Valle, A. Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P., Cerezo, R. y Muñoz-Cadavid, M. A. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20(4), 724-731.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in experimental social psychology*, 29, 271-360.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Human Kinetics.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en education (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21(3), 323-349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. y Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1.003-1.019.
- Ventura, E., Escandell, M. O. y Valencia, R. (2003). El abandono de los estudios musicales de grado elemental en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, (6), 77-100.
- Vicente, A. y Aróstegui, J. L. (2003). Formación musical y capacitación laboral en el Grado Superior de Música, o el dilema entre lo artístico y lo profesional en los conservatorios. *Revista Electrónica de LEEME*, (12), 1-14.
- Vilanova, A: y Puig, N. (2013). Compaginar la carrera deportiva con la carrera académica para la futura inserción laboral: ¿Una cuestión de estrategia? *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 61-68.

## W

---

- Weber, M. (2011). *La política como vocación* (Vol. 622). NoBooks Editorial.
- Williams, N. (2012). Dancing. Investigation in the back stages of a vocation. *Staps: Sciences et techniques des activités physiques et sportives*, 33, 96-97.
- Wilson, J. M., Weiss, A. y Shook, N. J. (2020). Mindfulness, self-compassion, and savoring: Factors that explain the relation between perceived social support and well-being. *Personality and Individual Differences*, (152), 1-0.
- Wylleman P., Alfermann D. y Lavallee, D. (2004). Career transitions in sport: European perspectives. *Psychology of Sport and Exercise*, 5(1), 7-20.

## Z

---

- Zaldívar, A. (2005). Las enseñanzas musicales y el nuevo marco europeo de educación superior. El reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de investigación creativa y “performativa”. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 95-122.
- Zimmerman, B. J. y Cleary, T. J. (2006). Adolescents’ Development of Personal Agency. In F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Adolescence and Education* (Vol. 5): *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 45-69). Information Age Publishing.

## REFERENCIAS DE RECURSOS ELETRÓNICOS E INTERNET

- PORTALES Y PÁGINAS WEBS

Centro Internacional de Danza de Tenerife (2019). Recuperado de <https://centrointernacionaldedanzatenerife.es/conservatorio/>

Conservatorio de Danza de la región de Murcia (2019). Recuperado de <http://cpdanza.com/wp/>

Conservatorio Profesional de Danza "Carmen Amaya" de Madrid (2019). Recuperado de <http://www.conservatoriodanza.com>

Conservatorio Profesional de Danza "Antonio Ruíz Soler" de Sevilla (2019). Recuperado de <https://www.conservatoriodanzasevilla.com/>

Conservatorio Profesional de Danza "Fortea" de Madrid (2019). Recuperado de <https://danzafortea.es/>

Conservatorio Profesional de Danza "José Antonio Ruiz" de Albacete (2019). Recuperado de <http://www.cpdanzaalbacete.es/>

Conservatorio Profesional de Danza "José Espadero" de Alicante (2019). Recuperado de <http://www.cpda.es/>

Conservatorio Profesional de Danza "José Espadero" de Alicante (2019). Recuperado de <http://www.cpda.es/>

Conservatorio Profesional de Danza "José Granero" de Puertollano (Ciudad Real) (2019). Recuperado de <http://cd-conservatoriodanzapuertollano.centros.castillalamancha.es/>

Conservatorio Profesional de Danza "Kina Jiménez" de Almería (2019). Recuperado de <https://cpdalmeria.es/conservatorio-danza-almeria/#>

Conservatorio Profesional de Danza "Luis del Río" de Córdoba (2019). Recuperado de <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/cpdanzaluisdelrio/>

Conservatorio Profesional de Danza "Pepa Flores" de Málaga (2019). Recuperado de <https://www.cpdmalaga.com/es/>

Conservatorio Profesional de Danza "Reina Sofía" de Granada (2019). Recuperado de <https://cpdanzagranada.com/>

Conservatorio Profesional de Danza de Cáceres (2019). Recuperado de <http://www.danza.es/danza.es/guia-danza/centros-de-ensenanza/conservatorio-profesional-de-danza-de-caceres>

