



VNIVERSITATIS VALÈNCIA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO: EDUCACIÓN (R.D. 99/2011)

Departamento de Teoría de la Educación

Las Enseñanzas Artísticas Superiores de Danza: análisis y propuestas del enfoque inclusivo en danza en la provincia de Alicante

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Teresa Neira Rodríguez

Dirigida por:

Dra. Petra María Pérez Alonso-Geta

Dra. María del Carmen Bellver Moreno

Valencia, septiembre de 2020



VNIVERSITATIS VALÈNCIA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO: EDUCACIÓN (R.D. 99/2011)

Departamento de Teoría de la Educación

Las Enseñanzas Artísticas Superiores de Danza: análisis y propuestas del enfoque inclusivo en danza en la provincia de Alicante

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Teresa Neira Rodríguez

Dirigida por:

Dra. Petra María Pérez Alonso-Geta

Dra. María del Carmen Bellver Moreno

Valencia, septiembre de 2020

Agradecimientos

A mis tutoras de la Universidad de Valencia, *Dra. Petra María Pérez Alonso-Geta* y *Dra. María del Carmen Bellver Moreno*, por todo el apoyo recibido en esta investigación.

A la *Dra. Francisca Serrano Pastor* de la Universidad de Murcia, quién puso en mí la semilla de la investigación educativa. A la *Dra. Leticia Ñeco Morote* por compartir su sabiduría pedagógica.

A todo el *Conservatorio Superior de Danza de Alicante*, compañeros y alumnado, y al grupo de investigación de Danza y Diversidad por la valentía de abrir fronteras con la danza inclusiva.

A mis padres, *Cubiche* y *Carmen* por tanto amor recibido, sé que estarían muy orgullosos de mí.

A mi amor, *Matías*, por el camino emprendido juntos, y a mis hijastros, *Laura* y *Matías*, por todo su afecto.

A mi hermano, por todo lo vivido, siempre lo llevaré en el corazón. A toda mi familia, especialmente a mi tía *Paqui* por toda su generosidad, y mis tíos *Rosi* y *Pepe* por acogerme como una hija para que pudiera estudiar danza. A mi suegra *Vicenta* por tantas muestras de cariño en el tiempo compartido. A mi ahijado *Marco* y su mamá *Esther*, y a nuestra *Estrella* que ilumina cada día y nos recuerda lo importante en la vida.

A la amistad desde el corazón, aquellas personas que me acompañaron en alguna época de la vida, y quiénes están en el presente, con especial mención a toda *Radhavallabha*.

A mi compañero del arte *Dr. Jesús Santos Hernández* por tenderme la mano y creer que los sueños son posibles donde sólo los separa el tiempo, y escribir la maravillosa obra *Entre dos mundos*; y a todos los artistas que participaron en ella, miembros de *la Cía. de Danza y Teatro Fundación Dharma*; especial gratitud hacia el modisto *José Zurita Pepón*.

A todos mis maestros de danza, mi gran respeto y admiración. Al *Ballet Teatro Español de Rafael Aguilar* y a *Carmen Salinas* por creer en las obras del gran coreógrafo Rafael Aguilar, y darnos la oportunidad de recorrer los mejores teatros y óperas de Europa y Australia.

A *Juanita*, mi fuente de inspiración, y a todas las personas con diversidad funcional que aman la danza, la música y el arte.

Por último, la mayor dedicatoria y gratitud hacia una gran alma, su *Divina Gracia Srila Bhakti Vaibhava Puri Goswami Maharaj*, por transmitir el sendero de la devoción y el conocimiento espiritual.

**Al Creador, del que todo proviene,
y a la *Danza Rāsa de Krishna* a orillas del río Yamuna...**

Tabla de contenidos

Introducción.....	1
Capítulo 1. Contextualización de la investigación	5
1.1. El planteamiento del problema	7
1.1.1. Justificación.....	9
1.1.2. Propósito	13
1.1.3. Estructura del proyecto de investigación	14
1.2. Antecedentes.....	17
1.3. Interrogantes	25
1.4. Hipótesis	26
1.5. Objetivos.....	28
Capítulo 2. Marco teórico legislativo.....	29
2.1. Normativa legal sobre danza en España.....	31
2.1.1. LOGSE (1990), primera ley que regula las Enseñanzas Artísticas Superiores.....	31
2.1.1.1. Creación y funcionamiento de los Conservatorios Superiores de Danza en España y en la Comunidad Valenciana	33
2.1.1.2. Reconocimiento de las titulaciones de danza anteriores a LOGSE (1990)....	35
2.1.2. LOE (2006), una continuidad en la proyección de las Enseñanzas Artísticas Superiores.....	39
2.1.3. La integración de las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).....	42
2.1.4. Posicionamiento de los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores; ¿dentro o fuera de la Universidad?.....	45
2.1.5. Creación y finalidad del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana (ISEACV): entidad precursora de la investigación en las artes escénicas	50
2.1.6. LOMCE (2013), una ley que no modifica las enseñanzas artísticas.	53
2.2. Normativa legal de educación para las personas con discapacidad en España	54
2.2.1. A partir de la Ley de Instrucción Pública Española (1857) o Ley Moyano	55

2.2.2. La LGE (1970), primera ley de educación española que adopta el término legal de educación especial	56
2.2.3. El Informe Warnock (1978) y el surgimiento de las necesidades educativas especiales.....	58
2.2.4. LISMI (1982), primera ley aprobada en España sobre la integración social de personas con discapacidad y la legislación sucesiva	59
2.2.5. LOGSE (1990), una ley educativa que aborda en profundidad la educación del alumnado con necesidades educativas especiales	62
2.2.6. Marco normativo legislativo de la Educación Especial en LOCE (2002) y LOE (2006).....	64
2.2.7. Vigencia legislativa sobre educación y discapacidad en España: LOMCE (2013). Actualidad legislativa en la Comunidad Valenciana.....	65
2.2.8. El tratamiento de la atención a la diversidad en la legislación en danza de las enseñanzas de régimen especial: Enseñanzas Elementales, Profesionales y Superiores, en el ámbito nacional y en el ámbito autonómico de la Comunidad Valenciana	73
Capítulo 3. Marco teórico conceptual.....	79
3.1. De la discapacidad a la diversidad funcional en el camino hacia el enfoque inclusivo en danza	81
3.1.1. La diversidad funcional y sus modelos: una evolución del concepto discapacidad en España.....	81
3.1.1.1. Génesis y conceptualización del término diversidad funcional: el Foro de Vida Independiente y Diversidad (FVID) en España.....	83
3.1.2. El proceso de desinstitucionalización en España y la inclusión en la comunidad de las personas con diversidad funcional como mejora de la calidad de vida	87
3.1.3. La bioética: un debate actual que reclama el colectivo de personas con diversidad funcional.....	90
3.2. Un debate actual sobre la accesibilidad de alumnado con diversidad funcional a los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores en España	92
3.2.1. Accesibilidad visible a los diferentes espacios físicos: culturales, artísticos y a los centros educativos de danza	95

3.3. El enfoque inclusivo en danza en el Conservatorio Superior de Danza de Alicante (CSDA) basado en la educación inclusiva. ¿Realidad o utopía?.....	101
3.3.1. La profesionalización en danza de las personas con diversidad funcional desde los estudios superiores de danza	101
3.3.2. Transformación hacia la inclusión: de las políticas educativas al aula de danza	103
3.3.3. Influencia de los cambios educativos y sociales en los centros educativos: transformaciones curriculares a través del profesorado y su formación.....	106
3.3.4. Líneas actuales de desarrollo curricular de la danza y la diversidad funcional desde otros Conservatorios Superiores de Danza.....	108
3.3.5. Diagnóstico inicial del desarrollo curricular hacia la educación inclusiva y la diversidad funcional en el CSDA.....	109
3.3.6. Inicio del itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar en el CSDA y su evolución: propuesta de grado como génesis de la vertiente socio-educativa de la danza	110
3.3.7. De la propuesta de grado a la legislación actual de danza	112
3.3.8. El itinerario de Docencia Profesionalizadora y el itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar que desarrolla el CSDA: similitudes y diferencias.....	113
3.3.8.1. La didáctica de la danza en el itinerario de Docencia Profesionalizadora y en el itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar.....	116
3.3.8.2. Las técnicas de danza en el itinerario de Docencia Profesionalizadora y en el itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar.....	118
3.3.9. Prospectiva del itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar en el CSDA con el desarrollo emergente del enfoque inclusivo en danza	121
3.3.10. Epistemología del enfoque inclusivo en danza basado en la danza inclusiva y la danza desde la inclusión.....	122
3.3.11. Las Prácticas Externas desde la Titulación Superior de Danza: el aprendizaje experiencial	136
3.3.11.1. Las Prácticas Externas en el CSDA: el proyecto formativo, documento de responsabilidades compartidas	138
3.3.11.2. El Enfoque Inclusivo de Danza y Diversidad a través de la materia de Prácticas Externas en el CSDA	140

3.3.12. El enfoque inclusivo en danza a través de los Trabajos Fin de Título	147
3.3.12.1. Finalidad y legislación	148
3.3.12.2. Trabajos fin de Título realizados en el CSDA desde la vertiente socio-educativa de la danza	150
Capítulo 4. Marco metodológico y diseño de la investigación	153
4.1. Metodología de la investigación	155
4.1.1. Identificación del problema de investigación.....	155
4.1.2. Enfoque de la investigación	157
4.2. Diseño de la investigación.....	160
4.2.1. Contexto de la investigación	160
4.2.2. Participantes	161
4.2.3. Fases de la investigación.....	162
4.2.3.1. Fase 1 de la investigación: presencia de alumnado con discapacidad en los centros de danza y necesidad formativa del profesorado de danza	164
4.2.3.1.1. Instrumento de recogida de información de la Fase 1: cuestionario semi-estructurado.....	164
4.2.3.1.2. Procedimiento de recogida de información.....	166
4.2.3.1.3. Análisis de la información.....	166
4.2.3.1.4. Descripción de las variables socio-demográficas y descriptivas.....	167
4.2.3.1.5. Proceso de inferencia del marco de categorías.....	169
4.2.3.1.6. Descripción de categorías, códigos y sub-códigos	171
4.2.3.2. Fase 2 de la investigación: actitudes del alumnado del CSDA hacia las personas con discapacidad.....	189
4.2.3.2.1. Medición de las Actitudes	189
4.2.3.2.2. Instrumento de recogida de datos de la Fase 2: Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad (EAPD)	191
4.2.3.2.3. Descripción de las variables de estudio: variables demográficas y descriptivas	192
4.2.3.2.4. Descripción de las variables de estudio: variable Actitud	195

4.2.3.2.5. Procedimiento de recogida de información.....	198
4.2.3.2.6. Análisis de la información.....	199
Capítulo 5. Análisis de datos y discusión de los resultados	201
5.1. Resultados.....	203
5.2. Resultados del cuestionario a docentes	203
5.2.1. Análisis descriptivo: interpretación de las variables socio-demográficas y descriptivas	205
5.2.2. Discusión de los resultados de las variables socio-demográficas y descriptivas: resultados de la muestra y validación de hipótesis	223
5.2.3. Interpretación del marco de categorías y discusión de los resultados	225
5.2.3.1. Resultados del criterio 1. Organización del centro respecto a la inclusión social	226
5.2.3.2. Discusión de resultados del criterio 1. Organización del centro educativo respecto a la inclusión social	246
5.2.3.3. Resultados del criterio 2. Formación docente	252
5.2.3.4. Discusión de resultados del criterio 2. Formación docente.....	265
5.2.3.5. Resultados del criterio 3. Comunicación de los agentes educativos.....	269
5.2.3.6. Discusión de resultados del criterio 3. Comunicación de los agentes educativos.....	275
5.2.3.7. Resultados del criterio 4. Beneficios de la danza en el alumnado con discapacidad	277
5.2.3.8. Discusión de resultados del criterio 4. Beneficios de la danza.....	281
5.2.4. Síntesis de resultados finales del cuestionario a docentes	281
5.3. Resultados del cuestionario a discentes.....	285
5.3.1. Análisis descriptivo: resultados de la muestra	287
5.3.2. Análisis e interpretación de las variables socio-demográficas y descriptivas.....	288
5.3.3. Discusión de los resultados de las variables socio-demográficas y descriptivas	302
5.3.4. Análisis e interpretación de resultados de la variable Actitud.....	304
5.3.5. Tipo de distribución de los datos en la EAPD	305

5.3.6. Resultados del estudio descriptivo por factores (medidas de centralización).....	307
5.3.7. Relación y comparación entre variables	320
5.3.8. Diferencias en función de la edad.....	321
5.3.9. Diferencias en función del curso	323
5.3.10. Diferencias en función de la formación específica.....	326
5.3.11. Diferencias en función del contacto con personas con discapacidad	327
5.3.12. Discusión de resultados de la variable Actitud y de la comparación entre variables ...	329
Capítulo 6. Conclusiones y recomendaciones de la investigación	335
6.1. Conclusiones.....	337
6.2. Recomendaciones.....	346
6.2.1. Formación docente.....	346
6.2.1.1. Formación en el ámbito social y educativo de la danza desde la Titulación Superior de Danza: modificaciones legislativas y curriculares.	347
6.2.1.2. Máster especializado en danza e inclusión educativa	348
6.2.1.3. Una especialidad nueva en la Titulación Superior de Danza	348
6.2.2. Accesibilidad del alumnado con discapacidad a los centros de danza de enseñanzas regladas	349
6.3. Prospectiva de la investigación.....	350
6.3.1. Línea de investigación sobre el profesorado	350
6.3.2. Línea de investigación sobre el alumnado	351
6.3.3. Línea de investigación desde el centro	353
6.3.4. En la Línea de la investigación artística y coreográfica.....	353
Capítulo 7. Referencias y Apéndices	357
7.1. Referencias	359
7.2. Apéndices	393

Lista de tablas

Tabla 1.	Núcleos centrales por estructuras de significado en la investigación.....	26
Tabla 2.	Reconocimiento de las titulaciones de danza anteriores a LOGSE (1990).....	39
Tabla 3.	Legislación referente al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas	42
Tabla 4.	Evolución del marco legislativo de las Enseñanzas Artísticas Superiores (EEAASS) a partir de la LOGSE, desde el ámbito estatal	44
Tabla 5.	Porcentaje de tiempo en la realización de Prácticas Externas del alumnado de 4º curso según contextos de Docencia Profesionalizadora o en contextos de Danza social, Educativa y del Bienestar.....	141
Tabla 6.	Trabajos fin de título con temáticas sobre enfermedades, tercera edad, integración social y danza	150
Tabla 7.	Trabajos fin de título realizados en el CSDA con temáticas relacionadas con danza y diversidad funcional.....	151
Tabla 8.	Fases de la investigación y su temporalización	163
Tabla 9.	Relación de criterios de clasificación del análisis de influencias de las narrativas por estructuras de significado y las categorías del cuestionario de la Fase I	170
Tabla 10.	Relación de categorías, códigos y sub-códigos	188
Tabla 11.	Ítems del F.I. Relaciones sociales y personales (RS) de la EAPD	196
Tabla 12.	Ítems del F.II. Normalización o Vida Normalizada (VN) de la EAPD	196
Tabla 13.	Ítems del F.III. Programas de Intervención (PI) de la EAPD.....	197
Tabla 14.	Relación de factores e ítems de la EAPD (2016)	197
Tabla 15.	Frecuencias y porcentajes respecto al género de docentes participantes	206
Tabla 16.	Número de docentes de danza de centros privados, homologados y públicos en la provincia de Alicante	207
Tabla 17.	Niveles formativos de enseñanza de danza que imparten los centros de danza	210
Tabla 18.	Número de alumnado por tipo de centro.....	211
Tabla 19.	Años de funcionamiento por tipo de centro	212
Tabla 20.	Presencia de alumnado con diversidad funcional en los centros educativos de danza de la provincia de Alicante.....	214

Tabla 21.	Número de casos de alumnado con discapacidad según el tipo de centro	217
Tabla 22.	Alumnado con discapacidad en los centros de danza según el tipo de discapacidad ...	217
Tabla 23.	Tipo de discapacidad del alumnado en los centros de danza privados, homologados y públicos	218
Tabla 24.	Tipo de discapacidad del alumnado con diversidad funcional de los centros privados de danza de la provincia de Alicante por intervalos de edad	220
Tabla 25.	Tipo de discapacidad del alumnado con diversidad funcional en los centros públicos de danza de la provincia de Alicante por intervalos de edad	221
Tabla 26.	Tipo de discapacidad del alumnado con diversidad funcional en centros homologados de danza de la provincia de Alicante por intervalos de edad	222
Tabla 27.	Categoría 1. Pruebas de ingreso a las escuelas de danza del alumnado con diversidad funcional.....	227
Tabla 28.	Resultados de la Categoría 1. Pruebas de ingreso a las escuelas de danza adaptadas al alumnado con diversidad funcional	228
Tabla 29.	Resultados finales de los códigos de la Categoría 1. Pruebas de ingreso a las escuelas de danza adaptadas al alumnado con diversidad funcional	228
Tabla 30.	Categoría 2. Modelo educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tipología: inclusión/integración o segregación.....	232
Tabla 31.	Resultados de la categoría 2. Modelo educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tipología: inclusión/integración o segregación.....	233
Tabla 32.	Resultados finales de los códigos de la categoría 2. Modelo educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tipología: inclusión/integración o segregación	234
Tabla 33.	Categoría 3. Medidas pedagógicas para la inclusión educativa en el aula de danza	239
Tabla 34.	Resultados de la categoría 3. Medidas pedagógicas para la inclusión educativa en el aula de danza.....	239
Tabla 35.	Resultados finales de los códigos de la categoría 3. Medidas pedagógicas para la inclusión educativa en el aula de danza	240
Tabla 36.	Categoría 4. Instalaciones	244
Tabla 37.	Resultados de la categoría 4. Instalaciones	244
Tabla 38.	Resultados finales de los códigos de la categoría 4. Instalaciones	244

Tabla 39.	Categoría 5. Formación específica en el profesorado de danza para atender la inclusión del alumnado con discapacidad	253
Tabla 40.	Resultados de la categoría 5 por tipología de centros.....	254
Tabla 41.	Resultados finales de los códigos de la categoría 5. Formación específica en el profesorado de danza para atender el proceso de inclusión en danza.....	254
Tabla 42.	Categoría 6. Necesidades en la formación específica del docente de danza para integrar al alumnado con y sin discapacidad.....	259
Tabla 43.	Resultados por tipología de centros de la categoría 6.....	260
Tabla 44.	Resultados finales de los códigos de la categoría 6. Necesidades en la formación específica del docente de danza para integrar al alumnado con y sin discapacidad.....	261
Tabla 45.	Categoría 7. Comunicación entre los agentes educativos, familias y docentes, sobre el alumnado con discapacidad.....	270
Tabla 46.	Resultados por tipología de centros de la categoría 7.....	270
Tabla 47.	Resultados finales de los códigos de la categoría 7. Comunicación entre los agentes educativos, familias y docentes, sobre el alumnado con discapacidad.....	271
Tabla 48.	Categoría 8. Beneficios de la danza en el alumnado con discapacidad	277
Tabla 49.	Resultados por tipología de centros de la categoría 8. Beneficios de la danza en el alumnado con discapacidad.....	278
Tabla 50.	Resultados finales de los códigos de la categoría 8. Beneficios de la danza en el alumnado con discapacidad.....	278
Tabla 51.	Resumen de los resultados de las hipótesis específicas de la fase 1 de la investigación	285
Tabla 52.	Distribución de la muestra según el género	289
Tabla 53.	Distribución de la muestra según la edad.....	289
Tabla 54.	Distribución de la muestra según el curso.....	290
Tabla 55.	Distribución de la muestra según el estilo de danza	291
Tabla 56.	Distribución de la muestra según el nivel de estudios académicos	292
Tabla 57.	Distribución de la muestra según el nivel de estudios de danza.....	293
Tabla 58.	Distribución de la muestra según la formación específica en el ámbito de la diversidad funcional.....	294

Tabla 59.	Distribución de la muestra según el contacto con personas con discapacidad.....	295
Tabla 60.	Distribución de la muestra según la razón del contacto con las personas con discapacidad	296
Tabla 61.	Distribución de la muestra según la frecuencia del contacto con las personas con discapacidad	297
Tabla 62.	Distribución de la muestra según la tipología de la discapacidad que tienen las personas con las que el alumnado del CSDA tiene contacto	299
Tabla 63.	Distribución de la muestra según cómo se sienten ante el contacto con las personas con discapacidad	300
Tabla 64.	Resultados de los estadísticos descriptivos de las Actitudes del alumnado del CSDA hacia las personas con discapacidad	306
Tabla 65.	Resultados de las pruebas de normalidad.....	306
Tabla 66.	Resultados de los descriptivos, mediana y moda, de cada una de las preguntas por factores según la EAPD.	308
Tabla 67.	Resultados del factor I. Relaciones sociales y personales en frecuencias y porcentajes	310
Tabla 68.	Resultados del Factor II. Normalización o vida normalizada en frecuencias y porcentajes.....	314
Tabla 69.	Resultados del Factor III. Programas de intervención en frecuencias y porcentajes....	317
Tabla 70.	Distribución de la variable edad: frecuencia, porcentaje y rango promedio	321
Tabla 71.	Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis entre las variables actitudes generales hacia las personas con discapacidad y la edad	323
Tabla 72.	Correlación entre las actitudes generales hacia las personas con discapacidad y la edad	323
Tabla 73.	Distribución de la muestra según la variable curso: frecuencia, porcentaje y rango promedio	324
Tabla 74.	Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis entre las variables actitudes generales hacia las personas con discapacidad y el curso	325
Tabla 75.	Correlación entre las actitudes generales hacia las personas con discapacidad y el curso.....	325

Tabla 76.	Rangos de la muestra según la formación específica en el ámbito de la diversidad funcional.....	327
Tabla 77.	Estadísticos de prueba. Variables de agrupación: formación específica en diversidad funcional con la actitud hacia las personas con discapacidad	327
Tabla 78.	Rangos de la muestra según las variables contacto con personas con discapacidad y actitudes hacia las personas con discapacidad.....	328
Tabla 79.	Estadísticos de prueba. Variables de agrupación: contacto con personas con discapacidad con la actitud hacia las personas con discapacidad.....	329
Tabla 80.	Resumen de los resultados de los estadísticos descriptivos de las actitudes del alumnado del CSDA hacia las personas con discapacidad.....	330
Tabla 81.	Cuadro resumen de los resultados de las hipótesis de la fase 2 de la investigación.....	334

Lista de figuras

Figura 1.	Evolución terminológica sobre las personas con discapacidad.....	87
Figura 2.	Accesibilidad de todas la personas con capacidades diversas a todos los espacios artísticos, culturales y educativos.	97
Figura 3.	Respuestas de la encuesta realizada a centros de Enseñanzas Artísticas Superiores....	100
Figura 4.	Organismos responsables de los derechos de las personas con discapacidad.....	106
Figura 5.	Proyección profesionalizadora, socio-educativa y de la diversidad funcional en el CSDA.	122
Figura 6.	Elementos que se conjugan en el principio de autorreferencia	135
Figura 7.	El aprendizaje experiencial según Zabalza (2011).	137
Figura 8.	Evolución de las Prácticas Externas del CSDA en centros educativos o asociaciones desde ámbitos de danza profesionalizadora o socio-educativa de la danza	145
Figura 9.	Evolución de las Prácticas Externas del CSDA en centros educativos o asociaciones que trabajan con personas con discapacidad.....	159
Figura 10.	Transformaciones sociales y praxis educativa en danza y diversidad funcional.....	152
Figura 11.	Enfoque metodológico de la investigación.....	159
Figura 12.	Fases de la investigación.....	162
Figura 13.	Distribución de la muestra de docentes según el género.....	206
Figura 14.	Distribución de docentes según la tipología de centros de danza.....	207
Figura 15.	Distribución de los centros de danza.	208
Figura 16.	Distribución de los niveles formativos que imparten los centros privados, públicos y homologados de danza.....	210
Figura 17.	Distribución del número de alumnado por cada tipo de centro de danza	212
Figura 18.	Distribución de los centros de danza según los años de funcionamiento	213
Figura 19.	Presencia de alumnado con discapacidad en los centros de danza privados, homologados o públicos de la provincia de Alicante.	215
Figura 20.	Alumnado con discapacidad en los centros de danza.....	215
Figura 21.	Distribución según el tipo de discapacidad del alumnado en los centros de danza.....	218

Figura 22. Distribución del alumnado según el tipo de discapacidad y la tipología de centros de danza.	219
Figura 23. Distribución del alumnado según el tipo de discapacidad en los centros privados de danza.	220
Figura 24. Distribución del alumnado según el tipo de discapacidad en los centros públicos de danza.	221
Figura 25. Distribución del alumnado según el tipo de discapacidad en los centros homologados de danza.	222
Figura 26. Resultados de la categoría 1. Pruebas de ingreso en los centros de danza.....	229
Figura 27. Resultados de la categoría 1. Pruebas de ingreso en los centros privados de danza. ...	230
Figura 28. Resultados de la categoría 1. Pruebas de ingreso en los centros públicos de danza.....	231
Figura 29. Resultados de la categoría 1. Pruebas de ingreso en los centros homologados de danza	231
Figura 30. Resultados de la categoría 2. Modelo educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tipología: inclusión/integración o segregación.....	235
Figura 31. Resultados de la categoría 2. Modelo educativo del proceso de enseñanza- aprendizaje. Tipología: inclusión/integración o segregación en los centros privados de danza.	237
Figura 32. Resultados de la categoría 2. Modelo educativo del proceso de enseñanza- aprendizaje. Tipología: inclusión/integración o segregación en los centros públicos de danza	237
Figura 33. Resultados de la categoría 2. Modelo educativo del proceso de enseñanza- aprendizaje. Tipología: inclusión/integración o segregación en los centros homologados de danza	238
Figura 34. Resultados de la categoría 3. Medidas pedagógicas para la inclusión educativa en el aula de danza.....	240
Figura 35. Resultados de la categoría 3. Medidas pedagógicas para la inclusión educativa en el aula de danza de los centros privados	242
Figura 36. Resultados de la categoría 3. Medidas pedagógicas para la inclusión educativa en el aula de danza de los centros públicos	243
Figura 37. Resultados de la categoría 4. Instalaciones	245
Figura 38. Resultados de la categoría 4. Instalaciones en los centros privados de danza.	245

Figura 39. Gráfico de los resultados de las categorías que forman el criterio 1. Organización del centro educativo respecto a la inclusión social.....	246
Figura 40. Resultados de la categoría 5. Formación específica en el profesorado de danza para atender el proceso de inclusión del alumnado con y sin discapacidad	255
Figura 41. Resultados de la categoría 5. Formación específica en el profesorado de danza de los centros privados para atender el proceso de inclusión del alumnado con y sin discapacidad	258
Figura 42. Resultados de la categoría 5. Formación específica en el profesorado de danza de los centros públicos para atender el proceso de inclusión del alumnado con y sin discapacidad	258
Figura 43. Resultados de la categoría 5. Formación específica en el profesorado de danza de los centros homologados para atender el proceso de inclusión del alumnado con y sin discapacidad	259
Figura 44. Resultados de la categoría 6. Necesidades en la formación específica del docente de danza para integrar al alumnado con y sin discapacidad	261
Figura 45. Resultados de la categoría 6. Necesidades en la formación específica del docente de centros privados de danza para integrar al alumnado con y sin discapacidad	263
Figura 46. Resultados de la categoría 6. Necesidades en la formación específica del docente de centros públicos de danza para integrar al alumnado con y sin discapacidad.....	264
Figura 47. Resultados de la categoría 6. Necesidades en la formación específica del docente de centros homologados de danza para integrar al alumnado con y sin discapacidad.....	264
Figura 48. Gráfico de los resultados de las categorías que forman el criterio 2. Formación docente	265
Figura 49. Resultados de la categoría 7. Comunicación entre los agentes educativos, familias y docentes, sobre el alumnado con discapacidad.	271
Figura 50. Resultados de la categoría 7. Comunicación entre los agentes educativos, familias y docentes, sobre el alumnado con discapacidad de los centros privados de danza	273
Figura 51. Resultados de la categoría 7. Comunicación entre los agentes educativos, familias y docentes, sobre el alumnado con discapacidad de los centros públicos de danza.....	274
Figura 52. Gráfico de los resultados de la categoría 7 que forma el criterio 3. Comunicación de los agentes educativos	274

Figura 53. Resultados de la categoría 8. Beneficios de la danza en el alumnado con discapacidad	279
Figura 54. Resultados de la categoría 8. Beneficios de la danza en las personas con discapacidad de los centros privados de danza.....	280
Figura 55. Gráfico de los resultados de la categoría 8 que forma el criterio 4. Beneficios de la danza en el alumnado con discapacidad	280
Figura 56. Gráfico de la distribución de la muestra según el género	289
Figura 57. Gráfico de la distribución de la muestra según la edad	290
Figura 58. Gráfico de la distribución de la muestra según el curso	291
Figura 59. Gráfico de la distribución de la muestra según el estilo de danza	292
Figura 60. Gráfico de la distribución de la muestra según el nivel de estudios académicos	293
Figura 61. Gráfico de la distribución según el nivel de estudios de danza del alumnado del CSDA	294
Figura 62. Gráfico de la distribución de la muestra según si tiene formación específica el alumnado del CSDA en el ámbito de la diversidad funcional.....	295
Figura 63. Gráfico de la distribución de la muestra según el contacto con personas con discapacidad	296
Figura 64. Gráfico de la distribución de la muestra según la razón del contacto con personas con discapacidad	297
Figura 65. Gráfico de la distribución de la muestra según la frecuencia del contacto con las personas con discapacidad	298
Figura 66. Gráfico de la distribución de la muestra según la tipología de la discapacidad que tienen las personas con las que el alumnado del CSDA tiene contacto	299
Figura 67. Gráfico de la distribución de la muestra según cómo se sienten ante el contacto con las personas con discapacidad	300
Figura 68. Gráfico de la distribución de la muestra según el grado de información sobre la discapacidad física	301
Figura 69. Gráfico de la distribución de la muestra según el grado de información sobre la discapacidad psíquica.....	301

Figura 70. Gráfico de la distribución de la muestra según el grado de información sobre la discapacidad sensorial.....	302
Figura 71. Distribución no normal.....	307
Figura 72. Diagrama de cajas (Box-plot) de las Actitudes generales hacia la discapacidad	307
Figura 73. Gráfico de resultados de la pregunta 13 de la EAPD	312
Figura 74. Gráfico de resultados de la pregunta 24 de la EAPD	313
Figura 75. Gráfico de resultados de la pregunta 32 de la EAPD	313
Figura 76. Gráfico de resultados de la pregunta 8 de la EAPD	316
Figura 77. Gráfico de resultados de la pregunta 23 de la EAPD	316
Figura 78. Gráfico de resultados de la pregunta 30 de la EAPD	317
Figura 79. Gráfico de resultados de la pregunta 05 de la EAPD.....	319
Figura 80. Gráfico de resultados de la pregunta 33 de la EAPD.....	320
Figura 81. Gráfico de resultados de la pregunta 34 de la EAPD.....	320
Figura 82. Comportamiento de la variable edad y las actitudes hacia las personas con discapacidad según la EAPD.....	323
Figura 83. Comportamiento de la variable curso y las actitudes generales hacia las personas con discapacidad según la EAPD.....	326

Lista de acrónimos

ACESEA	Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas
ACI	Adaptación curricular individualizada
ACNEAE	Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo
ACNEE	Alumnado con necesidades educativas especiales
ACIS	Adaptación curricular individual significativa
CERMI	Comité Español de representantes de personas con discapacidad
CUNIDIS	Cuestiones sobre Universidad y Discapacidad
CSDA	Conservatorio Superior de Danza de Alicante
DPI	La Internacional de Personas con Discapacidad
EAPD	Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad
ECTS	<i>European Credit Transfer of System</i>
EEUU	Estados Unidos
EEAASS	Enseñanzas Artísticas Superiores
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
FVID	Foro de Vida Independiente y Divertad
ISEACV	Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana
LISMI	Ley de integración social de los minusválidos
LGE	Ley General de Educación
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
LOREG	Ley Orgánica del Régimen Electoral General para garantizar el derecho de sufragio de todas las personas con discapacidad
LOPEGC	Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes
NEAE	Necesidades especiales de apoyo educativo
NEEs	Necesidades educativas especiales
ONU	Organización de la Naciones Unidas
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TDAH	Trastorno por déficit de atención e hiperactividad
TEA	Trastorno del espectro autista
TFTs	Trabajos fin de título (dentro del plan de estudios de la Titulación Superior de Danza)
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene su génesis en una concepción global de la danza dentro de un enfoque dirigido básicamente hacia el ámbito social y educativo de la misma, no únicamente desde la parte profesionalizadora, con una visión tradicionalista en la formación del profesional de élite, sino bajo el prisma de la danza desde otros ámbitos y otros colectivos, incluyendo a las personas con diversidad funcional.

La inquietud por la investigación de la danza hacia estos sectores de población emana de mi propio bagaje y desarrollo profesional docente. En un primer lugar, como intérprete de danza española en compañías profesionales, a nivel nacional e internacional, y posteriormente como docente de un centro de Enseñanzas Artísticas Superiores (EEAASS) de Danza, el Conservatorio Superior de Danza de Alicante (CSDA), en la especialidad de Pedagogía de la danza, perteneciente al Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana (ISEACV). Todo ello, sustentado y consolidado desde la formación en el ámbito de la pedagogía, y en el campo de la investigación educativa, tras la obtención de la Licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) por la Universidad de Murcia, y la posterior formación en el programa de Doctorado en Educación de la Universitat de València. Este interés hacia colectivos vulnerables me llevó en el último curso de la licenciatura a tener el primer contacto educativo de prácticas en un centro de autismo y deficiencia cognitiva de la Región de Murcia. Gracias a esa experiencia didáctica tuve la oportunidad de implementar talleres de danza con personas con discapacidad, un proyecto que aunaba la danza desde la diversidad, y ya entonces me planteé la viabilidad de la inclusión desde la danza, como medio de garantizar la igualdad de oportunidades, promover la participación educativa y fomentar la eliminación de barreras que mejoren la calidad de vida de todas las personas, específicamente las personas con diversidad funcional; camino que comenzó a materializarse desde el inicio y el trascurso de esta tesis doctoral.

Todos estos acontecimientos ligados a la propia formación pedagógica fortalecen una visión holística e inclusiva de la danza, y han derivado en la elaboración de esta investigación, cuya intención final es expandir el enfoque inclusivo en danza en la provincia de Alicante. Primeramente, analizando el contexto y realizando un diagnóstico de la situación educativa respecto a la inclusión en el ámbito de la danza de las personas con discapacidad en los centros de danza de la provincia. Seguidamente, analizando la viabilidad de la extensión de este enfoque inclusivo en danza desde las EEAASS, y desde el CSDA, donde realizamos un análisis de la génesis, y la evolución, legislativa y curricular, de los estudios superiores de danza, en cuanto a la formación desde el ámbito socio-educativo.

Además se ha analizado la normativa legal en danza en el resto de niveles, Enseñanzas Elementales y Profesionales de danza, y su procedimiento con respecto a la atención a la diversidad, y el tratamiento de la legislación educativa en España respecto a las personas con discapacidad. Asimismo, abarcamos la idea de la accesibilidad del alumnado con diversidad funcional a los centros educativos de danza, planteando su viabilidad desde los estudios reglados de danza.

Otro punto relevante en el que se centra la investigación es el estudio de la perspectiva en materia inclusiva del colectivo docente de danza, que en la actualidad está inmerso en los procesos didácticos que se están llevando en las aulas de danza para conocer si desarrollan el enfoque inclusivo. Por último, se analiza el posicionamiento del actual alumnado de las EEAASS de danza en el CSDA, ya que consideramos a este futuro colectivo docente como el motor del enfoque inclusivo en danza en la provincia de Alicante. Por ello, nos adentramos en valorar sus actitudes hacia las personas con discapacidad como un primer estadio hacia la inclusión.