- Conservatorio Profesional de Danza de Cádiz “Maribel Gallardo” (2019). Recuperado de <https://www.conservatoriodanzacadiz.es/>
- Conservatorio Profesional de Danza de Gijón (2019). Recuperado de <https://www.conservatoriogijon.com/>
- Conservatorio Profesional de Danza de la Coruña (2019). Recuperado de <https://www.dacoruna.gal/conservatorio-profesional-danza/>
- Conservatorio Profesional de Danza de Lugo (2019). Recuperado de <https://www.edu.xunta.gal/centros/conservatoriodanzalugo/>
- Conservatorio Profesional de Danza de Música y Danza de Mallorca (2019). Recuperado de <http://www.conservatoridemallorca.com/index.php/es/normativa>
- Conservatorio Profesional de Danza de Valencia (2019). Recuperado de <http://mestreacasa.gva.es/web/conservatoridedansa/inici>
- Conservatorio Profesional de Danza de Zaragoza (2019). Recuperado de <http://www.zaragoza.es/ciudad/educacion/cmpd/>
- Conservatorio Superior de Danza "María de Ávila" (2019). Recuperado de <https://www.csdma.es/>
- Conservatorio Superior de Danza de Alicante (2019). Recuperado de <https://www.csdalicante.com/>
- Conservatorio Superior de Danza de Valencia (2019). Recuperado de <http://csdanza.es/>
- Dantzerti Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Euskadi (2019). Recuperado de <http://www.dantzerti.eus/blog/dantzerti-escuela-superior-de-arte-dramatico-y-danza-de-euskadi>
- Declaración de Helsinki (2013). World medical association. Recuperado de <https://www.wma.net/es/que-hacemos/etica-medica/declaracion-de-helsinki/>
- Escuela de Danza de Navarra (2019). Recuperado de <http://escueladedanza.educacion.navarra.es/estudios/>
- Escuela Profesional de Danza de Castilla y León “Ana Laguna”, Burgos-Valladolid (2019). Recuperado de <https://fuescyl.com/epdcyl>
- Institut del Teatre (s.f.). Recuperado de <https://www.institutdelteatre.cat/>
- Institut del Teatre de Barcelona (2019). Recuperado de <https://www.institutdelteatre.cat/>
- Real Academia de la Historia (s.f.). Recuperado de <http://dbe.rah.es/biografias/7534/laura-navarro-alvarez>
- Real Conservatorio Profesional de Danza “Mariemma” de Madrid (2019). Recuperado de <https://rcpdmariemma.com/>

Rey (2017). Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Recuperado de <https://rcsmm.eu/el-centro/historia/?m=1&s=1>

Universidad Católica de Murcia (2019). Recuperado de <https://www.ucam.edu/estudios/grados/danza-presencial>

Universidad Europea de Madrid (2019). Recuperado de <https://universidadeuropea.es/grado>

Universidad Rey Juan Carlos. Instituto Universitario de Danza “Alicia Alonso”. Recuperado de <https://www.isdaa.es/>

*ANEXOS*

---



## ANEXOS

**ANEXO 1. RELACIÓN DE ALUMNADO MATRICULADO EN EPDA  
DURANTE EL CURSO ACAÉMICO 2016/2017**

Matrícula por especialidades	Baile Flamenco						Danza Clásica					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º	5º	6º
C.P.D. Reina Sofía (Granada)	14	14	15	11	13	9	14	10	12	10	12	10
C.P.D. Pepa Flores (Málaga)	14-15	14	9-10	13	9	9	14	10	11	11	7	4
C.P.D. Antonio Ruiz Soler (Sevilla)	14-15	8-13	20-15	17	18	18	13-14	16	17	12	14	10
C.P.D. Luis del Río (Córdoba)	19	8	14	7	10	8	12	12	7	11	8	4
C.P.D. Maribel Gallardo (Cádiz)	14	17	9	11	7	6	14	14	10	2	5	7
C.P.D. Kina Jiménez (Almería)	15	9	6	5	4	4	13	10	6	6	11	3

Matrícula por especialidades	Danza Contemporánea						Danza Española					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º	5º	6º
C.P.D. Reina Sofía (Granada)	8-13	7-11	13-9	12	8-13	6	14	15	4	7	6	6
C.P.D. Pepa Flores (Málaga)	9	-	-	-	-	-	11-8	13-6	8-13	11	7-9	17
C.P.D. Antonio Ruiz Soler (Sevilla)	16-14	11-10	12	12	7	6	15	12	13	13	6	8
C.P.D. Luis del Río (Córdoba)	-	-	-	-	-	-	17	13	7	6	15	6
C.P.D. Maribel Gallardo (Cádiz)	-	-	-	-	-	-	11	3	4	6	4	6
C.P.D. Kina Jiménez (Almería)	-	-	-	-	-	-	15	8	6	4	5	5

Aclaraciones.

\* La capacidad de cada unidad es de quince alumnos/as de las que se han matriculado las plazas que vienen en cada recuadro, se observa que en algunas unidades no se llega a los quince alumnos/as y en otras hay más alumnado que la capacidad prevista.

\* En los recuadros que hay más de un número es que están funcionando tantas unidades como números.

\* La especialidad de contemporáneo existe en Granada, Sevilla y se ha iniciado en el primer curso de Málaga.

## ANEXO 2. CUESTIONARIO

### Perfil del alumnado de EPDA

UNIVERSIDAD DE GRANADA. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.  
PERFIL DEL ALUMNADO DE ENSEÑANZA PROFESIONAL DE DANZA EN ANDALUCÍA

Estamos realizando un estudio para conocer el perfil del alumnado que cursa Enseñanza Profesional de Danza en Andalucía. Te rogamos leas detenidamente los enunciados para contestar correctamente a las preguntas y que lo hagas con total sinceridad ya que el cuestionario es anónimo. En las preguntas que aparece un  tienes que escoger entre una o varias opciones, debes marcar con una x. En otro tipo de preguntas, se explica en el enunciado la forma de respuesta.  
Gracias por tu colaboración.