Añadir que la elaboración de esta tesis ha impulsado al CSDA hacia la danza y la diversidad funcional, dentro de la proyección social y educativa de la danza, generando diversos cambios en el centro, hecho que nos derivó a la creación de un grupo de investigación docente para fomentar este cometido.

Haciendo un inciso, es necesario puntualizar que esta investigación se ha focalizado en el colectivo de personas con discapacidad, también denominado personas con diversidad funcional o personas con capacidades diversas, términos que se utilizan como sinónimos, y posteriormente se analizarán en el marco teórico, pero que de antemano no consideramos que tengan un matiz peyorativo unos sobre otros, sino más bien un uso lingüístico desde diferentes contextos. En cuanto a la terminología utilizada en esta investigación, por una parte, determinar que desde nuestra perspectiva la danza desde la inclusión es aquella que se produce en los procesos de integración-inclusión educativa, donde el proceso de enseñanza aprendizaje de la danza sucede sin segregación, y donde todo el alumnado, personas con y sin discapacidad están en el mismo aula de danza, consciente o inconscientemente; y por otra parte, la danza inclusiva que lleva implícita esta misma característica, pero además se produce de forma intencionada, planificada, premeditada y consciente, con una finalidad concreta, y tiene una fundamentación teórica, práctica y metodológica, con tradición histórica, pedagógica, antropológica y artística. Así, el enfoque inclusivo en danza recoge tanto la visión de la danza desde la inclusión, como desde la manifestación de la danza inclusiva, donde tienen cabida todos los estilos de danza desde diferentes perspectivas.

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1. Contextualización de la investigación

1.1. El planteamiento del problema

Desde las últimas décadas, la danza se extiende y profundiza su ámbito de actuación más allá del contexto artístico-profesional, enfocado tradicionalmente a la formación de los futuros intérpretes, coreógrafos o docentes de danza, vinculándose también a una perspectiva socio-educativa, lúdica, recreativa y de inserción social. Sin embargo, la regulación legislativa actual de la educación superior en danza no considera esta opción formativa para los egresados de forma prioritaria. Por ende, en la actualidad se está implementando la visión de las EEAASS de Danza con un eje central de pluralidad e inclusión, enmarcadas en un conjunto de creencias y valores, cuya responsabilidad competencial, no recae exclusivamente en el profesorado, sino también en la formación actual del alumnado, futuro docente en proyección desde la especialidad de Pedagogía de la danza. De ahí la importancia de la concienciación en este ámbito; que por añadidura, será un compromiso compartido por toda la comunidad educativa, y con las políticas sociales inclusivas que harán posible su plena implantación.

Por ello, somos conscientes que el tratamiento de la inclusión desde el ámbito de la danza, ya no es en exclusiva un cometido social, ni es una responsabilidad absoluta de la propia persona, en concreto de las personas con diversidad funcional, de sus familias, o de las instituciones, y sí es una cuestión también política, con responsabilidades compartidas entre todos.

Estamos inmersos en un camino transitado de difícil andadura, que debería partir de la transformación del pensamiento, donde el nuevo paradigma sobre la conceptualización de la discapacidad en la danza se tratase socialmente con el cambio de actitud, tanto del individuo, como de la colectividad, un cambio de perspectiva holística, en definitiva, una transformación axiológica, donde la sociedad, la educación y las políticas educativas apoyadas por los gobiernos, deberían dar respuesta a la danza y a las personas con discapacidad, siendo un compromiso unánime focalizado en el punto de mira de la inclusión, desde la aplicación de prácticas educativas inclusivas.

Tratando de aclarar qué es la inclusión en el campo de la educación, uno de los términos más utilizados a lo largo de esta tesis, nos posicionamos con Echeita y Ainscow (2011) que exponen la inclusión como un derecho universal cuya conceptualización parte de cuatro elementos principales: la inclusión como proceso, que precisa su tiempo y responde a la diversidad del alumnado, tratando de vivir con la diferencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje; la inclusión que requiere participación, presencia y éxito en las escuelas; la inclusión que requiere de identificación y eliminación de barreras, interactuando con condiciones personales, sociales o culturales, e

impulsando los planes educativos de mejora desde las políticas educativas; y la inclusión educativa que pone énfasis en las personas que puedan estar en situación de exclusión, marginalización o fracaso escolar, donde no solo se contempla al grupo de personas con discapacidad, sino a otros grupos en riesgo de exclusión social.

Cabe señalar, que el éxito o fracaso de las prácticas inclusivas desde las políticas inclusivas depende de la actitudes previas de toda la sociedad, y de la comunidad, porque si existen actitudes negativas, todo empeño en alcanzar la independencia o autodeterminación de las personas con discapacidad será en vano como señalan Arias, Verdugo, Gómez y Arias (2013); habrá un arduo camino de obstáculos en detrimento de la implementación de los procesos inclusivos (Arias, Arias, Verdugo, Rubia y Jenaro, 2016).

Esto nos lleva a plantearnos en esta investigación la necesidad de conocer las actitudes predominantes hacia las personas con discapacidad y la danza, en su tratamiento desde las EEAASS, y en nuestro caso, desde la formación del alumnado del CSDA, futuro profesorado de danza, siendo la plataforma de las EEAASS un medio propicio para impulsar cambios sociales, ante el hecho de la diversidad y la inclusión educativa en el ámbito de la danza.

Como afirma Mercedes (2009), los obstáculos sociales de las personas con alguna discapacidad tienen una perspectiva contextual donde “la participación en la vida social no depende de ellas, sino de la carencia de ofertas diversas desde la comunidad” (p. 70), por tanto, consideramos relevante impulsar y extender la danza a las personas con diversidad funcional desde los estudios superiores de danza, en una doble vertiente; por un lado, impulsando la formación pedagógica de nuestros egresados en la docencia de la danza hacia vertientes socio-educativas, encaminadas a la atención a la diversidad con colectivos con características específicas y capacidades diversas, más allá de la finalidad tradicional que formaba al Titulado Superior de Danza en roles profesionales exclusivos dirigidos al campo de la interpretación, la coreografía o la docencia en danza. Por otro lado, pretendemos adentrarnos en la inserción de una nueva perspectiva en el CSDA, desde el nuevo enfoque inclusivo en danza. Para ello, hemos indagado la presencia real de alumnado con diversidad funcional en los centros educativos de danza de la provincia de Alicante, centros públicos, privados y homologados, analizando así, el estado actual en el campo de la docencia de la danza, es decir, qué personas con diversidad funcional estudian danza, bien desde modelos educativos de inclusión o desde la segregación.

Además partimos de la importancia de la actitud y predisposición del alumnado del CSDA, como docentes emergentes, ante las personas con discapacidad, fomentando y propulsando su formación hacia la inserción en el nuevo enfoque, sin olvidar que el alumnado en proceso de formación, será el futuro docente cualificado, que realizará su desarrollo profesional en la transmisión pedagógica de la danza, desde diferentes ámbitos y contextos, siendo la danza el eje central del proceso educativo.

En consecuencia, nos situamos ante la relevancia absoluta de los procesos inclusivos en la educación superior de las artes escénicas, en concreto desde la danza, para ello, focalizamos la investigación hacia dos vertientes diferenciadas y complementarias: una vertiente que se centra en impulsar la formación del alumnado del Título Superior de Danza, desde la especialidad de Pedagogía de la danza, hacia la vertiente social y educativa, en campos emergentes, en la transmisión de la danza a personas con diversidad funcional desde la educación inclusiva; y la otra vía, como consecuencia, enfatiza y reclama la accesibilidad de personas con discapacidad en los centros de danza, reivindicando la entrada de este colectivo a los estudios superiores de danza.

1.1.1. Justificación

Vivimos en un mundo con incesantes cambios sociales, tecnológicos, económicos, políticos, que según Echeita, Simón, López y Urbina (2013) requieren dos grandes desafíos: uno, la sostenibilidad del planeta, introduciendo cambios sustantivos de consumir y producir, valores que necesitan ser inculcados desde las escuelas; y el otro, la conversión a una sociedad más inclusiva, ya que “si nuestro modo de vivir individual y colectivo no se hace sostenible, entonces nuestra sociedad tampoco podrá ser inclusiva” (p. 330).

La justificación de esta investigación parte de dos perspectivas: una de carácter general, donde todos, especialmente el colectivo docente, tenemos un compromiso social con la inclusión en la educación, comprometidos con la transformación de las escuelas a entidades más inclusivas; y una segunda de carácter individual, donde el interés principal por esta investigación parte de la experiencia profesional como docente, durante dieciséis años, en un centro superior de enseñanzas artísticas de danza, el CSDA, habiendo vivido su inicio, desarrollo y evolución desde dentro, e implicada directamente en modificaciones curriculares en los diferentes desarrollos legislativos de ámbito nacional y autonómico. Cabe mencionar y destacar la propuesta de modificación curricular lanzada al Ministerio de Educación para la educación superior en danza, que realizamos un grupo de investigadores del CSDA (Gil, Neira, Ñeco y Torregrosa, 2005), desde ese momento ya se respaldaba la proyección de nuevas visiones en la vertiente social y educativa de la danza.

Esta idea, iniciada en un estado primigenio, que ha evolucionado hasta llegar a la actualidad, nos ha impulsado hacia la inquietud por la formación del egresado desde la Titulación Superior de Danza, dirigido a campos de empleabilidad emergentes que lleven la práctica educativa a diferentes contextos socio-educativos de acción, y en concreto, hacia el colectivo de personas con diversidad funcional, bajo el prisma de la inclusión social.

En la actualidad, la legislación de la educación superior en danza, a raíz de la aplicación del 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, enmarcada dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las EEAASS de danza pretenden garantizar una formación integral y potenciar el análisis crítico, y la reflexión, tanto en los aspectos teóricos y prácticos o puramente técnicos, lo que contribuirá a que los discentes elaboren criterios y juicios propios (Disposiciones generales). Como nos confirma esta legislación en danza, la pretensión es crear profesionales reflexivos capaces de poner en práctica sus propios juicios en danza, desarrollando su carrera profesional, sea artística, pedagógica o en cualquier otro ámbito laboral de nuestra sociedad, alcanzando habilidades de pensamiento crítico que hará que sean profesionales competentes durante todo su desarrollo profesional.

En la actual y vigente legislación de la Titulación Superior de Danza existe la posibilidad de elección del itinerario, independientemente de la especialidad a la que se opte, bien sea Pedagogía de la danza, o Coreografía e interpretación, siendo la alternativa de itinerario un medio para intensificar la especialización y profundizar en el desarrollo de alguna de las competencias profesionales establecidas en las especialidades, lo que permitirá a su vez, adecuarse a los perfiles y contextos profesionales, existentes y emergentes. Cualquiera de los itinerarios, que en los centros superiores de danza de la Comunidad Valenciana se despliegan; Docencia Profesionalizadora; Danza social, Educativa y del Bienestar; Creación y Nuevos Medios; y por último, Teoría, Cuerpo y Escena, podrán ser desarrollados por cualquier estilo de danza: danza clásica, danza española, danza contemporánea, flamenco y danza social, según especifica la Orden 25/2011, de 2 de noviembre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores de danza dependientes del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana, conducentes a la obtención del título de Graduado o Graduada en Danza.

El itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar, dentro de la Titulación Superior de Danza, pretende conocer en profundidad los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula de danza, desde una fundamentación teórica y práctica, ahondando en el estudio profundo de los procesos didácticos y metodológicos de la danza, en sus diferentes etapas evolutivas, pero en contextos educativos no profesionales, fuera del ámbito de la enseñanza formal, interactuando en contextos sociales y educativos, donde la danza sea la herramienta de aprendizaje, de comunicación, de integración e inclusión de todas las personas.

Siendo conscientes que el desarrollo legislativo del Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, no profundiza en esta perspectiva, exceptuando su inicio a través del itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar, la alternativa formativa para el futuro profesorado de danza, sigue bajo el prisma reduccionista del ámbito profesional de la docencia, la coreografía y la interpretación (Neira y Torregrosa, 2017). Es por esto que nos proponemos indagar, desde esta investigación, en la viabilidad de esta parte social y educativa de la danza, fomentando y justificando sus posibilidades de expansión y extensión.

Para ello, creemos fundamental preparar a nuestro alumnado a nivel formativo desde la titulación, para actuar y establecer su desarrollo profesional mediante la docencia de la danza con colectivos específicos, y en concreto, en el campo de la diversidad funcional, tanto en contextos con personas con diversidad funcional, como en contextos integrados, donde se desarrolle la danza desde la inclusión, con personas con y sin diversidad funcional; incrementando la perspectiva de la danza, fomentando la participación social, y favoreciendo la convivencia mediante la igualdad de oportunidades. Esto puede que suponga el principio de una metamorfosis en el pensamiento del imaginario colectivo, y en el ámbito de las enseñanzas artísticas supondrá una apertura de accesibilidad, donde las personas con discapacidad, empoderadas con talento artístico, tengan las mismas oportunidades en cuanto a la formación, que como afirma Brugarolas (2016) en España han sido puertas que han estado prácticamente cerradas.

Otra fuente de motivación de carácter personal que me permitió plantear los interrogantes de esta investigación fue el contacto con *Juanita*, una niña con síndrome de Down que posee mucho talento para el arte, concretamente para la danza, comenzamos desde hace años la idea de un proyecto artístico, con la composición coreográfica de un dúo bailado, por ella y otra alumna del CSDA, desde el lenguaje corporal de la danza española, con música a piano en directo y recitado poético. Esta coreografía bajo el título *Juanita quiere ser bailarina* llevaba un mensaje reivindicativo que demandaba el acceso de las personas con diversidad funcional a los conservatorios de danza.

A raíz de ahí, varios interrogantes inundaban nuestra mente planteando, si había presencia real de personas con discapacidad en los Conservatorios de Danza de la provincia de Alicante, o en el resto de centros privados y homologados; si se vivenciaba la danza desde la inclusión educativa, o por otra parte, se desenvolvía de forma segregada en las aulas de danza; si el profesorado de danza se sentía preparado para afrontar este reto; si el alumnado actual del CSDA estaba dispuesto a formarse para la transmisión docente de la danza a personas con discapacidad, y por supuesto, primeramente, cuestionarnos qué actitudes tenían, alumnado y profesorado, hacia las personas con discapacidad. Por consiguiente, después de esta entrada en catarsis desde un bucle en espiral, aseveramos que el punto de partida de la investigación ha sido nuestra experiencia e historia personal, y un fuerte empeño y creencia en el tema desarrollado, que como afirman McMillan & Schumacher (2005) cualifican al investigador a conocer, comprender y reflexionar sobre la lógica del problema dentro de la investigación.

Nuestro proyecto de investigación, enmarcado en la línea educativa de la danza y la inclusión educativa y social, pretende fomentar el desarrollo competencial del docente en formación, para atender las necesidades que demanda la sociedad actual ante esta realidad. Así, esta investigación la centramos en el análisis, el desarrollo y la prospectiva de la viabilidad formativa de nuestros egresados en la Titulación Superior de Danza, desde la especialidad de Pedagogía de la danza, con la pretensión de ampliar la visión de la danza desde el itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar, concretando caminos pedagógicos que nos lleven hacia una ampliación conceptual y una predefinición de la danza, que abarque más perspectivas, confirmando la creación de un nuevo enfoque para atender a colectivos con capacidades diversas, y en concreto, a colectivos específicos con diversidad funcional, con diferente tipología en cuanto a la discapacidad, fomentando espacios compartidos de aprendizaje, con personas con y sin diversidad funcional que participen y convivan, siendo la danza el nexo de unión y el foco educativo central de la inclusión.

Concluyendo lo expuesto anteriormente, pretendemos justificar la demanda social ante esta realidad, y posteriormente impulsar el nuevo enfoque inclusivo que permitirá la convivencia, dejando a un lado la diferencia, y centrándonos en la capacidad y la predisposición al arte, y a la danza, profundizando más allá de la integración y la inclusión, en simbiosis con los principios antropológicos, psicopedagógicos, metodológicos y artísticos que lo definen y sustentan, ayudando a recuperar la libertad de cada ser humano a través de la danza, como liberadora del cuerpo, para sentir y expresar la emoción, y el interior de cada corazón, en cada persona, con y sin diversidad funcional, como parte de una gran unidad.

Es por todo esto, que justificamos la investigación desde nuestro convencimiento en este ámbito profesional de la docencia de la danza, y con la certeza personal de considerar a la danza como una de las artes a la que la población en general debería tener acceso, por ello, perseguimos su proyección, sabiendo que mejoraría la calidad de vida de muchas personas.

En nosotros, tanto mujeres como hombres, está la búsqueda de este nuevo espacio, para evolucionar, con una sociedad que avanza a gran velocidad, donde los antiguos modelos educativos tradicionales se quedan obsoletos, haciéndose inexcusable el seguimiento de otros nuevos, donde la diversidad en la danza necesita de una implementación de vías educativas que la hagan factible. Caminamos en la búsqueda incesante de la pluralidad de los cuerpos danzados, dando respuesta a la diversidad, desde la integridad y lealtad del ser humano, desde el arte y con el arte, desde la danza y con la danza, como protagonista central.

1.1.2. Propósito

El propósito de nuestra investigación se dirige a diagnosticar la situación de la danza, y la inclusión dentro de la docencia de la danza en la provincia de Alicante, desde la comprobación de la existencia de alumnado con discapacidad que demanda formación en danza desde las diferentes entidades educativas de danza (públicas, privadas u homologadas).

Para ello, se ha realizado una indagación sobre la presencia real de alumnado con diversidad funcional en las academias o escuelas privadas de danza; en los centros públicos, Escuelas municipales o Conservatorios de danza; y en los centros homologados de la provincia de Alicante. Por tanto, pretendemos conocer a este alumnado, con diferentes características y peculiaridades, que se encuentra en las aulas de danza, queremos averiguar si su proceso formativo se desarrolla desde situaciones vivenciadas de segregación o inclusión en los centros danza.

A su vez, siendo conscientes que una de las principales figuras para generar cambios y transformaciones en el ámbito educativo es el colectivo docente, hemos pretendido analizar las creencias, sentimientos y opiniones del profesorado de danza sobre la necesidad de formación específica en el campo de la diversidad funcional y la danza para atender a este alumnado, pretendiendo así, justificar el impulso de dicha formación desde las artes escénicas, en la educación superior, y concretamente, desde las EEAASS, y el CSDA como motor de las transformaciones curriculares y de las necesidades formativas docentes.