- Fecha de nacimiento Día  Mes  Año   
Lugar
  - Genero:  Masculino  Femenino
  - ¿En qué ciudad o pueblo vives actualmente? En el caso de vivir en un pueblo, indica también la provincia.....
  - Señala en la tabla los estudios realizados por tus padres: si trabajan en la actualidad (o no) y su profesión:
- |   | Clásicas                 | Bachiller                | Formación Profesional    | Universitarios           | Otros                    | ¿Trabaja en la actualidad?                              | Profesión            |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|----------------------|
| P | <input type="checkbox"/> | Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | <input type="text"/> |
| A | <input type="checkbox"/> | Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | <input type="text"/> |
| R | <input type="checkbox"/> | Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | <input type="text"/> |
| E | <input type="checkbox"/> | Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | <input type="text"/> |
- Señala el lugar donde tomaste tus primeras clases de danza:  
 Academia  Asociación  
 Escuela Municipal de Danza  Otros  
 Conservatorio
  - ¿Cuántos años tenías cuando comenzaste tus primeras clases de danza?
  - Con qué edad entraste en el Conservatorio de danza?  
 Con 8 años   
 Otros: Indica el curso.....y la edad.
  - Actualmente, ¿qué curso y especialidad realizas en el Conservatorio de Danza?  
 3º  D. Clásica  
 4º  D. Española  
 6º  D. Contemporánea  
 B. Flamenco
  - ¿Realizas otras actividades que tengan que ver con la danza o con el mundo artístico?  
 Si  No  
 Si has contestado que "No" pasa a la pregunta 10. Si has contestado que "Si" responde:  
 Tipo de actividad.....  
 Indica las horas que dedicas entre semana.....y los fines de semana.....
  - Además de estar en el Conservatorio, ¿que otros estudios estás realizando?  
 E.S.O.  
 Formación Profesional  
 Bachiller  
 Universitarios  
 Otros
  - Si estudias E.S.O., Bachiller o Estudios Universitarios, debes marcar la opción que se corresponda con tus estudios, si no, pasa a la pregunta 12.  
    - E.S.O. ¿Convalidas las asignaturas de Música y Educación Física?  
 Si  No
    - Bachiller. ¿Cursas el Bachiller de Música y Danza?  
 Si  No  
 ¿Estás en el Bachiller nocturno?  
 Si  No
    - Universitarios. Cuales.....
  - ¿Qué estudios sueles priorizar?  
 Conservatorio.  
 Otros Estudios.  
 Ambos por igual.
  - Señala los motivos que te llevaron a iniciarte en la danza. Puedes escoger más de una opción. "Me inicié en la danza porque..."  
 Desde la infancia siempre he querido bailar.  
 Al ver los bailarines en tv sentía que quería bailar.  
 Me pasaba el día bailando en casa y mis padres decidieron apuntarme.  
 Mis padres me apuntaron sin habérselo pedido.  
 En mi familia hay tradición de estudiar danza  
 Siempre te han dicho que estás capacitado para ello.  
 Otras razones.
  - ¿Por qué te apuntaste al Conservatorio? Puedes escoger más de una opción:  
 Por deseo propio.  
 Por deseo de mi padre.  
 Por deseo de mi madre.  
 Por tradición familiar.  
 Por amigos.

15. ¿Tienes alguna asignatura pendiente del curso pasado?  Si  No

Conservatorio:	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
Especifica cuáles:	.....
.....	.....
Otros estudios:	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
Especifica cuáles:	.....
.....	.....

16. ¿Has pensado alguna vez en abandonar el Conservatorio?

- Nunca.
- Alguna vez.
- Lo pienso en la actualidad.
- Creo que abandonaré antes de terminar el Profesional.

17. ¿Te han dicho tus padres que sin buenos resultados académicos en los estudios obligatorios tendrás que abandonar el Conservatorio?

- Nunca.
- Alguna vez.
- Con frecuencia.

18. ¿Pienzas que la danza es tu vocación y posible profesión?

- Pienso que es mi vocación y quiero dedicarme a la danza en un futuro.
- Me gusta mucho bailar pero no creo que sea mi vocación como para dedicarme en el futuro.
- En este momento no lo tengo claro.

19. Tu vocación y gusto por la danza:

- Crece conforme avanzo de curso y voy consiguiendo mis objetivos como bailarín.
- Disminuye al encontrar ciertas dificultades conforme avanzo de curso.
- Disminuye por la presión académica.
- Tengo la misma vocación por la danza que cuando empecé.

20. Además de estudiar, ¿estás trabajando?

- Si  No

Si has contestado que "No", pasa a la pregunta 21. Si has contestado que "Si":

¿El trabajo está relacionado con la danza?	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
¿Es remunerado?	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
¿Tienes contrato?	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Es un trabajo que haces de forma:	Ocasional <input type="checkbox"/>	Habitual <input type="checkbox"/>

21. Sin contar las horas obligatorias de asistencia a clase ¿Cuánto tiempo dedicas a la preparación, estudio o ensayo del Conservatorio y de otros estudios?