Es por ello, que nos posicionamos, en un primer peldaño, hacia la apertura del enfoque inclusivo en danza en pro de la diversidad, a la vez que detectamos la tendencia e interés del mismo alumnado en recibir formación específica con colectivos con diversidad funcional desde la inclusión social para atender una demanda emergente social.

La educación inclusiva va más allá de la transformación de las instituciones, los centros educativos o conservatorios de danza, es decir, como parte de una construcción filosófica, un sistema de creencias y valores, más que una simple acción en si misma donde un enclave imprescindible de este sistema de creencias es competencia y responsabilidad del profesorado. (Neira y Torregrosa, 2017, p. 290)

No obstante, en esta investigación tenemos en cuenta, por un lado, la importancia de la opinión del docente acerca de la danza desde la inclusión, en el campo socio-educativo, y sus necesidades formativas en la atención de personas con discapacidad en los procesos didácticos de la misma, y por otro lado, consideramos necesario atender a la figura del discente de los estudios superiores de danza, como docente emergente de danza, una figura clave en el futuro de la inclusión educativa en este campo artístico-educativo, de ahí la relevancia por indagar en las actitudes que tienen hacia las personas con capacidades diversas; consideradas como “uno de los factores más influyentes en la inclusión educativa y social de las personas con discapacidad” (Fernández, 2018, p. 217).

1.1.3. Estructura del proyecto de investigación

Consideramos las EEAASS de danza como un eje vertebrador de solidaridad, y de diversidad, enmarcadas en un sistema de creencias y valores sociales, donde la atención a la diversidad es una realidad fehaciente a la que no se le puede volver la espalda, cuya responsabilidad, como ya hemos tratado anteriormente, recae en la sociedad, la educación, en toda la comunidad educativa y en concreto, en nuestro caso, en los Conservatorios Superiores de Danza, en la formación del futuro docente de danza, que es el actual alumnado de la Titulación Superior de Danza de la especialidad de Pedagogía de la danza.

Una vez expuesta y justificada la investigación, para tener una perspectiva global de la misma, vamos a estructurarla en 3 partes, que a su vez se distribuyen en diferentes capítulos.

1ª Parte

Está compuesta por los siguientes capítulos: capítulo 1. Contextualización de la investigación; capítulo 2. Marco legislativo, y capítulo 3. Marco teórico conceptual.

En el capítulo 1, hemos realizado el planteamiento de la investigación, hemos argumentando los motivos que nos han llevado a su realización, justificando su relevancia en el ámbito de la docencia de la danza desde su dimensión social y educativa, exponiendo a su vez otras investigaciones, como antecedentes que se vinculan y conectan con la nuestra. A partir de todo esto, detallamos los interrogantes, y concretamos las hipótesis de investigación, así como los objetivos propuestos a alcanzar a lo largo del proceso de la investigación, que nos permitirán definir su diseño.

En el capítulo 2, nos adentramos en la extensión del marco legislativo; por una parte, el desarrollo de la normativa legal en danza; el punto de dónde partimos, su evolución y la situación legislativa actual de los centros de EEAASS en la Comunidad Valenciana, su finalidad, desarrollo y prospectiva; y por otra parte, exponemos la normativa legal sobre educación y discapacidad en España, para comprender la parte legislativa y la evolución que ha experimentado en el transcurso del tiempo.

El marco teórico lo exponemos en el capítulo 3, donde se analiza el desarrollo terminológico y conceptual de la discapacidad, sustentada por los diferentes modelos y perspectivas, y a su vez, entramos en temas de actualidad en el campo de la bioética. También analizamos la génesis y la evolución del tradicional concepto de discapacidad, hasta el término actual en España de diversidad funcional y/o capacidades diversas. Posteriormente, nos adentramos en el hecho de la inclusión educativa, sus limitaciones y sus posibilidades de desarrollo de dicha concepción desde la Titulación Superior de Danza, desde la especialidad de Pedagogía de la danza, dentro de las EEAASS de Danza, describiendo el inicio de un nuevo prisma o enfoque inclusivo en danza, como prospectiva innovadora impulsada desde el CSDA dentro del itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar, desde las Prácticas Externas y los Trabajos Fin de Título, y además desde diversas actividades curriculares de centro. Nos situamos en esta nueva perspectiva, en su epistemología y fundamentación, basada en principios antropológicos, sociales, educativos y artísticos, entre otros. Asimismo, definimos y conceptualizamos la danza integrada-inclusiva como exponente central de esta perspectiva.

2ª Parte

La segunda parte se compone del capítulo 4. Marco metodológico y diseño de la investigación. Esta parte corresponde a la implementación de la metodología de la investigación, el enfoque metodológico, su diseño y los paradigmas de investigación, especificando el procedimiento y las fases de la investigación, así como los participantes, el contexto y los instrumentos utilizados para

la recopilación de información en el trabajo de campo de cada una de las fases. En el trabajo de campo justificamos dos partes de diagnóstico de la realidad: una primera parte, que corresponde a la primera fase, a su vez dividida en dos; una relativa a la detección de la presencia de alumnado con diversidad funcional en las escuelas de danza, públicas, privadas y homologadas, de la provincia de Alicante; y una segunda que identifica y analiza la opinión docente del profesorado de danza de los centros privados, los centros públicos, conservatorios y escuelas municipales, y los centros homologados, acerca de la necesidad formativa específica del profesorado para atender al alumnado con diversidad funcional en el campo de la danza. Seguidamente, desarrollamos una segunda parte de la investigación, también de diagnóstico pero dirigida al alumnado de la Titulación Superior de Danza, matriculado en el CSDA en el curso académico 2017-2018, que analiza las actitudes que tiene hacia las personas con discapacidad, donde el instrumento de medida utilizado ha sido la Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad (EAPD) de Verdugo, Arias y Jenaro (1994; 2003; 2016) de la Universidad de Salamanca, actualizada en Arias et al. (2016).

3ª Parte

La 3ª parte de la investigación, es la parte final, está compuesta por el capítulo 5. Análisis de datos y discusión de los resultados, y el capítulo 6. Conclusiones y recomendaciones de la investigación. En el capítulo 5, se ha realizado el análisis de datos, la interpretación y la discusión de los resultados de cada una de las fases, estableciendo las primeras conclusiones que nos llevarán a encontrar respuestas a los interrogantes planteados, a comprobar las hipótesis de investigación, verificando o refutando las hipótesis, y alcanzar los objetivos propuestos. En el capítulo 6 manifestamos las conclusiones finales de la misma, dando respuesta a cada uno de los objetivos de la investigación, exponiendo las conclusiones como síntesis de nuestra indagación y un apartado de recomendaciones que especifica los cambios derivados de los resultados de esta indagación. Además, puntualizamos la prospectiva y las líneas de investigación hacia donde se le dará continuidad a la investigación en un futuro. Por último, en el capítulo 7. Referencias y Apéndices, especificamos las referencias utilizadas en el proyecto y los apéndices donde se incluye la información adicional.

1.2. Antecedentes

Según el informe expedido en 2011 por la Organización Mundial de la Salud (OMS), más del 15% de la población mundial padece o ha padecido una discapacidad, siendo este un problema social relevante que va en aumento, donde a pesar de las políticas inclusivas impulsadas actualmente, todavía existen múltiples obstáculos a los que se enfrentan estas personas y sus familias (García-Fernández, Inglés, Vicent, González y Mañas, 2013); siendo las actitudes negativas una de las principales barreras para que no se establezca la integración (López y López, 1997).

Las actitudes representan los grandes obstáculos y las peores barreras en los procesos inclusivos, más que las barreras derivadas de la propia discapacidad. En consecuencia, las actitudes de los docentes ante las personas con discapacidad son una de las claves principales en el proceso de integración, donde el contacto directo con personas con discapacidad y la formación del profesorado en dicho campo influirán directamente en el resultado de la integración, al igual que afectará a la apertura que este colectivo tenga en los procesos de cambio, en el entorno del contexto educativo, ante los procesos inclusivos (Martínez y Bilbao, 2011).

Las actitudes constituyen uno de los principales elementos que pueden facilitar o dificultar el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad en la educación superior y que el conocimiento de dichas actitudes puede ayudar a propiciar un cambio de actitud con el fin de lograr que nuestras Universidades reflejen una visión positiva de las personas con discapacidad. (p. 15)

Otros autores que avalan la relevancia de las actitudes en los procesos inclusivos, son Garabal-Barbeira, Pousada, Espinosa y Saleta (2018), quienes afirman que “las actitudes pueden facilitar o dificultar el proceso inclusivo en la educación superior” (p. 181).

De ahí la relevancia que en nuestra tesis ha tenido el colectivo docente, en una doble perspectiva, en primer lugar, el actual docente de danza de los centros públicos, privados y homologados encargados de la formación en danza del alumnado con y sin discapacidad, desde diversas proyecciones de la danza que abordan campos artísticos y profesionales, hasta campos socio-educativos desde diferentes finalidades. En segundo lugar, la investigación se ha centrado en el futuro docente, actual alumnado en formación en la Titulación Superior de Danza, donde se ha pretendido analizar y descubrir las actitudes, y la predisposición de dicho alumnado ante las personas con discapacidad.

En este ámbito encontramos varias investigaciones que valoran las actitudes hacia la discapacidad, tanto desde la visión del profesorado, como bajo la perspectiva del alumnado o desde el prisma de otros profesionales (Arias, 1993; Arias, Verdugo y Rubio, 1995; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994), utilizando la *Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad. Forma G* (EAPD) (1994; 2003; 2016), la última versión de la escala actualizada en Arias et al. (2016).

Una de las investigaciones más relevantes sobre esta temática, la hallamos en Martínez (2010), cuya tesis pretende analizar las actitudes hacia las personas con discapacidad por parte de la comunidad educativa, tanto del profesorado, como del alumnado de la Universidad de Burgos, partiendo de la premisa que la actitud es un factor determinante en el proceso de integración o inclusión. Por otro lado, determina las actitudes percibidas por el propio alumnado con discapacidad de la Universidad, con respecto a la opinión de la población en general. Finalmente la autora compara las actitudes en los tres colectivos. De las conclusiones más relevantes se extrae, que el colectivo docente es el que muestra una actitud más favorable hacia las personas con discapacidad, seguido del grupo de estudiantes de la Universidad, y por último, el grupo de estudiantes con discapacidad, siendo este, el colectivo que tiene una visión más negativa, hecho que puede influir en el propio proceso de integración o inclusión.

Posteriormente, Martínez y Bilbao (2011) especifican los resultados de las actitudes hacia las personas con discapacidad, solo del colectivo docente de la Universidad de Burgos, detallando la utilización de la EAPD de Verdugo et al. (1994). Dicha escala de valoración permitió conocer la actitud general hacia las personas con discapacidad, demostrando que el grupo de participantes que tenía contacto con personas con discapacidad presentaba una actitud general más positiva, un mayor conocimiento de las capacidades y limitaciones, y una mayor implicación personal en su trabajo, apoyando la normalización y facilitando la integración en contra de la segregación.

Como antecedentes directos de nuestra investigación, referenciamos la tesis de Castillo (2007), que trata las creencias, la predisposición y las actitudes del profesorado del campo de las artes escénicas hacia la integración educativa. Esta tesis realiza una indagación para conocer las actitudes del profesorado de los conservatorios de música ante el alumnado con necesidades educativas especiales y su posible integración. La tesis señala la existencia de parámetros en los que se asientan las relaciones entre los tres componentes actitudinales: el cognitivo, el emocional y el conductual. Para ello, realiza un análisis exploratorio donde la muestra la componen 192 docentes del grado elemental, medio y superior de conservatorios de música de diferentes provincias españolas. El instrumento empleado para evaluar las actitudes de los docentes fue una adaptación

del cuestionario de actitudes del programa de integración de Mula et al. (2002). Se concluye con la existencia de tres variables latentes: una actitud positiva (favorable y comprensiva), una actitud reactiva, donde subyacen opiniones de rechazo del profesorado de conservatorios al programa de integración de las personas con discapacidad, y una actitud frente a la imposición, donde el profesorado refleja la creencia que la integración ha sido impuesta, es decir, el profesorado muestra cierta resistencia a la integración e inclusión del alumnado con necesidades especiales, al no sentirse preparado.

En consecuencia, según el sentimiento y la percepción del profesorado, la ausencia de formación específica docente en el campo de la educación inclusiva es la causa debilitante del proceso inclusivo, percibiendo falta de apoyo curricular, de infraestructuras, de recursos materiales y personales para que se dé la integración de forma favorable y positiva en los conservatorios de música; información extraída de la publicación posterior a la tesis por Navas y Castillo (2007). Para que el cambio de actitudes tenga lugar, extinguiéndose las actitudes menos favorables, es necesario establecer modificaciones, “se deberían diseñar y poner en marcha programas para el cambio de actitudes” (Castillo, 2007, p. 117).

Como sucede en la investigación de Aguado, Alcedo y Arias (2008) que puso en práctica un programa de cambio de actitudes en alumnado de Educación Primaria, recogiendo datos del grupo experimental y del grupo de control durante 3 años, concluyendo que no aparecen medidas estadísticamente significativas entre el pre-tratamiento y el post-tratamiento en cuanto a las actitudes, según variables como el género, la edad, el conocimiento o experiencia en el tema de la discapacidad, la integración de alumnado con y sin discapacidad en el mismo aula o centro, ni con el tipo de discapacidad, coincidiendo con otros autores como Nowicki (2006). Sin embargo, estos autores afirman “que las actitudes se pueden cambiar, pero para ello es necesario programar y valorar el cambio y su estabilidad” (Aguado et al., 2008, p. 702); aconsejan poner en práctica técnicas de contacto estructurado e información como medidas de mejora en las actitudes, que una vez finalizado el programa los resultados se pierden tras el paso del tiempo, pero nunca volviendo a valores iniciales.

Una de las tesis más recientes con una influencia directa sobre la nuestra es la investigación de Martín (2017) que se desarrolla desde un contexto de conservatorios de danza. La investigación parte de la hipótesis siguiente: “el estudio y análisis del currículum, y las actitudes de los profesionales (docentes, intérpretes y coreógrafos), favorecerán la implementación de medidas, que mejoren la atención a la diversidad, en las enseñanzas de Danza” (p. 189). La autora se plantea

conocer las actitudes del profesorado de los conservatorios de danza de Andalucía ante el alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo (N.E.A.E); analizar las diversas intervenciones pedagógicas ante la atención a la diversidad entre los conservatorios; indagar en los tipos de intervenciones entre distintos profesionales de la danza (docentes, expertos y/o coreógrafos) de centros públicos y centros privados; proponer estrategias de mejora para la atención a la diversidad en los conservatorios de danza de Andalucía, así como, crear propuestas de mejora para la modificación del currículum. Para ello, fue utilizada una metodología mixta, con carácter cuantitativo, utilizando el cuestionario validado por la técnica Delphi, por una selección de 10 profesores universitarios expertos siguiendo el protocolo de Olaf Helmer (Helmer, 1983). Dicho cuestionario fue implementado en docentes de conservatorios profesionales de danza y escuelas privadas, utilizando para su análisis el software SPSS versión 22.0.; y con carácter cualitativo, se llevó a cabo la entrevista a docentes, coreógrafos e intérpretes expertos en atención a la diversidad en danza, utilizando el programa de análisis de contenido. La muestra fue compuesta por 83 docentes: 65 docentes de los conservatorios profesionales de Cádiz, Córdoba, Granada y Sevilla (Almería y Málaga declinaron participar), y 18 docentes de escuelas de danza privadas. Entre las conclusiones principales destacamos las siguientes: el 59% del colectivo docente, nunca o casi nunca, ha recibido una formación específica en atención a la diversidad para la integración del alumnado; el 66,3% del colectivo docente considera que la administración, nunca o casi nunca, facilita las herramientas necesarias, para ampliar su conocimiento a través de formación, denunciando la ausencia de los recursos materiales y de espacios necesarios, debiendo implementar nuevas metodologías en las aulas para llegar más a las necesidades individuales y grupales del alumnado, con o sin diversidad funcional; el 96,3% del colectivo docente, nunca o casi nunca, cuenta con profesionales de la orientación, psicología o la pedagogía, es decir, no existen gabinetes psicopedagógicos, ni en los centros públicos, ni en los privados, hecho que dificulta el proceso de integración-inclusión. Por lo tanto, se hace necesario implantar la figura de la persona orientadora especializada en las enseñanzas de danza.

Otro estudio relevante, desde el prisma del alumnado, en cuanto a las actitudes hacia las personas con discapacidad, es el realizado por Araya-Cortés, González-Arias y Cerpa-Reyes (2014) que desarrollaron un estudio comparando la actitud hacia las personas con discapacidad de estudiantes de pedagogía, con estudiantes de otras profesiones, y en distintos niveles de formación. Fue un diseño descriptivo y correlacional, en el que participaron 260 estudiantes de ambos sexos de una Universidad privada de Chile. En los resultados finales, se concluye que la mayoría de los estudiantes universitarios presentaban una actitud muy favorable hacia las personas con

discapacidad, independientemente del tipo de carrera y nivel de estudio cursado. Pero resaltaban las limitaciones de la investigación en cuanto a la muestra, siendo un porcentaje limitado de población universitaria, por lo cual, los resultados no pudieron ser generalizados a otros grupos de estudiantes. Otra de las limitaciones de la investigación derivadas de la utilización del instrumento EAPD, fue la imposibilidad de medición de la actitud de los estudiantes hacia una discapacidad específica.

Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera (2006) plantean otra investigación que utiliza el mismo instrumento EAPD (Verdugo et al., 1994), comparando dichas actitudes en alumnado de carreras afines, como magisterio en educación especial, psicopedagogía y psicología, detectando en general una actitud positiva hacia la discapacidad, sin encontrar diferencias significativas entre las actitudes manifestadas por el alumnado de las diversas titulaciones, confirmando que no influye la futura proyección profesional en los resultados. Aunque sí se encontraron diferencias significativas entre estudiantes que tenían relación o convivían con personas con discapacidad, demostrando tener una mayor actitud positiva hacia la discapacidad, sobre todo de tipo auditivo, en contraposición con los resultados negativos de los estudiantes que convivieron con personas con déficit cognitivo o retraso mental. Concluyendo la indagación, los investigadores afirman que si se potenciasen las relaciones personales con personas con discapacidad, en diferentes situaciones, se incrementaría la actitud positiva ante la discapacidad, donde el contacto directo y la interacción sería la mejor vía para la integración, por lo que se concluye que existe relación significativa entre el contacto con personas con discapacidad, y la tendencia a presentar actitudes más positivas hacia la misma. Por consiguiente, los resultados avalan que el factor de contacto con personas con discapacidad afecta directamente a los resultados en las actitudes favorables hacia las personas con discapacidad facilitando a su vez, un primer estadio hacia la inclusión.

Además en esta misma línea destacamos la investigación de Aguilera (2016), que pretendía identificar las actitudes hacia las personas con discapacidad, con una muestra de alumnado del Grado de Educación Social de la Universidad Complutense de Madrid, con la EAPD de Verdugo et al. (1994), donde contrastaba si había relación entre las formas de acceso a la titulación, el contacto con personas con discapacidad y las actitudes hacia las personas con discapacidad. Las conclusiones acreditan que el alumnado que accedía desde la formación profesional tenía una puntuación más favorable en la escala de actitudes, y el alumnado con frecuencia en el contacto, también respondía a resultados más positivos.

Asimismo, hay que reseñar la investigación de Gómez e Infante (2004) realizada en Chile, con estudiantes de pedagogía y de otras carreras de ingenierías, donde las variables de edad; existencia de contacto con personas con discapacidad o la frecuencia del contacto no provocaron diferencias significativas en los resultados. Se confirma que tanto los estudiantes de pedagogía, como los estudiantes de ingenierías, presentaban actitudes positivas ante la integración educativa de personas con discapacidad, y mostraban apertura hacia la educación multicultural. Sin embargo, los estudiantes de pedagogía destacaban con puntuaciones ligeramente más altas al finalizar sus estudios, con respecto al primer año de carrera, sin haber recibido formación previa en atención a la diversidad desde el currículum de la titulación.

Otra investigación reciente, y paralela a nuestra investigación respecto al colectivo participante, donde la muestra la forma el alumnado en proceso de formación, es la realizada por Sevilla, Martín y Jenaro (2017), la cual identifica la percepción del futuro docente, sobre la educación inclusiva, e indaga el impacto del proceso formativo sobre esta. Se realizó mediante un diseño correlacional, de tipo *ex post facto*, aplicando la *Escala de percepciones sobre la inclusión* de Larrivee y Cook, mediante un muestreo por conglomerados con 1.150 alumnos. De los resultados se infiere que “aunque los futuros docentes se perciben aptos para atender la diversidad, su percepción hacia la educación inclusiva es negativa, evidenciándose la falta de disposición para atender a este colectivo” (p. 84), es decir, la percepción en cuanto a los procesos inclusivos, del alumnado en formación, es positiva, pero siempre y cuando este hecho se vincule al compartir espacios con personas con discapacidad, sin que les genere ninguna obligación o responsabilidad.

Asimismo, destacamos la investigación realizada por Suriá (2017) donde desarrolla un estudio con la finalidad de evaluar las actitudes de los estudiantes universitarios hacia el alumnado con discapacidad perteneciente a diferentes generaciones. En concreto, dos generaciones distintas, en total 340 estudiantes matriculados en la Universidad de Alicante en el curso 2008, de diferentes titulaciones: Arquitectura, Magisterio, Biología, Sociología y Trabajo Social, frente a 349 estudiantes matriculados en 2015 en la misma universidad, en edades comprendidas entre los 18 y los 32 años. Se utilizó un instrumento elaborado y validado para el estudio, con datos referentes al sexo, curso y la titulación de estudio, en una escala tipo Likert, con 10 ítems relacionados con las creencias y actitudes de los estudiantes hacia otros estudiantes con discapacidad. Los resultados en la comparación de medias resultaron con diferencias estadísticamente significativas según la generación, hecho que señala la evolución favorable con el paso del tiempo en generaciones más jóvenes, “lo cual sugiere la necesidad de seguir incidiendo en fomentar programas enfocados a la integración de las personas con discapacidad” (p. 153).

Esta idea ya se afirmaba con anterioridad, donde las actitudes han sido, a lo largo de los años, objeto de múltiples estudios por su relevancia e influencia en la integración escolar, pero no se han llevado a cabo suficientes investigaciones para encontrar la manera del cambio actitudinal tan necesario para poder desarrollar la inclusión educativa (López y López, 1997).

Por otra parte, otro tema relevante dentro de la inclusión educativa, es la accesibilidad e integración de estudiantes con discapacidad en las Universidades españolas. Este proceso de inclusión es de tradición reciente con respecto al resto de niveles educativos no universitarios. Según la Fundación Universia y el Comité Español de representantes de personas con discapacidad [CERMI] (2016), en el curso académico 2004-2005, menos de un 1% de universitarios eran personas con discapacidad. Sin embargo, la última investigación revela que en el curso académico 2015-2016 el incremento asciende hasta un 1,7% sobre el total de estudiantes, lo que supone que 17.634 son personas con discapacidad. De este porcentaje el 1,8% opta por Universidades públicas frente al 1,1% que decide estudiar en Universidades privadas. Las diferencias más significativas recaen entre los estudiantes que optan por la modalidad presencial (1,2%) frente a la elección de la modalidad a distancia (3,3%). La investigación se realizó en 55 Universidades españolas, con un 72% de participación; el 86% Universidades públicas y 46% Universidades privadas, de las cuales el 71% fueron Universidades de modalidad presencial y el 100% de modalidad a distancia.

La investigación avala que los estudiantes con discapacidad, que extienden sus estudios a los niveles de máster o posgrado, representan el 1,2%, y los estudiantes que optan por realizar un doctorado representan el 0,9%. Por ello, se concluye con la tendencia que certifica que cuanto mayor es el nivel de estudios, menor es la representación de personas con discapacidad. A pesar que la tendencia en cuanto a la presencia de alumnado con discapacidad en las Universidades españolas va en aumento, son cifras todavía mínimas, además se deduce la consecuencia directa de una baja empleabilidad de las personas con discapacidad en puestos de trabajo de calidad, dificultando la consecución de una vida independiente. En la actualidad, la Fundación Universia está a punto de publicar el *IV Estudio sobre el grado de inclusión del Sistema Educativo Español respecto de la realidad de la discapacidad*, donde se actualizarán los datos anteriormente referenciados.

Como remite Muñoz-Cantero, Novo-Corti, y Espiñeira-Bellón (2013) la norma social, el control percibido y las actitudes son las variables con más poder explicativo de la intención de apoyo a los estudiantes con discapacidad por parte del alumnado de las Universidades presenciales; es necesario favorecer actitudes individuales y colectivas hacia la discapacidad, en la comunidad educativa, familias, y políticas educativas hacia la inclusión con programas específicos de intervención.

Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2015), justificando la creciente entrada de alumnado con discapacidad a la educación superior en España, investigaron sobre las actitudes hacia este colectivo y su inclusión validando previamente un instrumento de medición de actitudes, la escala denominada *Cuestiones sobre Universidad y Discapacidad* (CUNIDIS), con 40 ítems, propiedades psicométricas de fiabilidad, homogeneidad y alta validez predictiva, identificando las actitudes en una muestra de universitarios (profesorado, n=367 y estudiantes, n=2025) de una universidad española. Se desarrollaron cuatro factores principales: 1. Actitudes hacia la realización de adaptaciones curriculares en las asignaturas; un porcentaje elevado de profesores consideran que no se deberían adaptar objetivos, contenidos, instrumentos, ni criterios de evaluación de las guías docentes; contrariamente, los estudiantes piensan que sí se deberían adaptar, y ambos colectivos coinciden en adaptar metodologías. 2. Actitudes hacia la acción docente que el profesorado realiza; tanto profesorado como alumnado aseguran que no se adaptan objetivos, contenidos, instrumentos o criterios de evaluación en la práctica del aula. 3. Actitudes sobre la accesibilidad universal y participación en la comunidad universitaria; tanto profesorado como alumnado especifican que no existe accesibilidad en sus respectivos centros o aulas. Por un lado, los estudiantes consideran que el profesorado no está formado para dar respuesta al alumnado con discapacidad, y por otro lado, el profesorado cree que el alumnado con discapacidad no puede estudiar cualquier titulación, opinión que discrepa el colectivo de estudiantes. 4. Análisis de diferencias de medias; se destacan diferencias significativas en la variable sexo, es decir, las estudiantes y las profesoras tienen puntuaciones más elevadas considerando que deben hacerse más adaptaciones al alumnado con discapacidad. Según la rama de conocimiento, se expone que el alumnado y profesorado de la rama de Ciencias sociales y jurídicas, y en menor medida las Ciencias de la salud, obtienen puntuaciones más favorables que el resto de sujetos de otras ramas. En general, los resultados avalan una actitud positiva hacia la inclusión del alumnado con discapacidad, con mayores puntuaciones en los estudiantes con respecto al profesorado.

Por otro lado, resaltamos la investigación de Nava-Caballero (2012) donde analiza la percepción que tienen los propios estudiantes con alguna discapacidad de la Universidad de León sobre sus posibilidades de acceso e integración en los estudios superiores. Para ello, se utilizó una entrevista en profundidad al alumnado con discapacidad que decidió colaborar con el estudio, participando solo el 14%. Asimismo, los resultados obtenidos indicaban que la edad, el género, el tipo, el grado y el momento de aparición de la discapacidad no parecían condicionar el nivel de integración de este colectivo, donde la mayor parte de los estudiantes con discapacidad, un 66,6%, se sentía integrado, a pesar de que pudieran haberse sentido discriminados en algún momento puntual por diferentes

miembros de la comunidad educativa, sin embargo, el 33,4% restante no estaba integrado, manifestando sentimientos de soledad y miedo a lo desconocido. Como punto relevante, señalar que la mayor parte del alumnado entrevistado nunca se había sentido discriminado por el profesorado, aunque si se había sentido discriminado, en alguna ocasión, por el resto de compañeros, siendo este un punto relevante que justifica nuestra investigación, ya que de partida nos proponemos valorar las actitudes del alumnado hacia las personas con discapacidad, y en un futuro valorar la accesibilidad de las personas con diversidad funcional, con algún tipo de discapacidad, a los estudios superiores de danza.

1.3. Interrogantes

Teniendo en cuenta la finalidad de nuestra investigación, dirigida a realizar un diagnóstico de la presencia y situación de las personas con discapacidad en los centros de danza de la provincia de Alicante; y considerando la relevancia de la figura docente como generadora del proceso de inclusión en danza, nos interesa conocer su opinión acerca de la necesidad de adquirir formación para atender a las personas con discapacidad en el aprendizaje de la danza. Por otra parte, nos centramos en la figura del discente, actual alumnado del CSDA, que será el futuro docente de danza, y en la importancia de las actitudes que este alumnado tiene hacia las personas con discapacidad, como un paso previo a los procesos inclusivos didácticos del aula de danza.

Los interrogantes comienzan el proceso de indagación y nos llevan al planteamiento de las hipótesis, desembocando en el establecimiento de los objetivos que acotarán el diseño y el desarrollo de la misma. Según McMillan & Schumacher (2005) los interrogantes o preguntas de investigación se definen al principio de un proceso de investigación, sugiriendo el diseño posterior. Estos autores sugieren tres tipos de preguntas de investigación: descriptivas, de relación y de diferencia. Las preguntas descriptivas de la investigación implican diseños descriptivos y de encuesta, estudian las percepciones de los grupos acerca de una práctica; las preguntas de relación, establecen la relación entre dos o más variables e implican un diseño de correlación; por último, las preguntas de diferencia “cuestionan si hay diferencias entre dos grupos, dos o más tratamientos o dos conjuntos de datos (medidas)” (p. 102), implican diseños experimentales y ex post facto.

Al principio de esta investigación, siguiendo la taxonomía anterior, por un lado, nos planteamos cuestiones descriptivas, sobre la presencia real de alumnado con discapacidad dentro de los diferentes tipos de centros de danza: privados, públicos y homologados de la provincia de Alicante; además de la tipología de la discapacidad que tiene el alumnado que asiste a dichos centros;

igualmente, nos preguntamos la opinión docente acerca de la situación de inclusión o segregación en la que se encuentra este alumnado con discapacidad; y asimismo, las formas de acceso a los centros de danza, las medidas pedagógicas utilizadas y la adaptación de sus instalaciones. A su vez, bajo el prisma docente, nos cuestionamos si existe necesidad de formación específica y especializada para atender al alumnado con discapacidad en danza, qué tipo de formación y los motivos que te llevan a la misma. Por otro lado, en cuanto a interrogantes de relación, cuestionamos las actitudes del alumnado del CSDA, docentes emergentes de danza, hacia las personas con discapacidad, respecto a la edad, el curso, la formación previa y el contacto con las personas con discapacidad.

En síntesis, nuestra investigación se desarrolla en torno a cuatro focos centrales divididos en núcleos de significado que se exponen en la siguiente tabla.

Tabla 1. Núcleos centrales por estructuras de significado en la investigación

1. Presencia de alumnado con discapacidad en los centros de danza. Tipología.
2. Situación de inclusión o segregación en la formación en danza de las personas con discapacidad y su accesibilidad.
3. Formación del docente de danza para implementar los procesos inclusivos en danza con alumnado con discapacidad.
4. Las actitudes del alumnado del CSDA, docente en formación, hacia las personas con discapacidad.

Fuente: elaboración propia

1.4. Hipótesis

Las hipótesis de la investigación son predicciones acerca de los resultados, son constituidas antes que los datos sean recogidos y analizados, exponen las expectativas a los problemas, y la relación entre las variables, es decir, la relación esperada o la diferencia entre dos o más variables (Cardona, 2002 y McMillan & Schumacher, 2005). De igual forma, las hipótesis deberían ser comprobables, verificables, desde observaciones empíricas, y concisas, con coherencia interna, dispuestas desde un orden lógico; asimismo, deben ofrecer una explicación provisional fundamentada en investigaciones previas, por ello, las hemos planteado después de la revisión de los trabajos previos del apartado de antecedentes (McMillan & Schumacher, 2005).

Kerlinger (2002) determina la relevancia entre los interrogantes y las hipótesis de investigación dentro del problema de estudio, siendo las hipótesis indispensables en la investigación científica.

Destaca que las hipótesis se someten a prueba y son predictivas; son guías que orientan y dirigen la investigación; reflejan la complejidad multivariada de la realidad del ámbito de las ciencias sociales y ciencias del comportamiento, además sirven de puente entre la teoría y la investigación empírica.

En el caso de nuestra investigación, una vez descrito el propósito, establecidos los interrogantes y los temas principales de la misma, partimos de una sola hipótesis general de la que derivan hipótesis específicas, las cuales tienen un mayor grado de especificidad, que tratan de concretar la investigación. Exponemos a continuación la hipótesis general y la taxonomía de hipótesis específicas:

Hipótesis general 1. La inclusión educativa y la presencia real de alumnado con alguna discapacidad introducen mejoras substanciales en el proceso formativo de las escuelas de danza (centros públicos, privados y homologados) de la provincia de Alicante.

Hipótesis específica 1.1. Existe presencia real de alumnado con discapacidad, con diferente tipología, en los centros de danza de la provincia de Alicante.

Hipótesis específica 1.2. El proceso formativo de enseñanza-aprendizaje se desarrolla desde la inclusión educativa en los centros de danza de la provincia de Alicante.

Hipótesis específica 1.3. El profesorado de danza demanda formación específica y especializada en inclusión educativa para atender al alumnado con discapacidad.

Hipótesis específica 1.4. El profesorado de danza constata la importancia de la comunicación entre los agentes educativos (docentes y familias) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza del alumnado con discapacidad.

Hipótesis específica 1.5. El alumnado del CSDA, futuro docente de danza, tiene una actitud positiva y favorable hacia las personas con discapacidad.

Hipótesis específica 1.6. La actitud favorable hacia las personas con discapacidad correlaciona con distintas variables (edad, curso, formación específica previa del alumnado del CSDA y contacto con personas con discapacidad).

En relación a la aportación de Bisquerra (2009) en nuestra investigación estaríamos desarrollando hipótesis científicas, clasificadas como inductivas, puesto que surgen de la observación y de la reflexión de una realidad.

Por otro lado, según la clasificación de hipótesis que realiza Hernández, Fernández y Baptista (2010) analizando las hipótesis específicas expuestas, hallamos que las hipótesis específicas 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 y 1.5 serían hipótesis descriptivas, reflejan estimaciones o suposiciones más o menos precisas respecto al objeto de interés, a priori desconocemos su veracidad, y la hipótesis específica 1.6 clasificada como hipótesis correlacional, que manifiesta la asociación entre variables.

1.5. Objetivos

Una vez justificada la investigación, y delimitado su propósito, formulamos los objetivos que pretendemos alcanzar en nuestro estudio, y que han centrado la investigación:

Objetivo general 1. Averiguar la presencia y situación educativa del alumnado con diversidad funcional en los centros públicos (conservatorios o escuelas municipales de danza), en los centros privados de danza y centros homologados en la provincia de Alicante.

Objetivo específico 1.1. Detectar la tipología del alumnado con discapacidad de los centros de danza (privados, públicos u homologados).

Objetivo específico 1.2. Investigar el modelo educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en segregación o inclusión, que el alumnado con discapacidad se encuentra en los centros de danza.

Objetivo específico 1.3. Indagar las medidas pedagógicas adoptadas por los centros de danza para el desarrollo de los procesos de inclusión (accesibilidad, medidas pedagógicas en el aula, instalaciones, etc).

Objetivo general 2. Analizar la necesidad formativa específica del profesorado de danza para atender al alumnado con discapacidad en los procesos inclusivos y los motivos principales de dicha necesidad.

Objetivo general 3. Descubrir si existe comunicación entre los agentes educativos (docentes y familias) del alumnado con discapacidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza.

Objetivo general 4. Conocer la actitud del alumnado del CSDA hacia las personas con discapacidad, en relación con la edad, el curso, la formación previa y el contacto mantenido con personas con discapacidad.

Capítulo 2. Marco teórico legislativo

2.1. Normativa legal sobre danza en España

En el desarrollo de este punto tomamos como referencia los estudios previos sobre análisis y desarrollo legislativo en danza realizados en las tesis de Martínez (2012) y Gómez-Linares (2012). Realizamos un recorrido legislativo, situándonos a partir de la primera ley que regula las EEAASS, hasta la actualidad legislativa, resaltando la situación pasada, la actual y la prospectiva de futuro de las enseñanzas artísticas de educación superior. Por otra parte, nos centramos en la Comunidad Valenciana, describiendo la génesis y la evolución del propio ISEACV, así como, su finalidad y propósito.

2.1.1. LOGSE (1990), primera ley que regula las Enseñanzas Artísticas Superiores

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) establece un reconocimiento y un marco de ordenación que ha venido a corregir una situación de insuficiencia normativa para la regulación de las enseñanzas de danza, que se encontraban en condiciones de retraso en sus aspectos de ordenación académica, funcionamiento y proyección social. Por ello, la LOGSE regula las enseñanzas de la danza dentro del sistema educativo; el sistema educativo se dividía en enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial, donde quedaban inmersas las enseñanzas artísticas, que eran impartidas en los conservatorios.

Ya en el preámbulo de la propia LOGSE se señalaba la singularidad y el interés por las enseñanzas de régimen especial donde la ley aborda, por primera vez en el contexto de una reforma del sistema educativo, una regulación extensa de las enseñanzas de la música y la danza, del arte dramático y de las artes plásticas y del diseño, atendiendo al creciente interés social por las mismas, con el incremento notabilísimo de su demanda. Diversas razones aconsejaban la conexión con la estructura general del sistema, que a la vez se organizase con la flexibilidad y especificidad necesaria para atender a sus propias peculiaridades, proporcionando distintos grados profesionales, y estableciendo la posibilidad de ampliar a grados superiores, alcanzando titulaciones equivalentes a las licenciaturas universitarias, y dando paso importante en la legislación de ámbito nacional, siendo la primera ley que regula las EEAASS.

La LOGSE configuraba los estudios, las titulaciones y el profesorado, de forma paralela para la música y para la danza. Pero a diferencia de la música, que disfrutaba de las mismas ventajas que la danza pero además estaba integrada en el currículo escolar como asignatura, la danza permanecía en una situación de desventaja con respecto a otras enseñanzas artísticas que si han sido incluidas en los planes de estudio de la educación obligatoria española (De las Heras, 2010).

La LOGSE establecía tres grados: grado elemental, de cuatro años de duración; grado medio, estructurado en tres ciclos de dos cursos académicos de duración cada uno, y grado superior, de una duración de cuatro años cuya finalidad era la de proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la danza, la finalidad de la formación en los estudios superiores se describe en el Real Decreto 1463/1999, de 17 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas del Grado superior de Danza y se regula la prueba de acceso a estos estudios; siendo la primera vez en la enseñanza de la danza en España, que se establece una diferenciación en la formación de profesionales de la danza entre un nivel medio o profesional, y el nivel superior, siguiendo el modelo ya iniciado en las enseñanzas musicales (Giménez, 2008).

El grado superior de Danza tiene otro sentido y otra finalidad. Sus objetivos fundamentales no suponen continuar el perfeccionamiento del dominio del cuerpo, ni en lo que se ha aprendido durante el grado medio, sino el dotar a los bailarines de una formación superior que les permita, entre otras cosas, continuar en el mundo de la danza durante toda su vida profesional sin el condicionamiento de su estado físico o de su edad. (Real Decreto 1463/1999, de 17 de septiembre, p. 34662)

Por tanto, esta ley es la que impulsa la génesis de los estudios superiores de danza, su implantación se desarrolló por el Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, modificado por el Real Decreto 173/1998, de 16 de febrero por el que se modifica y completa el anterior, siendo a partir del curso 2002-2003 la previsión de implantación de los estudios superiores.

Con la LOGSE, se inició un proceso de ordenación académica de las enseñanzas de danza, y por tanto, el proceso normativo para el desarrollo de las mismas se contemplaba en su artículo 39, título II, donde se especificaba que para el establecimiento del currículo de estas enseñanzas se estaría a lo dispuesto en el artículo 4, el cual contiene una definición descriptiva de los elementos integrantes del currículo, estableciendo sobre estas bases, un reparto de competencias, donde corresponde al gobierno fijar los aspectos básicos del currículo que constituían las enseñanzas mínimas en todo el estado español, con el fin de garantizar una formación común a todo el alumnado. La legislación de ámbito nacional, en sus tres niveles: elemental, medio y superior, actualmente derogada, se componía por los siguientes Reales Decretos:

- Real Decreto 755/1992, de 26 de junio, que establece los aspectos básicos del currículo de grado elemental de las enseñanzas de Danza.
- Real Decreto 1254/1997, de 24 de julio, que establece los aspectos básicos del currículo de grado medio de las enseñanzas de Danza.
- Real Decreto 1463/1999, de 17 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas del grado superior de Danza y se regula la prueba de acceso a estos estudios.

Por otra parte, se otorgaba a las administraciones educativas competentes, el establecimiento del currículo en las diferentes comunidades autónomas, concretándose a posteriori por el Gobierno Valenciano en su desarrollo legislativo autonómico en los siguientes decretos:

- Decreto 152/1993, de 17 de agosto, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo del grado elemental de Danza.
- Decreto 26/1999, de 16 de febrero, para la Comunidad Valenciana, en el que se establece el currículo de las enseñanzas del grado medio de Danza y se regula el acceso a dicho grado.
- Decreto 128/2002, de 30 de julio, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del grado superior de Danza en la Comunidad Valenciana y se regulaba la prueba de acceso a estos estudios.

De acuerdo con los tres grados establecidos para estas enseñanzas, se definieron las especialidades mínimas con las que, en cada caso, debían contar los diferentes centros educativos: los centros elementales que impartían el grado elemental; los centros profesionales impartían los tres ciclos del grado medio y, en su caso, el grado elemental, y los centros superiores que impartían únicamente las enseñanzas del grado superior. Estos centros ofrecían las especialidades de Pedagogía de la Danza, y Coreografía y Técnicas de Interpretación de la Danza; en las tres opciones de Danza clásica, Danza española y Danza contemporánea.

2.1.1.1. Creación y funcionamiento de los Conservatorios Superiores de Danza en España y en la Comunidad Valenciana

El grado superior de las enseñanzas de Danza pretendía dotar al alumnado de una formación superior que le permitiera, entre otras cosas, continuar en el mundo de la danza durante toda la vida profesional, así como lograr profesionales cualificados que, partiendo de la práctica previa como base fundamental, completarán su formación práctica, teórica y metodológica con una formación

integral, potenciando el análisis crítico y la reflexión, tanto en los aspectos prácticos o puramente técnicos, como en los aspectos teóricos, lo que contribuiría a que el alumnado elaborase criterios y juicios propios, formando profesionales altamente cualificados para integrarse en los distintos ámbitos de la danza (Real Decreto 1463/1999, de 17 de septiembre).

La finalidad de la misma era enfocada a ser una titulación en la que lo prioritario era el estudio, la reflexión y la investigación sobre el fenómeno cultural y artístico de la danza, y por tanto, la preparación de profesionales para adquirir conocimientos y métodos para la transmisión de esos saberes en la docencia o en la creación artística de calidad, ya sea coreográfica o interpretativa.

Los únicos Centros Superiores de Danza en España, de carácter público, están en algunas provincias españolas. Fueron centros creados desde LOGSE, y regulados por el Real Decreto 1463/1999, de 17 de septiembre hasta el curso académico 2014-2015, y que en la actualidad se enmarcan en la legislación nacional, desde el Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Los centros se sitúan en las siguientes ciudades:

- Andalucía, 1 centro superior en Málaga, regulado por el Decreto 258/2011, de 26 de julio por la que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza en Andalucía.
- Cataluña, 1 centro superior en Barcelona, regulado por el Decreto 85/2014, de 10 de junio, de las enseñanzas artísticas superiores.
- Madrid, 1 centro regulado por el Decreto 35/2011, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza.
- Comunidad Valenciana, con 2 centros superiores, en Valencia y Alicante, regulados, en un primer momento histórico por el Decreto 128/2002, de 30 de julio, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del grado superior de danza en la Comunidad Valenciana y se regula la prueba de acceso a estos estudios; pero a raíz del curso 2014-2015, y hasta la actualidad, quedan regulados por el Decreto 48/2011 de 6 de mayo, del Consell, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores y se determina el marco normativo para la implantación de los planes de estudios correspondientes a los títulos oficiales de graduado o graduada en las diferentes enseñanzas artísticas superiores, en el ámbito de la Comunitat Valenciana, y la Orden 25/2011.

Rememorando la génesis de los Conservatorios Superiores de Danza de la Comunidad Valenciana, donde ya se cursaban los estudios de grado elemental y grado medio, dentro de la ordenación académica de LOGSE, en el curso académico 2002-2003 comenzaron a impartir los estudios superiores de danza, y de forma precipitada inician su andadura, en Alicante y Valencia, quedando regulados según el Decreto 127/2003, de 11 de julio, del Consell de la Generalitat, por el que se crea el Conservatori Superior de Dansa de Alicante y el Decreto 128/2003, de 11 de julio, del Consell de la Generalitat, por el que se crea el Conservatori Superior de Dansa de Valencia.

Esto supone un hecho muy relevante para nuestra comunidad puesto que es la única en España que tiene dos centros de EEAASS de danza, pero los centros superiores se quedan fuera del ámbito universitario, ya que no existe una integración dentro del mismo, utilizando la fórmula del desglose de los centros ya existentes, según lo establecido en la Disposición adicional decimocuarta de LOGSE, donde ya se especificaba, en el artículo 21 del Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas artísticas, que los centros superiores harían uso de las mismas instalaciones que los centros elementales y profesionales, pero en diferente horario lectivo. Ese Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, quedó derogado por el Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el cual a día de hoy permanece vigente.

2.1.1.2. Reconocimiento de las titulaciones de danza anteriores a LOGSE (1990)

Las titulaciones de danza anteriores a la LOGSE dejaron de expedirse en 1982, aunque se siguieron cursando, avaladas únicamente por el expediente académico, encontrándose los profesionales ejerciendo su profesión, pero en una situación de espera para que sus titulaciones fueran oficialmente reconocidas, y las administraciones expidieran los títulos correspondientes. La aprobación de la LOGSE, establecía, que para “ejercer la docencia de las enseñanzas de régimen especial de danza era necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o titulación equivalente, a efectos de docencia, y haber cursado las materias pedagógicas que se establezcan” (artículo 39.3).

Esta situación tuvo un primer intento de ser subsanada con la publicación del 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 LOGSE, para impartir las enseñanzas de los grados elemental y medio de danza establecidos en dicha Ley.

Como afirma Torregrosa (2013) con esta publicación se intentó paliar “la incongruente situación de ser docente de una especialidad, sin estar en posesión de una titulación para ello, es más, no existir una titulación que reconociera la validez académica y legislativa para ejercer esta profesión” (p.30).

Pero la homologación definitiva llega a partir de la aprobación del 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, resolviendo un problema histórico en sus profesionales, al establecer la equivalencia entre los estudios completos de danza anteriores a LOGSE, y los estudios superiores regulados por la LOGSE, llevándose a cabo, por fin, el ansiado reconocimiento en el ámbito de la danza de aquellos profesionales del sector que realizaron estudios oficiales de bailes folclóricos, de danza española, de ballet clásico y de danza contemporánea, anteriores a LOGSE, realizados en conservatorios de música y declamación, conservatorios de música, escuelas de arte dramático, escuelas de arte dramático y danza, y conservatorios de danza, cuyos requisitos (artículo 2) en primer lugar constaban de estar en posesión del título de bachiller o una titulación de rango superior; en segundo lugar, acreditar documentalmente una experiencia, de al menos, cinco años en el ámbito profesional docente, en centros públicos, en centros privados no oficiales reconocidos o autorizados y en centros privados autorizados, o en el ámbito profesional artístico o, en su caso, entre los dos, hasta el curso 2002-2003 inclusive, en las condiciones que al efecto establezca el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Con todo ello, aparte de cumplir estos requisitos, se debía cursar los contenidos de la formación complementaria para la obtención del Título Superior de Danza (artículo 3), que se estructurarían en dos módulos, cada uno constituido por materias y asignaturas reguladas en sus contenidos y tiempos lectivos según estructuraba el Real Decreto 1463/1999, de 17 de septiembre:

- a) Módulo de Pedagogía de la danza: materias de Metodología y didáctica de la danza, Pedagogía y Psicología evolutiva.
- b) Módulo de Coreografía y técnicas de interpretación de la danza: materias de Lenguaje escénico y dramaturgia, Coreografía, y Producción y Gestión Cultural.

Los profesionales de la danza elegirían un módulo de formación debiendo cursar, de cada materia, al menos, una asignatura de las que se ofertase en cada conservatorio superior de danza donde se realizase dicho módulo, hasta completar un mínimo de 135 horas de formación. Al término del curso se otorgaría la calificación de «apto» o «no apto» si se superase todas las asignaturas correspondientes, y se dispondría de un máximo de cuatro convocatorias extensible a dos cursos académicos.

Era un gran paso hacia adelante en el reconocimiento de titulaciones de los profesionales de la danza, pero la propia normativa se encontraba con varios problemas, uno de ellos era evidente, si los módulos de formación se impartirían en los Conservatorios Superiores de Danza y las propias plantillas de profesorado debían equiparar sus titulaciones, ¿esos mismos docentes impartirían los módulos de formación, si ellos mismos debían cursarlos?

Un año después esta regulación normativa adoptó un nuevo rumbo, a raíz de la aprobación del 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, quedando derogado el Real Decreto 169/2004, ya que no era la solución adecuada para solventar las cuestiones relevantes (Real Decreto 798/2005, de 1 de julio).

Este Real Decreto 798/2005, no era tan exigente, y a diferencia del anterior, en los requisitos (artículo 3), la acreditación de la experiencia docente pasa de 5 a 3 años, y aparece como novedad la acreditación de la experiencia en el ámbito artístico, además ya no es necesario cumplir todos los requisitos anteriores mentados, debiéndose cumplir, al menos, uno de ellos para solicitar la equivalencia al Título Superior de Danza, es decir, si acreditabas experiencia docente o experiencia artística hasta el curso 2002-2003 inclusive, según lo estipulado, no tenías que cursar los módulos de formación. El MEC nombraría una comisión de valoración para comprobar y evaluar la documentación presentada para la obtención de la declaración de equivalencia y determinar la especialidad de los estudios superiores de danza. Estas modificaciones tuvieron gran aceptación entre el sector dancístico, como afirma López (2010), hasta el año 2010 “731 profesionales habían formulado la solicitud, de los que aproximadamente el 90% había obtenido una resolución favorable” (p. 14). Aun así, se dio la paradoja en los Conservatorios Superiores de Danza de algunos de sus docentes que impartiendo el grado superior, tuvieron que matricularse en otros centros superiores para cursar los módulos de formación, con la finalidad de equiparar sus titulaciones, puesto que no cumplían los requisitos para la acreditación directa.

Para dar aplicación a todos estos preceptos, y regular el procedimiento para la declaración de equivalencias, así como, regular la composición y funcionamiento de la comisión de valoración, y ordenar el procedimiento de matriculación y certificación para los complementos de formación, se publicó la Orden ECI/1082/2006, de 6 de abril, para la aplicación de lo dispuesto en el 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.

Años después, ya bajo el amparo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y derogando el Real Decreto 600/1999, se aprueba el Real Decreto 899/2010, de 9 de julio, por el que determinados documentos oficiales se declaran equivalentes a las titulaciones a que se refiere 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, con la misma finalidad que el anterior Real Decreto derogado, donde las administraciones educativas con competencias educativas solventarían la equivalencia y el reconocimiento de títulos de danza anteriores a la LOGSE a efectos de impartición de la docencia.

Recordemos que la LOE contemplaba que para ejercer la docencia de las enseñanzas artísticas, en todos sus niveles, sería “necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o del título de Grado correspondiente, o titulación equivalente a efectos de docencia” (artículo 96.1, p. 62), más la formación pedagógica y didáctica, donde “corresponde a las administraciones educativas establecer los convenios oportunos con las Universidades para la organización de la formación pedagógica y didáctica” (p. 63).

Como novedad se incluye la figura del profesor especialista (artículo 96.3 y artículo 96.4), hecho que significó la apertura de los centros oficiales a figuras de la danza de reconocido prestigio artístico que enriquecerían al máximo determinadas materias, pero a pesar de su aprobación, no en todos los centros se materializó esta opción, convirtiendo las funciones del especialista en un profesional con la misma finalidad y competencias que un docente en situación de interinidad.

Tabla 2. Reconocimiento de las titulaciones de danza anteriores a LOGSE (1990)

MARCO LEGISLATIVO
1999 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 4 de mayo de 1999)
2004 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 13 de febrero de 2004)
2005 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 20 de julio de 2005)
Orden ECI/1082/2006, de 6 de abril, para la aplicación de lo dispuesto en el 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 14 de abril de 2006)
Real Decreto 899/2010, de 9 de julio, por el que determinados documentos oficiales se declaran equivalentes a las titulaciones a que se refiere 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 13 de julio de 2010)

Fuente: elaboración propia

2.1.2. *LOE (2006), una continuidad en la proyección de las Enseñanzas Artísticas Superiores*

La LOE continúa el camino iniciado en LOGSE, derogándola e introduciendo pequeños cambios de forma, más que de contenido, que en cuanto a las EEAASS se constatan entre los artículos 54 al 58, identificando dentro de las mismas los estudios superiores de danza, de música, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales, y los estudios superiores de artes plásticas y diseño, cuya finalidad (artículo 45.1) consistía en “proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales” (p. 44), de las artes escénicas.

Como primicia, la LOE crea el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, adscrito al Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), como órgano consultivo del Estado y de participación en relación a estas enseñanzas (artículo 45.3). Dispone, igualmente, que la definición del contenido de las EEAASS, así como la evaluación de las mismas, se haría 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 46.2).

De igual modo, la LOE determina que corresponde al Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas y al Consejo Superior de enseñanzas artísticas, definir la estructura y el contenido básico de los diferentes estudios de las EEAASS (artículo 58.1).