Días de estudios	De lunes a Viernes	Ninguna <input type="checkbox"/>	1-2h.59' <input type="checkbox"/>	3-5h.59' <input type="checkbox"/>	6-8h.59' <input type="checkbox"/>	9-11h.59' <input type="checkbox"/>	Más de 12 <input type="checkbox"/>
	Fines de semana	Ninguna <input type="checkbox"/>	1-2h.59' <input type="checkbox"/>	3-5h.59' <input type="checkbox"/>	6-8h.59' <input type="checkbox"/>	9-11h.59' <input type="checkbox"/>	Más de 12 <input type="checkbox"/>
Consejo de valoración	De lunes a viernes	Ninguna <input type="checkbox"/>	1-2h.59' <input type="checkbox"/>	3-5h.59' <input type="checkbox"/>	6-8h.59' <input type="checkbox"/>		
	Fines de semana	Ninguna <input type="checkbox"/>	1-2h.59' <input type="checkbox"/>	3-5h.59' <input type="checkbox"/>	6-8h.59' <input type="checkbox"/>		

22. Especifica, aproximadamente, cual fue tu nota media el curso pasado. Si no es un número entero, redondea hacia arriba o hacia abajo según pase de 0.5. Ejemplo: si tengo un 7.5 o un 7.6 pondré un 8 y si tengo un 7.4 pondré un 7.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conservatorio	<input type="checkbox"/>									
Otros Estudios	<input type="checkbox"/>									

23. ¿Consideras que tienes tiempo libre?

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Entire semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fin de semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. ¿En qué suelas emplear tu tiempo libre? Puedes señalar más de una opción:

	Entre semana	Fin de semana
Estar con la familia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sair con amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir al cine o participar en alguna actividad cultural.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ver tv, leer, escuchar música.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Practicar algún deporte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Descansar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros: Comentarlos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A continuación debes contestar las preguntas de la tabla. Las respuestas están numeradas del 1 al 5, pudiendo escoger solo una respuesta por pregunta. Cada número se corresponde con lo siguiente:

"Nada"	"Casi Nada"	"Poco"	"Bastante"	"Mucho"
1	2	3	4	5

25. Compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone..."

Tener mucha presión y estrés.	1	2	3	4	5
Ir siempre con prisa a todos lados.	1	2	3	4	5
No tener tiempo para estudiar.	1	2	3	4	5
Tener que faltar a clase del Conservatorio en algunas ocasiones.	1	2	3	4	5
Organizarme de forma adecuada y llevar ambos estudios satisfactoriamente.	1	2	3	4	5

26. Ahora debes contestar preguntas sobre tu actitud hacia la danza:

Bailar me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo "volando".	1	2	3	4	5
Dedicarme a la danza es lo que siempre he soñado.	1	2	3	4	5
Me gusta crear movimientos coreográficos a través de la música.	1	2	3	4	5
Creo que la danza es buena y necesaria para los demás y me gustaría transmitirla.	1	2	3	4	5
Creo tener aptitudes físicas y habilidades para la danza, por lo que tengo confianza cuando la realizo.	1	2	3	4	5
Atiendo y persisto en las correcciones del profesor de danza.	1	2	3	4	5
Cuando quiero mejorar un ejercicio o coreografía persisto hasta conseguirlo.	1	2	3	4	5

27. Siguiendo el criterio de la pregunta anterior, 1= nada y 5= mucho, contesta las siguientes preguntas:

¿En qué medida crees que tu entorno familiar y social valora la danza?														
Padre			Madre			Amigos			Familiares					
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
¿En qué medida consideras que te apoyan en tus estudios de danza?														
Padre			Madre			Amigos			Familiares					
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

¿En qué medida consideras que tus profesores de otros estudios te apoyan en tus estudios de danza?	1	2	3	4	5
¿En qué medida consideras que tus profesores de danza te apoyan en otros estudios?	1	2	3	4	5

28. Indica en qué medida cada uno de los siguientes enunciados se corresponde con alguna de las razones por las que asistes al Conservatorio:

No se corresponde en absoluto	Se corresponde muy poco	Se corresponde un poco	Se corresponde medianamente	Se corresponde bastante	Se corresponde mucho	Se corresponde totalmente
1	2	3	4	5	6	7

Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	1	2	3	4	5	6	7
Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	1	2	3	4	5	6	7
Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido cuando estoy bailando.	1	2	3	4	5	6	7
Porque mis estudios de danza me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
Por la satisfacción que siento cuando logro avanzar con éxito en las dificultades técnico-expresivas de la danza.	1	2	3	4	5	6	7
Porque me gusta "melearme de lleno" cuando tengo que bailar diferentes coreografías.	1	2	3	4	5	6	7
Por el placer de aprender nuevos pasos y coreografías para mí.	1	2	3	4	5	6	7
Por la satisfacción que, a nivel personal, me permite el conservatorio cuando busco la perfección en mis estudios de danza.	1	2	3	4	5	6	7
Por el placer de interpretar diferentes coreografías que me gustan.	1	2	3	4	5	6	7
Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender a bailar académicamente.	1	2	3	4	5	6	7
Por los intensos momentos que vivo cuando bailo ante los demás o para un público.	1	2	3	4	5	6	7
Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios de danza.	1	2	3	4	5	6	7

29. ¿Tus padres te insisten en una de estas opciones?
- Que continúes en el Profesional y hagas de la danza tu carrera.
  - Que compagues los estudios de danza con otra carrera universitaria.
  - Que hagas otra carrera con mejores salidas profesionales.
30. Señala la opción que más se ajuste a lo que piensas hacer tras acabar el Profesional. Puedes escoger más de una opción:
- Dedicarme al trabajo de la danza.
  - Seguir estudios superiores de danza.
  - Compaginar el Grado Superior de Danza con otra carrera universitaria.
  - Realizar otra carrera universitaria con mejores salidas profesionales y mayor relevancia social que el Grado Superior de Danza.
  - Realizar otros estudios que no sean universitarios.
  - Trabajar en algo que no esté relacionada danza.
  - En este momento no se que quiero hacer.
- Si has contestado la opción "dedicarme al trabajo de la danza" contesta lo siguiente:
- ¿Cómo te gustaría trabajar dentro del mundo de la danza?
- Bailarín.
  - Coreógrafo.
  - Profesor.
  - Otros. Coméntanos.....

### **Anexo 3. CARTA A LOS EXPERTOS PARA VALIDAR EL CUESTIONARIO**

Granada, a 4 de Marzo de 2016

Estimado D. \_\_\_\_\_:

Mi nombre es Elena María Blanque López, alumna del Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Estoy realizando mi Tesis Doctoral en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal (Área de Didáctica de la Expresión Corporal), bajo la tutela de María del Mar Ortiz Camacho y Antonio Baena Extremera.

Nos ponemos en contacto con usted para pedirle que colabore en el proceso de validación de un cuestionario en calidad de experto. Dicho trabajo se enmarca bajo el epígrafe “Perfil del alumnado de Enseñanzas Profesionales de Danza de Andalucía: factores sociales, motivacionales y académicos”, concretamente nos referimos a 3º, 5º y 6º curso de las Enseñanzas Profesionales de Danza con edades a partir de 14 años.

Las Enseñanzas de Régimen Especial, las catalogadas como “Enseñanzas Artísticas” incluyen las Enseñanzas Profesionales de Danza. En esta investigación profundizaremos en los factores sociales, motivacionales y académicos del alumnado de dichas Enseñanzas dentro de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

La labor que le solicitamos se centra en cumplimentar este cuestionario. Le rogamos nos lo reenvíe a la misma dirección desde la que recibe esta información. Por nuestra parte, nos comprometemos a transmitirle los resultados de la investigación.

Usted ha sido seleccionado como experto para validar este cuestionario por su cualificación científica y técnica, sus años de experiencia y los resultados alcanzados en su labor profesional, para ello deberá evaluarlo siguiendo los siguientes aspectos:

- a) **UNIVOCIDAD:** de cada pregunta (ítem), es decir, ¿se entiende?, ¿su redacción es clara?
- b) **PERTINENCIA:** ¿tienen las preguntas relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?  
Los objetivos este trabajo, y su relación con las preguntas son:

#### **Objetivo General**

“Conocer el perfil social, motivacional y académico del alumnado que cursa Enseñanzas Profesionales de Danza en Andalucía”.

## Objetivos Específicos

- Conocer y analizar el grado de motivación intrínseca en el alumnado que cursa Enseñanza Profesional de Danza. (Para dicho objetivo utilizaremos un cuestionario ya validado).
- Conocer las variables socio-demográficas del alumnado que cursa Enseñanzas Profesionales de Danza en Andalucía, así como descubrir y relacionar el apoyo e influencias que desempeña el entorno familiar y social en las decisiones del alumnado.

*Preguntas 1, 2, 3, 4, 5,6, 14, 20, 28 y 31.*

- Conocer algunas variables académicas que pueden afectar al alumnado.

*Preguntas: 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 21 ,22 ,23 ,24 ,25 y 26.*

- Identificar el perfil vocacional del alumnado que cursa Enseñanzas Profesionales de Danza en Andalucía.

*Preguntas: 7, 8, 16, 17, 27, 30, 32,*

- Conocer las expectativas sobre desarrollo de estudios superiores de danza del alumnado u otras alternativas.

*Pregunta 33.*

- c) **IMPORTANCIA:** ¿qué peso posee la pregunta con relación a la dimensión de referencia? Es decir, ¿qué grado de ajuste tiene con la dimensión de referencia? Marque en la escala teniendo en cuenta que: 1= Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Totalmente
- d) **OBSERVACIONES:** Si la pregunta le parece poco comprensible para el alumnado; reformúlela e indique, si lo estima oportuno, otros aspectos que a su criterio mejorarían el cuestionario.

Sin más, agradecemos desde ya su disponibilidad y colaboración.

En espera de su respuesta y dándole las gracias por anticipado, nos ponemos a su disposición para futuros trabajos en los que pudiésemos colaborar.

Reciba un cordial saludo:

Fdo. Elena María Blanco López

## ANEXO 4. TABLA CON LOS ÍTEMS A EVALUAR PARA LA VALIDACIÓN DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO



Universidad de Granada

CUESTIONARIO “Perfil del alumnado de Enseñanza Profesional de Danza de Andalucía”																								
Los cuestionarios que rellenará a continuación son anónimos, para un trabajo de investigación. Al rellenarlos NO se dejará ninguna pregunta sin responder, pues no sería válido. Cualquier duda pregunte al investigador. Muchas gracias y disfrute de los cuestionarios.																								
ÍTEMS	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		IMPORTANCIA		OBSERVACIONES (Sugerencias)																	
	SI	NO	SI	NO	1	2		3	4															
1. Fecha de nacimiento: Día <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Mes <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Año <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																								
2. Género: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino																								
3. ¿En qué ciudad o pueblo vives actualmente?																								
4. Contándole a ti, ¿Cuántos hermanos vives en casa? ..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																								
5. ¿Estudia alguno de tus hermanos en el Conservatorio de Danza? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>																								
Si has contestado que “No”, pasa a la pregunta 6. Si has contestado que “Si”, especifica en la tabla el curso que realiza cada hermano; debes hacer un círculo en el curso y escribir la especialidad.																								
<table border="1" style="font-size: x-small; border-collapse: collapse; margin: auto;"> <thead> <tr> <th style="padding: 2px;">Hermanos</th> <th style="padding: 2px;">Elemental</th> <th style="padding: 2px;">Profesional</th> <th style="padding: 2px;">Superior</th> <th style="padding: 2px;">Especialidad</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 2px;">1º Hermano</td> <td style="padding: 2px;">1 2 3 4 5</td> <td style="padding: 2px;">1 2 3 4 5 6</td> <td style="padding: 2px;">1 2 3 4</td> <td style="padding: 2px;">1 2 3 4 5 6</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">2º Hermano</td> <td style="padding: 2px;">1 2 3 4 5</td> <td style="padding: 2px;">1 2 3 4 5 6</td> <td style="padding: 2px;">1 2 3 4</td> <td style="padding: 2px;">1 2 3 4 5 6</td> </tr> </tbody> </table>	Hermanos	Elemental	Profesional	Superior	Especialidad	1º Hermano	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6	2º Hermano	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6									
Hermanos	Elemental	Profesional	Superior	Especialidad																				
1º Hermano	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6																				
2º Hermano	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6																				



Universidad de Granada

<p>6. Señala en la tabla los estudios realizados por tus padres; si trabajan en la actualidad (o no) y su profesión:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Padre</th> <th>Madre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Obligatorios</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Bachiller</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Formación Profesional</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Universitarios</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Otros</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>¿Trabajan en la actualidad?</td> <td>                     Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> </td> <td>                     Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> </td> </tr> <tr> <td>Profesión</td> <td>.....</td> <td>.....</td> </tr> </tbody> </table>			Padre	Madre	Obligatorios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bachiller	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Formación Profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Universitarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿Trabajan en la actualidad?	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Profesión	.....	.....								
	Padre	Madre																															
Obligatorios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																															
Bachiller	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																															
Formación Profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																															
Universitarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																															
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																															
¿Trabajan en la actualidad?	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>																															
Profesión	.....	.....																															
<p>7. Señala el lugar donde tomaste tus primeras clase de danza:</p> <p> <input type="checkbox"/> Academia  <input type="checkbox"/> Escuela Municipal de Danza  <input type="checkbox"/> Conservatorio  <input type="checkbox"/> Asociación  <input type="checkbox"/> Otros                 </p>																																	
<p>8. ¿Cuántos años tenías cuando comenzaste tus primeras clases de danza?</p> <p>    <input type="text"/> <input type="text"/></p>																																	
<p>9. ¿Con qué edad entraste en el Conservatorio?</p> <p> <input type="checkbox"/> Con 8 años.  <input type="checkbox"/> Otros. Indica el curso.....y la edad <input type="text"/> <input type="text"/> </p>																																	



Universidad de Granada

<p>10. Actualmente, ¿qué curso y especialidad realizas en el Conservatorio?</p> <p><input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> D. Clásica</p> <p><input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> D. Española</p> <p><input type="checkbox"/> 5º <input type="checkbox"/> D. Contemporánea</p> <p><input type="checkbox"/> 6º <input type="checkbox"/> B. Flamenco</p>						
<p>11. ¿Realizas otras actividades que tengan que ver con la danza o con el mundo artístico?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p>Si has contestado que "No", pasa a la pregunta 12. Si has contestado que "Sí" responde:</p> <p>Tipo de actividad.....</p> <p>Indica las horas que dedicas entre semana.....</p> <p>Y los fines de semana.....</p>						
<p>12. Además de estar en el Conservatorio, ¿qué otros estudios estás realizando?</p> <p><input type="checkbox"/> E.S.O.</p> <p><input type="checkbox"/> Formación Profesional</p> <p><input type="checkbox"/> Bachiller</p> <p><input type="checkbox"/> Universitarios</p>						
<p>13. Si estudias E.S.O., Bachiller o Estudios Universitarios, debes marcar la opción que se corresponda con tus estudios, si no, pasa a la pregunta 14.</p> <p>• E.S.O. ¿Convalidas las asignaturas de Música y Educación Física?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p>• Bachiller. ¿Cursas el Bachiller de Música y Danza?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p>¿Estás en el Bachiller nocturno?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p>• Universitarios. Cuáles.....</p>						



Universidad de Granada

<p><b>14. ¿Recibes beca para tus estudios?</b>                  Recibo beca para el Conservatorio: <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No                  Recibo beca para otros estudios: <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p>								
<p><b>15. ¿Qué estudios sueles priorizar?</b>  <input type="checkbox"/> Conservatorio.  <input type="checkbox"/> Otros Estudios.  <input type="checkbox"/> Ambos por igual.</p>								
<p><b>16. Señala los motivos que te llevaron a iniciarte en la danza. Puedes escoger más de una opción: "Me inicié en la danza porque..."</b>  <input type="checkbox"/> Desde la infancia siempre he querido bailar.  <input type="checkbox"/> Al ver los bailarines en tv sentía que quería bailar.  <input type="checkbox"/> Me pasaba el día bailando en casa y mis padres decidieron apuntarme.  <input type="checkbox"/> Mis padres me apuntaron sin habérselo pedido.  <input type="checkbox"/> En mi familia hay tradición de estudiar danza.  <input type="checkbox"/> Siempre te han dicho que estés capacitado para ello.  <input type="checkbox"/> Otras razones.</p>								