Otro de los cambios significativos que implantó la LOE con respecto a las EEAASS fue impulsar la investigación, una de las competencias fundamentales en la educación superior. Desde los centros superiores se fomentarían programas de investigación (artículo 58.6), convenios de colaboración con Universidades (artículo 58.5) e incluso la posibilidad de ofertar estudios de postgrado en los mismos centros, que conducirían a títulos equivalentes, a todos los efectos, a los títulos universitarios de postgrado (artículo 58.2); o a través de fórmulas que permitan realizar convenios con Universidades de cada comunidad autónoma. Este último precepto sigue siendo una utopía en la realidad desde los centros superiores, como veremos a lo largo de este capítulo, por la falta de fórmulas de reconocimiento del colectivo docente.

La LOE se empieza a aplicar a partir de la publicación del Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la Ordenación del sistema educativo, establecido por la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, donde quedaba reflejado que la implantación de las enseñanzas de grado superior se iniciarían en el curso académico 2008-2009 (artículo 21.3).

Este Real Decreto 806/2006, anunciaba la creación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, el cual debía realizarse antes del 30 de abril de 2007 (artículo 22), y posteriormente se concreta a partir del Real Decreto 365/2007, de 16 de marzo, por el que se regula el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, siendo aprobado por el Consejo de Ministros, y tres meses después se publica la Orden ECI/1687/2007, de 4 de junio, por la que se nombran los consejeros del Consejo Superior, donde se confirma que queda constituido bajo la presidencia de la Ministra de Educación y Ciencia, D^a Mercedes Cabrera Calvo y los diferentes consejeros constituidos por diferentes representantes del Ministerio de Cultura, de las diferentes comunidades autónomas y de las administraciones locales propuestas por la administración española de municipios y provincias, así como, consejeros representantes de los profesores propuestos por los sindicatos.

Se nombran consejeros como personalidades de reconocido prestigio en el ámbito de las artes escénicas y las enseñanzas artísticas como D. Jordi Font i Cabrera, D. Antón García Abril, D^a Tamara Rojo Díez, D^a Cristina Rota Fernández, D^a M^a José Alonso López, D. Manuel Estrada Pérez, D. Isidro Ferrer Soria, D^a M^a Dolores Gómez de Ávila y D. Mauricio Sotelo Cancino.

Se nombra como secretario del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas a D. Juan López Martínez, Subdirector General de Ordenación Académica del Ministerio de Educación y Ciencia. Entre sus funciones estarán la de elaborar propuestas en relación con la docencia, la investigación y la proyección social de dichas enseñanzas y la promoción de los profesionales relacionados con ellas. Este trabajo queda materializado en la publicación del Informe anual sobre el estado y situación de las enseñanzas artísticas (2007), publicado por el Ministerio de Educación.

En la actualidad, si accedemos a la página web del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas observamos que el último acta de reunión de la Comisión Permanente fue la número 19, en el año 2014, hecho que nos hace deducir un periodo de inactividad del Consejo, de aproximadamente 4 años de duración. Sin embargo, desde la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA), organismo cuya finalidad se encarga de defender los intereses de dichas Enseñanzas Superiores, y coordinar actuaciones en el campo pedagógico, administrativo y estructural para que se consiga un mejor funcionamiento y una mayor eficacia.

Se especifican las dos reuniones de 2018, por un lado, la realizada el 19 de febrero de 2018, entre ACESEA y varios representantes políticos, donde se reclamaba un nuevo marco legislativo para los centros de EEAASS, para que no continúen bajo un marco legislativo de primaria y secundaria.

Por tanto, se solicita una legislación que tenga en cuenta las particularidades formativas y organizativas de las enseñanzas artísticas, equiparándolas totalmente a las enseñanzas universitarias y asegurando la calidad y la excelencia, un hecho ya reclamado desde hace casi 20 años.

Por otro lado, según ACESEA en la Comisión permanente del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (1 de agosto, 2018) se describe la reunión del pasado 26 de julio de 2018, donde se volvió a reunir la Comisión Permanente del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas para reivindicar entre otros puntos, la necesidad de que vuelva a estar activo el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas; el debate de una nueva Ley de EEAASS; la materialización del Suplemento Europeo al Título; la unificación de criterios para la acreditación de los títulos de Máster de las EEAASS; la recuperación de la publicación del Informe anual sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas, cuya última versión data del curso 2009/2010. En definitiva, ACESEA manifiesta su voluntad de ayudar y apoyar el funcionamiento del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, para que las EEAASS sigan avanzando en España.

Tabla 3. Legislación referente al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas

MARCO LEGISLATIVO
Real Decreto 365/2007, de 16 de marzo, por el que se regula el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (BOE 4 abril de 2007).
Real Decreto 1485/2009, de 26 de septiembre, por el que se modifica el Real Decreto 365/2007, de 16 de marzo, por el que se regula el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (BOE 16 de octubre de 2009).
Orden ECI/1687/2007, de 4 de junio, por la que se nombran los consejeros del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (BOE 13 junio de 2007). Corrección de errores de la Orden ECI/1687/2007, de 4 de junio, por la que se nombran los consejeros del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (BOE 6 julio de 2007).
Orden ECI/2392/2007, de 17 de julio, por la que se nombran consejeros del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas. (BOE 6 agosto de 2007)
Orden ECI/410/2008, de 11 de febrero, por la que se nombran Consejeros del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas. (BOE 21 febrero de 2008)
Orden 1846/2011, de 20 de junio, por la que se nombran consejeros del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (BOE 4 de julio de 2011)
Fuente: elaboración propia

2.1.3. *La integración de las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*

Un hecho inminente era la necesidad de dar a los estudios superiores de enseñanzas artísticas, que hasta la fecha habían estado bajo el prisma de LOGSE y seguían otorgando títulos equivalentes a todos los efectos al título de licenciado universitario, un reconocimiento propio de la educación superior. Sabido es, que con LOE se avanzó un paso firme y decisivo en la ordenación de las EEAASS, dentro del EEES, con un ámbito autónomo, y con una regulación específica adecuada a la naturaleza y características de estas enseñanzas. Dentro de su rango de educación superior, las enseñanzas artísticas, que ya desde LOE (artículo 54.3), quedan incluidas a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la educación superior, siendo equivalente la Titulación Superior de Danza al título universitario de Grado. Esto queda recogido por el Real Decreto 22/2015, de 23 de enero, por el que se establecen los requisitos de expedición del Suplemento Europeo a los títulos regulados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y se modifica el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.

Bas (2014) especifica como la LOE fragmenta los estudios de enseñanza secundaria y los estudios superiores de enseñanzas artísticas, posibilitando la plena integración a partir de 2010 en el EEES, donde se exigía un esfuerzo y planificación de las estructuras académicas y una adaptación de los modelos didácticos a toda la filosofía del proceso de convergencia del plan Bolonia, por primera

vez los estudios superiores de danza, que hasta el momento eran equiparados a los universitarios, consiguen una titulación universitaria de grado, sin quedarse al margen de la misma, aunque en una situación particular en cuanto a su ubicación física, administrativa, de autonomía y de gestión. El momento de culminación para las EEAASS en la entrada hacia la nueva concepción de la educación superior, con su inclusión en la formación superior de Europa, dentro del Marco de Bolonia, se materializa a través de la aprobación 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, con el Real Decreto posterior de corrección de errores, y años después, será modificado por el Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el 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.

El Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, bajo el prisma de LOE, dota a las EEAASS de un espacio propio y flexible en relación a los principios del EEES; en cuanto al cambio estructural, divide las EEAASS en Grado y Postgrado, incluidas las enseñanzas de Máster y los estudios de doctorado mediante convenios con Universidades, estableciendo las directrices del diseño y verificación de títulos correspondientes a cada nivel. Por otro lado, ensalza la renovación metodológica en la concepción de la enseñanza de la educación superior centrada en el aprendizaje del estudiante, con el novedoso sistema de cuantificación del sistema europeo de reconocimiento, transferencia y acumulación de créditos, denominado originalmente *European Credit Transfer of System* (ECTS), como medida de los resultados de aprendizaje y del volumen de trabajo total del alumnado. A partir de ahí, aparece el nuevo componente curricular, las competencias y sus diferentes taxonomías, transformando el diseño y la implementación curricular y por supuesto los sistemas de evaluación; además enfatizando la relevancia de las Prácticas Externas y la movilidad, tanto de estudiantes como de profesorado (Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre).

La especificidad y desglose en el ámbito de la danza, se realiza a raíz de la aprobación de los siguientes documentos de ámbito estatal:

- 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.

- Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Y dentro del ámbito autonómico de la Comunidad Valenciana, se sustenta por:

- Decreto 48/2011, de 6 de mayo, del Consell, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores y se determina el marco normativo para la implantación de los planes de estudios correspondientes a los títulos oficiales de graduado o graduada en las diferentes enseñanzas artísticas superiores, en el ámbito de la Comunitat Valenciana.
- Decreto 69/2011, de 3 de junio, del Consell, por el que se regula el reconocimiento y la transferencia de créditos para las enseñanzas artísticas superiores.
- Orden 25/2011, de 2 de noviembre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores de Danza dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del título de Graduado o Graduada en Danza.

Tabla 4. Evolución del marco legislativo de las Enseñanzas Artísticas Superiores (EEAASS) a partir de la LOGSE, desde el ámbito estatal

MARCO LEGISLATIVO
Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE).
Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas. (BOE 28 de abril de 1992)
Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEGC).
Real Decreto 1463/1999, de 17 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas del Grado superior de Danza y se regula la prueba de acceso a estos estudios. (BOE 29 de septiembre de 1999)
Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE).
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE).
Real Decreto 365/2007, de 16 de marzo, por el que se regula el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas. (BOE 4 de abril de 2007)
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 27 de octubre de 2009)
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 6 de noviembre de 2009)
Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 5 de junio de 2010)

Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 5 de junio de 2010)

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

Real Decreto 633/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Diseño establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 5 de junio de 2010)

Real Decreto 634/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Artes Plásticas en las especialidades de Cerámica y Vidrio establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 5 de junio de 2010)

Real Decreto 635/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 5 de junio de 2010)

Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Se incluye Título de graduado en las EEAASS.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE 5 de marzo de 2014) *Se incluye el Título Superior de Enseñanzas Artísticas en el nivel 2.

Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la LOE. (BOE 7 de febrero de 2015) *se obtendrá el Título Superior.

Real Decreto 22/2015, de 23 de enero, por el que se establecen los requisitos de expedición del Suplemento Europeo a los títulos regulados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y se modifica el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.

Fuente: elaboración propia

2.1.4. Posicionamiento de los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores; ¿dentro o fuera de la Universidad?

Ya desde la Ley Villar Palasí o Ley General de Educación (1970) se apostaba por la integración de las EEAASS dentro de la Universidad, pero sólo las escuelas de Bellas Artes se insertaron finalmente en el ámbito universitario; el arte dramático, la danza, el diseño, la música, y la conservación y restauración de bienes culturales quedarían al margen de la misma (Vieites, 2014).

Desde la génesis de los estudios superiores de enseñanzas artísticas se especulaba sobre la posibilidad de su ubicación, dentro o fuera de la Universidad, analizando si sería interesante para los estudios superiores, la integración, o por el contrario, deberían los centros superiores guardar su autonomía. Como exponen Mestre et al. (2011), la Conferencia Sectorial de Educación, organismo

del Ministerio de Educación de apoyo directo a la Comisión General de Educación, en 1999 publicaba un manifiesto titulado *Las enseñanzas artísticas a examen. Evolución histórica, panorama actual y perspectivas*, donde se presentaban dos modelos organizativos para las EEAASS:

1- Un primer modelo de integración de las EEAASS y los centros que las imparten en la Universidad.

2- Un segundo modelo de ubicación de las EEAASS en un ámbito autónomo, propio de la educación superior, pero situado fuera del marco universitario.

Todos los claustros de profesores de los Conservatorios Superiores se mostraron unánimemente a favor del primer modelo y, pese a que ambos modelos fueron debatidos y evaluados por la Conferencia sectorial en 1999, se propuso en sus conclusiones que se adoptase el segundo, con una regulación específica y diferenciada para las enseñanzas artísticas, donde se resaltaba la necesidad de unificación de la legislación existente en materia de educación artística, la normalización del valor académico de las EEAASS, la homologación de las estructuras de organización, gestión y funcionamiento del régimen del profesorado, y del sistema de acceso del alumnado, en definitiva, la elevación de la consideración social de las EEAASS (Mestre et al., 2011).

Zaldívar (2005) analizaba también las diferentes vías posibles de integración o no de las EEAASS en la Universidad, donde proponía como solución intermedia un modelo mixto provisional, donde los estudios superiores artísticos pasasen a ser plenamente universitarios, en su estructura organizativa y metodológica, garantizando la movilidad de alumnado y profesorado, “pero sin embargo los centros y profesores (...) bien podrían estar plenamente integrados, o sólo adscritos a efectos académicos, según fuese más conveniente en cada comunidad” (p.118), atendiendo así a la diversidad de cada centro, desde cierta flexibilidad y poder de decisión. Así pues, según su opinión sería la solución más fácil, donde las enseñanzas artísticas se reflejaran en el catálogo de títulos universitarios de grado, pero sin perder su autonomía, y donde cada comunidad decidiera la forma más conveniente, según su idiosincrasia, sus intereses y sus posibilidades.

Pero más de una década después, seguimos en el punto de estancamiento que estábamos respecto a este planteamiento de adscripción o integración a la Universidad, si bien, como veíamos en el punto anterior, la Declaración de Bolonia (1999) y la posterior entrada en el EEES, con la aprobación del Real Decreto 1614/2009, y en danza con el Real Decreto 632/2010, supuso un haz de luz a las EEAASS, convertidas durante un corto período de tiempo en titulaciones de Grado de Danza.

Sin embargo, las sentencias constitucionales posteriores le anularon el rango académico y social, devaluándolas y retrocediendo de esta forma casi al punto de inicio.

Pliego (2014) expone también las ventajas e inconvenientes de cada una de las posibilidades de incorporación de las EEAASS a la Universidad, especificando las siguientes fórmulas:

- 1- Convenios de colaboración con las Universidades para validar los títulos o desarrollar estudios de máster; no sería una incorporación pero sí sería una aproximación de las artes a la Universidad.
- 2- La adscripción como Instituto Universitario que exige recursos humanos propios.
- 3- La integración de los centros de enseñanzas artísticas a una facultad universitaria ya creada, que requeriría inversión y compromiso político “surgirían conflictos de competencia entre los equipos docentes procedentes de una u otra institución y sus intereses creados” (p. 114).
- 4- La creación de la Universidad de las Artes, donde se podrían compilar varios centros superiores de enseñanzas artísticas, que sería la opción más ambiciosa, donde se mantendría la completa autonomía y la gestión.
- 5- La creación de los Institutos de Enseñanzas Artísticas Superiores.

Esta última opción fue una vía pionera en la Comunidad de Aragón con la creación en 2003 del Instituto Aragonés de Enseñanzas Artísticas Superiores (IAEAS) que comprende estudios superiores de diseño, música, y conservación y restauración de bienes culturales, recogidos en la Ley 17/2003, de 24 de marzo, por la que se regula la organización de las Enseñanzas Artísticas Superiores en Aragón, y su posterior revisión vigente desde enero de 2013, desde su génesis pretendía impulsar el reconocimiento social y profesional de los estudios artísticos superiores, bajo la creación de una organización administrativa que incrementara la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, favoreciendo la coordinación entre los centros que imparten las Enseñanzas Artísticas Superiores y el sistema universitario de Aragón.

Cinco años después, la Comunidad Valenciana adopta el mismo modelo, como especificaremos en el punto siguiente, mediante la creación y el funcionamiento del ISEACV, y a posteriori se configura en Andalucía una estructura similar recogida en la Ley 17/ 2007, de 10 de diciembre de Educación de Andalucía (LEA), donde en su artículo 92 especifica la creación del Instituto Andaluz de Enseñanzas Artísticas Superiores (IAEAS), adscrito a la Conserjería de Educación, que al igual

que el ISEACV pretende mejorar y difundir estas enseñanzas artísticas, impulsando el reconocimiento social y profesional, la autonomía pedagógica y organizativa, y la formación del profesorado en colaboración con el Consejo Andaluz de EEAASS como órgano consultivo y asesor creado desde dicha ley.

Esta opción de la creación de los Institutos de Enseñanzas Artísticas Superiores está siendo una solución factible, no sabemos si definitiva o provisional, a la adscripción o integración de los Centros Superiores a la Universidad, pero se está desarrollando con grandes dificultades porque “los centros de enseñanzas artísticas no cuentan ni con recursos ni con estructuras análogas a las Universidades” (Pliego, 2014, p.108). Además, se sigue demandando la entrada al sistema universitario, donde un gran sector de las EEAASS se posiciona en defensa del modelo de adscripción o integración en la Universidad (Llimerà, 2016; Luna, 2014; Pastor, 2014, 2015; Pliego, 2014; Vieites, 2016 y Zaldívar, 2005), al igual que sucede en Universidades europeas donde las EEAASS, que tradicionalmente estuvieron fuera de las Universidades se están incorporando progresivamente a estas, bien como Centros Universitarios o bien como centros adscritos a la Universidad, los cuales se contemplan como un paso previo hacia la definitiva integración, contrariamente a lo que sucede en España (Pliego, 2014).

La integración a la Universidad aparece desde la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), en su artículo 11, donde se establecía que los centros adscritos se regirían por las normas dictadas por el Estado y las Comunidades Autónomas en el ejercicio de sus competencias, por el convenio de adscripción, y en su artículo 33, donde se establece que “las enseñanzas para el ejercicio de profesiones que requieren conocimientos científicos, técnicos o artísticos, y la transmisión de la cultura son misiones esenciales de la Universidad”, atribuyéndole aquí competencia a la Universidad respecto a la formación de profesionales dentro del desarrollo artístico (Pastor, 2015). Luna (2014) subraya que cada centro debería llevar a cabo la adscripción o integración a la Universidad desde su ciudad de ubicación geográfica, y señala que la adscripción supondría el desbloqueo a los programas de investigación, posgrados y doctorados, y así, se volvería a obtener el Título Universitario de Grado, y no el título superior equivalente, como sucede en la actualidad. Esto supondría devolver el posicionamiento y reconocimiento social a las EEAASS, facilitando la capacitación investigadora del profesorado, que es una competencia docente imprescindible en los estudios superiores, y que con la situación actual, fuera de la Universidad, se hace tarea ardua y precaria, sumada a la falta de recursos para investigar, la inexistencia de espacios en los centros superiores, y la imposibilidad de compatibilizar los horarios lectivos con las tareas de investigación.