Universidad de Granada

<p>17. ¿Por qué te apuntaste al Conservatorio? Puedes escoger más de una opción:</p> <p><input type="checkbox"/> Por deso propio.</p> <p><input type="checkbox"/> Padre.</p> <p><input type="checkbox"/> Madre.</p> <p><input type="checkbox"/> Por tradición familiar.</p> <p><input type="checkbox"/> Por amigos.</p>		<p>18. ¿Tienes alguna asignatura pendiente del curso pasado?</p> <p>Conservatorio: <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p>Especifica cuáles:</p> <p>Otros estudios: <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p>Especifica cuáles:</p>	<p>19. ¿Has pensado alguna vez en abandonar el Conservatorio?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca.</p> <p><input type="checkbox"/> Alguna vez.</p> <p><input type="checkbox"/> Lo pienso en la actualidad.</p>				



Universidad de Granada

<input type="checkbox"/> Creo que abandonaré antes de terminar el Profesional.						
20. ¿Te han dicho tus padres que sin buenos resultados académicos en los estudios obligatorios tendrás que abandonar el Conservatorio? <input type="checkbox"/> Nunca. <input type="checkbox"/> Alguna vez. <input type="checkbox"/> Con frecuencia.						
21. Además de estudiar, ¿estás trabajando? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No						
Si has contestado que "No", pasa a la pregunta 19. Si has contestado que "Sí":						
¿El trabajo está relacionado con la danza?	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
¿Es remunerado?	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
¿Tienes contrato?	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
Es un trabajo que haces de forma:	Ocasional <input type="checkbox"/>					
	Habitual <input type="checkbox"/>					



Universidad de Granada

22. ¿Cuántas horas dedicas al conservatorio y a otros estudios fuera del horario establecido?

	De lunes a viernes	Fines de semana
Otros	Ninguna <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudios	1h.-2h.-59' <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3h.-5h.-59' <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	6h.-8h.-59' <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	9h.-11h.-59' <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Más de 12h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	De lunes a viernes	Fines de semana
Conservatorio	Ninguna <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1h.-2h.-59' <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3h.-5h.-59' <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	6h.-8h.-59' <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	9h.-11h.-59' <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Más de 12h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Especifica, aproximadamente, cuál fue tu nota media el curso pasado. Si no es un número entero, redondea hacia arriba o hacia abajo según pase de 0' 5. Ejemplo: si tengo un 7.5 ó un 7.6 pondré un 8 y si tengo un 7.4 pondré un 7.

	Conservatorio	Otros estudios
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





Universidad de Granada

Otros: Coméñanos..... <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														
<p>A continuación debes contestar las preguntas de la tabla. Las respuestas están numeradas del 1 al 5, pudiendo escoger solo una respuesta por pregunta. Cada número se corresponde con lo siguiente:</p> <table border="1" data-bbox="552 1315 618 1676"> <tr> <td>"Nada"</td> <td>"Casi nada"</td> <td>"Poco"</td> <td>"Bastante"</td> <td>"Mucho"</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table>						"Nada"	"Casi nada"	"Poco"	"Bastante"	"Mucho"	1	2	3	4	5
"Nada"	"Casi nada"	"Poco"	"Bastante"	"Mucho"											
1	2	3	4	5											
<p>26. Compatibilizar el Conservatorio con otros estudios me supone..."</p>															
A) Tener mucha presión y estrés.	1   2   3   4   5														
B) Ir siempre con prisa a todos lados.	1   2   3   4   5														
C) No tener tiempo para estudiar.	1   2   3   4   5														
D) Tener que faltar a clase del Conservatorio.	1   2   3   4   5														
E) Me organizo de forma adecuada y llevo ambos estudios satisfactoriamente.	1   2   3   4   5														



Universidad de Granada

27. Ahora debes contestar preguntas sobre tu actitud hacia la danza:		1	2	3	4	5
A) Bailar me genera energía positiva, logro la concentración y se me pasa el tiempo "volando".						
B) Dedicarme a la danza es lo que siempre he soñado.						
C) Me gusta escuchar música y crear movimientos coreográficos con ella.						
D) Creo que la danza es buena y necesaria para los demás y me gustaría transmitirla.						
E) Creo tener aptitudes físicas y habilidades para la danza, por lo que tengo confianza cuando la realizo.						
F) Atiendo y persisto en las correcciones del profesor de danza.						
G) Cuando quiero mejorar un ejercicio coreografía persisto hasta conseguirlo						



Universidad de Granada

<p><b>2a.</b> Siguiendo el criterio de la pregunta anterior, 1= nada y 5= mucho, contesta las siguientes preguntas:</p> <p><b>A) ¿En qué medida crees que tu entorno familiar y social valora la danza?</b></p> <table border="1" data-bbox="395 1367 463 1734"> <thead> <tr> <th>Padre</th> <th>Madre</th> <th>Amigos</th> <th>Familiares</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 2 3 4 5</td> </tr> </tbody> </table>	Padre	Madre	Amigos	Familiares	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
Padre	Madre	Amigos	Familiares							
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5							
<p><b>B) ¿En qué medida consideras que te apoyan en tus estudios de danza?</b></p> <table border="1" data-bbox="536 1367 605 1734"> <thead> <tr> <th>Padre</th> <th>Madre</th> <th>Amigos</th> <th>Familiares</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 2 3 4 5</td> </tr> </tbody> </table>	Padre	Madre	Amigos	Familiares	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
Padre	Madre	Amigos	Familiares							
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5							
<p><b>C) ¿En qué medida consideras que tus profesores de otros estudios te apoyan en tus estudios de danza?</b></p> <table border="1" data-bbox="683 1367 720 1705"> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	1	2	3	4	5					
1	2	3	4	5						
<p><b>A) ¿En qué medida consideras que tus profesores de danza te apoyan en otros estudios?</b></p> <table border="1" data-bbox="788 1367 825 1705"> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	1	2	3	4	5					
1	2	3	4	5						
<p><b>2a.</b> ¿Pienzas que la danza es tu vocación y posible profesión?</p> <p><input type="checkbox"/> Pienso que es mi vocación y quiero dedicarme a la danza en un futuro.</p> <p><input type="checkbox"/> Me gusta mucho bailar pero no creo que sea mi vocación como para dedicarme en el futuro.</p> <p><input type="checkbox"/> En este momento no lo tengo claro.</p>										



Universidad de Granada

<p><b>30. ¿Tus padres te insisten en una de estas opciones?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Que continúes en el Profesional y hagas de la danza tu carrera.</p> <p><input type="checkbox"/> Que compagines los estudios de danza con otra carrera universitaria.</p> <p><input type="checkbox"/> Que hagas otra carrera con mejores salidas profesionales</p>									
<p><b>31. Tú vocación y gusto por la danza:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Crece conforme avanzado de curso y voy consiguiendo mis objetivos como bailarín.</p> <p><input type="checkbox"/> Disminuye al encontrar ciertas dificultades conforme avanzo de curso.</p> <p><input type="checkbox"/> Disminuye por la presión académica.</p> <p><input type="checkbox"/> Tengo la misma vocación por la danza que cuando empecé.</p>									



Universidad de Granada

<p><b>32. Señala lo que más se ajuste a lo que piensas hacer tras acabar el Profesional. Puedes escoger solamente una opción:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Dedicarme al trabajo de la danza.</p> <p><input type="checkbox"/> Seguir estudios superiores de danza.</p> <p><input type="checkbox"/> Compaginar el Grado Superior de Danza con otra carrera universitaria.</p> <p><input type="checkbox"/> Realizar otra carrera universitaria con mejores salidas profesionales y mayor relevancia social que el Grado Superior de Danza.</p> <p><input type="checkbox"/> En este momento no se que quiero hacer.</p>																			
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

## **ANEXO 5: CARTA DIRIGIDA A LOS DIRECTORES Y DIRECTORAS DE LOS CPDA**

Sra. /Sr.

Director/a del C.P.....

Granada, 9 de noviembre de 2016

Estimada/o Dña. /D.:

En primer lugar, enviarle un saludo. Mi nombre es Elena María Blanque López y me encuentro cursando estudios de Doctorado en la Universidad de Granada, dentro del Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación.

Estoy realizando mi Tesis Doctoral en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal (Área de Didáctica de la Expresión Corporal), bajo la tutela de los profesores María del Mar Ortiz Camacho y Antonio Baena Extremera. Además, trabajo actualmente como profesora de Danza Clásica en la Escuela Municipal de Música y Danza de Ogijares (Granada).

Nos ponernos en contacto con usted para solicitar su colaboración es esta investigación. El objeto de la misma es conocer el perfil del alumnado de las Enseñanzas Artísticas Profesionales de Danza en los conservatorios andaluces.

El título del trabajo es "Perfil del alumnado de Enseñanzas Profesionales de Danza de Andalucía: factores sociales, motivacionales y académicos". De manera sintética, a través de esta investigación pretendemos:

- Profundizar en los aspectos socio demográficos, académicos, motivacionales y vocacionales de los estudiantes de danza.
- Indagar sobre el apoyo que reciben en su entorno familiar y social.
- Y conocer las perspectivas futuras sobre estudios superiores de danza u otras alternativas (académicas o laborales).

Solicitamos su autorización para la participación del alumnado de su centro, concretamente de 3º, 5º y 6º de Enseñanza Profesional de las diferentes especialidades, a través de la cumplimentación de un cuestionario cuya duración estimada es de aproximadamente 20 minutos. Le garantizamos el anonimato de los datos obtenidos y le adjuntamos el cuestionario para su consulta. Posteriormente, nos comprometemos a pasarle los resultados obtenidos para su conocimiento.

Estimamos que las investigaciones en el ámbito de la danza contribuirán al avance de la disciplina, lo que conllevará un mayor reconocimiento y prestigio de la misma.

Agradeciendo de antemano su colaboración, reciba un cordial saludo:

Fdo. Elena M<sup>a</sup> Blanque López

(correo – teléfono)