Desde el inicio de estas enseñanzas artísticas hasta la actualidad, la implicación del profesorado y de los equipos directivos ha hecho posible que se puedan desarrollar e implementar, sin la organización ni estructura que requiere la educación superior (Pérez y Sicilia, 2011), donde denuncia que los horarios de los centros superiores de enseñanzas artísticas son prácticamente similares al profesorado de secundaria, y ello “imposibilita que la investigación pueda ser compatible, por lo que los costes económicos, energéticos y temporales son soportados por los propios profesores” (p.137). Por otro lado, encausa también la ausencia de reconocimiento del profesorado en su trayectoria investigadora, hecho que les incapacita para dirigir tesis doctorales o desarrollar programas de doctorado en los centros de EEAASS de forma autónoma (Llimerà, 2016; Vieites, 2016).

Como consecuencia, en estas condiciones, los centros tienen grandes dificultades para sustentar y promover su labor investigadora, y no olvidemos la importancia de la sinergia entre docencia e investigación en el ámbito académico universitario, una doble competencia docente irrefutable en la búsqueda del espacio común (Hernández, 2002). La situación actual, es que todavía se mantiene la segregación de las EEAASS respecto al ámbito universitario, donde la coordinadora estatal de enseñanzas artísticas superiores inició una campaña de firmas para que las administraciones educativas, tanto estatales como autonómicas, tuvieran en cuenta la opinión de los profesionales, y los miembros de la comunidad educativa a la hora de reclamar la entrada a la Universidad, pero este proceso está siendo un camino largo, y sigue en una situación de estanco.

Llimerà (2016), anterior director del ISEACV, expone en las *I Jornadas sobre la Investigación en los centros superiores de enseñanzas artísticas* organizadas por ISEACV, y celebradas en Valencia en 25 y 26 de abril de 2015, que las opciones de futuro de dichas enseñanzas pasan por mantener el modelo ecléctico actual de la Comunidad autónoma, o por otro lado, la adscripción a la Universidad, o la integración a una Universidad existente o nueva. Cualquiera de los modelos anteriores necesita “una adaptación normativa que permita desarrollar la investigación y la autonomía de los centros, así como las posibilidades de movilidad, investigación y creación artística” (p. 224). Demanda como imprescindible que “los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores puedan verificar sus títulos por medio de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) como títulos de Grado” (p.225); solicita la acreditación docente, por ejemplo, desde la ANECA que insta a la acreditación en cuanto a la tarea investigadora, según la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI), solicitando una modificación de la Resolución de 15 de noviembre de 2013, de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, por la que se publican los criterios específicos aprobados para cada

uno de los campos de evaluación, porque solo así se podrán acreditar los sexenios de investigación al profesorado, con la posibilidad de dirigir tesis doctorales y desarrollar programas de doctorado en centros de EEAASS en toda su dimensión.

2.1.5. Creación y finalidad del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana (ISEACV): entidad precursora de la investigación en las artes escénicas

La creación del ISEACV se reguló en la Ley 8/2007, de 2 de marzo, de la Generalitat, de Ordenación de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y de la creación del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana. Su cometido principal era crear una estructura de ordenación académica de los centros públicos de educación superior, en cualquiera de sus ramas artísticas, y la formación de una entidad autónoma de carácter administrativo que organizase las EEAASS en la Comunidad Valenciana. Dicha ordenación se insertaba en el contexto europeo de la formación superior, atendiendo a las directrices de la declaración de Bolonia, y en colaboración con el sistema universitario valenciano que se enmarcaba en las atribuciones que en materia de educación confiere el Ordenamiento jurídico vigente a la Generalitat en el ámbito de configuración del Grado Superior en cada rama o especialidad de las EEAASS.

El 28 de mayo de 2009, tras diversas reuniones un año antes, se aprobó por el consejo provisional de dirección los estatutos del ISEACV, según el Decreto 82/2009, de 12 de junio, del Consell, por el que se aprueban los Estatutos del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana. Este modelo, que sigue en la actualidad, buscaba un acercamiento a la Universidad, un reconocimiento social y de prestigio, con la consecución de un sello de calidad y de reconocimiento a los profesionales de las artes “que se retroalimente desde la investigación, que integre las nuevas tecnologías y que esté abierta a la interacción y comunicación con el resto de centros de enseñanzas artísticas de otras comunidades autónomas, europeos y de otros confines geográficos” (Martínez, 2010, p. 239).

El ISEACV se compone de trece centros repartidos por las tres provincias de la Comunidad Valenciana, que pertenecen a su vez a ACESEA:

- 5 centros en Valencia; Conservatorio Superior de Danza de Valencia (CSDV), Conservatorio Superior de Música Joaquín Rodrigo de Valencia (CSMV), Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia (ESADV), Escuela de Arte y Superior de Diseño en Valencia (EASD) y Escuela Superior de Cerámica en Manises (EA+SC).

- 3 centros en Castellón: Conservatorio Superior de Música Salvador Seguí (CSMC), Escuela Superior de Arte y Diseño (EASD) y la Escuela Superior de Cerámica de Alcora (ESCAL).
- 5 centros en Alicante: El Conservatorio Superior de Música Oscar Esplá de Alicante (CSMA), la Escuela de Arte y Diseño de Alicante (EASDA), la Escuela de Arte y Diseño de Alcoy (EASDALCOI), la Escuela de Arte y Diseño de Orihuela (EASDO) y el Conservatorio Superior de Danza de Alicante (CSDA).

El ISEACV tiene como misión primordial, actuar como motor de la enseñanza artística en la Comunidad Valenciana, promover la adaptación de los agentes educativos a los actuales retos de la enseñanza, y propiciar una mayor consistencia y fundamento en el arte de la Comunidad Valenciana. Sus líneas de actuación se dirigen a la ampliación de la oferta académica; el fomento de la competitividad de los centros docentes; la promoción de la actividad docente, artística y de investigación del profesorado; el fomento de la movilidad e intercambios del alumnado y del profesorado; la cooperación con el mundo profesional y empresarial; la evaluación sistemática y periódica, tanto propia como ajena, del funcionamiento de los centros docentes y de la investigación: la adopción de la investigación como fundamento de la docencia y del progreso del conocimiento; la creación de un título de Doctor en Artes, como reconocimiento máximo de su capacidad y calidad en el ejercicio de la especialidad, y su plena competencia para la investigación y la transmisión del conocimiento (Decreto 82/2009, de 12 de junio, anexo I, artículo 3).

Por consiguiente, desde el ISEACV se potencia la investigación y la creación artística, como afirma Martínez (2010) “el ISEACV velará por crear las condiciones necesarias para permitir la investigación del personal docente como medio para contribuir al prestigio, desarrollo y calidad de las enseñanzas” (p. 236), cuya autora afirma que las enseñanzas artísticas tradicionalmente eran estudios con alto grado de especialización pero que presentaban deficiencias en el ámbito de la investigación, punto que se ha intentado solventar desde la entrada de las mismas en el EEES. Siendo la investigación una competencia fundamental impulsada desde el ISEACV a los centros a través del desarrollo de proyectos de investigación, individuales o grupales, sustentados por las diferentes líneas de investigación artísticas.

Desde los centros superiores del ISEACV se demanda una mayor infraestructura, que permita al profesorado llevar a cabo de forma constante la labor investigadora propia de la educación superior. Nos encontramos en los centros con pocos recursos, desde la falta de programas para el análisis de

datos, a ordenadores insuficientes, conexiones a internet con muchos problemas, ausencia de espacios físicos, como despachos, imposibilitando en ocasiones, la realización de reuniones de coordinación. Otro de los principales reclamos es el aumento en las horas de investigación, posicionándonos con Vieites (2016) que refleja como insuficientes las tres horas semanales que el profesorado de los centros de EEAASS del ISEACV dedica a proyectos de investigación, respecto a las horas totales lectivas semanales, un hecho incomparable con lo que promueve el Sistema Español de Ciencia y Tecnología, tal y como demandan los reales decretos de ámbito nacional.

Pero a pesar de los impedimentos el profesorado debe investigar y quiere investigar, y continúa formándose, con un alto grado de implicación, esto supone, un doble esfuerzo por realizar cursos de máster, además de, posgrados y doctorados, siendo cada vez mayor el porcentaje de doctores en los centros superiores.

Como novedad el curso académico 2017-2018, por primera vez, el colectivo docente del ISEACV pudo optar al concurso de ayudas económicas para grupos de investigación, como así se contempla en la de Resolución de 2 junio de 2017, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se convocan asignaciones económicas para la realización de proyectos de investigación académica en los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana, para desarrollar durante el curso académico 2017-2018.

Estas ayudas se materializaron en la Resolución de 21 de noviembre de 2017, del director del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana (ISEACV), de la convocatoria de asignaciones económicas para la realización de proyectos de investigación académica en los centros superiores de enseñanzas artísticas de la Comunitat Valenciana, para desarrollar durante el curso académico 2017-2018, en cuya resolución queda manifestada en el Anexo, la ayuda económica que recibe la formación del Grupo de Investigación de Danza y Diversidad del CSDA, con el proyecto *El paradigma de la dansa i la diversitat funcional com a realitat emergent al CSD-Alacant*. Estas ayudas han continuado en el curso 2018-2019, como así se especifica en la Resolución de 13 de diciembre de 2018, del director del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana (ISEACV), de la convocatoria de asignaciones económicas para la realización de proyectos de investigación académica en los centros superiores de enseñanzas artísticas de la Comunitat Valenciana, donde el Grupo de Investigación de Danza y Diversidad del CSDA ha renovado su ayuda económica para continuar con su labor investigadora en este campo.

Según la Resolución de 3 de julio de 2018, de la dirección del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana y de la Dirección General de Centros y Personal Docente, por la que se dictan instrucciones para el curso 2018-2019 en los centros que imparten enseñanzas artísticas superiores, se manifiesta la intención de ir dando forma al sistema de acreditaciones docentes, en cuanto a la formación académica de posgrado o a la justificación de la trayectoria como persona investigadora; esto que se inició en el curso 2017/18, se realizará entre la Agencia Valenciana de Evaluación y Prospectiva (AVAP) y el ISEACV. Este sistema de acreditaciones docentes supondrá un paso más al reconocimiento académico en la búsqueda de la puerta de entrada hacia el sistema universitario.

2.1.6. LOMCE (2013), una ley que no modifica las enseñanzas artísticas.

Tras la implantación y puesta en marcha de las nuevas EEAASS de Grado en el curso académico 2011-2012, en 2012 fue conocida la sentencia del Tribunal Supremo del 13 de enero de 2012, recurso contencioso administrativo 122 /2009, de la Sala Tercera del Tribunal Supremo, Sala de lo Contencioso Administrativo, sección cuarta. Impugnación por la Universidad de Granada del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, que estableció la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que anulaba parcialmente los artículos 7.1, 8. 11 y 12, así como la aparición de sucesivas sentencias en el año siguiente.

Al analizar dichas sentencias, y como también expone Lemes (2012), se deroga el artículo 7.1 en cuanto a la estructura general de las enseñanzas artísticas, el artículo 8 en cuanto al tipo de formación recibida, y la denominación de los títulos de grado donde especificaba que son exclusivos de la Universidad, como así reflejaba la LOU, el artículo 11 en cuanto al contenido básico de los planes de estudio de los títulos de graduado o graduada, y el artículo 12 referido al acceso a las Enseñanzas Artísticas Superiores, y por último, la disposición adicional séptima del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, que se refiere a la articulación de la oferta de Enseñanzas Superiores procedentes del ámbito de las Universidades y/o del ámbito de las Enseñanzas Artísticas Superiores. Sin embargo, la sentencia no afectaba al título de Máster en Enseñanzas Artísticas, aunque los centros de enseñanzas artísticas no contaban ni con recursos suficientes ni con estructuras análogas a las Universidades para desarrollarlos. La rivalidad por obtener alumnado es lo que desencadenó el contencioso, iniciado por algunos centros de enseñanzas artísticas a través de una organización corporativa, así las Universidades actuaron en defensa propia (Pliego, 2014).

En conclusión, sucede un cambio de denominación y los títulos superiores de enseñanzas artísticas se denominarán a partir de ese momento *Título Superior*, estos cambios quedan contemplados en el Real Decreto 21/2015, modificando el Real Decreto 1614/2009. Esta alternativa nos hizo retroceder a la situación vivenciada con LOGSE (1990), cuando ya se estableció dicha equivalencia al título de licenciado.

La Ley Orgánica 8/ 2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), no realiza ninguna modificación significativa en las enseñanzas artísticas, e incluso si había alguna esperanza de volver a la titulación de grado, queda constancia de su negativa, como se dictamina en el artículo 54 de la LOMCE, apartado 3 estableciéndose una vez más *la equivalencia* al título universitario de grado.

Los alumnos y las alumnas que finalicen los estudios superiores de Música o de Danza obtendrán el título Superior de Música o Danza en la especialidad de que se trate, que queda incluido a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y será equivalente al título universitario de grado. Siempre que la normativa aplicable exija estar en posesión del título universitario de Grado, se entenderá que cumple este requisito quien esté en posesión del título Superior de Música o Danza. (LOMCE, artículo 54, apartado 3, p. 34)

Por consiguiente, al no solucionar el cambio de denominación, el reconocimiento social de estas enseñanzas sufre un retroceso, las enseñanzas artísticas se vuelven a encontrar en tierra de nadie, en una situación a medio camino, entre la secundaria y la Universidad.

2.2. Normativa legal de educación para las personas con discapacidad en España

En España la escolarización de las personas con discapacidad no ha sido un camino exento de dificultades, pasando de la invisibilidad a la visibilidad, en el tratamiento legislativo y en el reconocimiento político y social, de este colectivo donde la trayectoria de la educación especial ha sido lenta y sinuosa (González, 2009). El paso de la integración a la inclusión ha supuesto un cambio en la terminología y en el léxico, pero en el concepto no ha habido una derogación del segundo por el primero, sino más bien una evolución del mismo, que en la actualidad en España ha evolucionado a denominarse diversidad funcional (Eroles y Ferreres, 2002).

2.2.1. *A partir de la Ley de Instrucción Pública Española (1857) o Ley Moyano*

La primera Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, promovida por Claudio Moyano, cuando era Ministro de Fomento, y conocida como la Ley Moyano, dispuso la creación de “una escuela para ciegos y sordos en cada distrito universitario” (artículo 108). En un principio, a pesar de la diversa gama que abarca en la actualidad la educación especial, en dicha ley sólo se atendía a las personas con discapacidad sensorial, y quienes tuvieran otra discapacidad quedaban fuera del marco normativo, teniendo que esperar hasta la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) para ser escolarizados. Montero (2009) especifica que en la Ley Moyano, la atención estaba prevista solo para el alumnado sordomudo y ciego, “la primera enseñanza se dará, con las modificaciones convenientes, a los sordomudos y ciegos en los establecimientos especiales que hoy existen y en los demás que se crearan con este objeto” (Ley Moyano, artículo 6); como apreciamos, es interesante resaltar que las primeras pinceladas sobre la integración de personas con discapacidad comenzaban a aparecer, pero con cierto matiz peyorativo, como dispone el artículo 108, donde se establece que en las escuelas públicas se atiende, en la medida de lo posible, a la educación de aquellos *desgraciados*.

Posteriormente, como especifica Molina (2009) se fundó el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales, creado por el Real Decreto de 22 de enero de 1910, con carácter consultivo y de asesoramiento “planteando el problema de la educación de anormales, vislumbrado ya en las instituciones clásicas docentes y totalmente abandonado en España” (p. 297); posteriormente, en 1955, se transforma en el Patronato Nacional de Educación Especial, según el decreto 24 de Abril de 1914. Salas (2016) especifica que aunque esta terminología, hoy en día nos parezca muy despectiva, este momento histórico es un primer intento de dar respuesta asistencial y educativa a las personas con sordera, ceguera y discapacidad cognitiva, siendo un gran paso “ya que antes no había una atención específica para estas personas, que la mayoría de las veces tenían como única expectativa de vida pasar los años de su existencia recluidos en hogares o instituciones” (p. 7).

El Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales pasó por diferentes denominaciones a lo largo del tiempo, hasta llegar a denominarse Patronato sobre Discapacidad, cuya actuación iba desde el marco general de todas las discapacidades, dentro del modelo médico-rehabilitador, basado en la prevención y la atención médica, el cuál se movía desde conceptos de deficiencias, discapacidades y minusvalías, desde el ámbito de la salud y de la educación; organizando así la Escuela Central de Anormales de Madrid (Molina, 2009).

La Escuela Central de Anormales tiene una trascendental importancia respecto al tratamiento y atención de los menores discapacitados, reconocimiento de derechos y conciencia social, así como respeto al avance de las investigaciones relacionadas con la discapacidad y la educación especial en España. Podemos afirmar que fue la primera escuela oficial y estatal que abordó el acogimiento y educación de los menores discapacitados psíquicos, ya que anteriormente habían funcionado algunas instituciones pero a través de iniciativas privadas y religiosas. (p. 297)

En 1921 se organizó la Granja Agrícola y la Escuela Primaria Especial, centro dedicado a la anormalidad infantil compatible con el régimen de acogimiento familiar, en 1960, pasó a denominarse Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica, donde por primera vez se trabaja desde no solo desde una perspectiva médica, sino también educativa (Salas, 2016); pero habrá que esperar a la denominada Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, conocida como Ley General de Educación (LGE) de 1970, para denominar la educación especial como una forma de atención al alumnado con discapacidad, de manera paralela al sistema educativo. Asimismo, emerge la especialidad de Pedagogía Terapéutica en algunas escuelas de Magisterio.

2.2.2. La LGE (1970), primera ley de educación española que adopta el término legal de educación especial

La Ley General de Educación (LGE) fue la primera ley de educación española que adopta el término legal de educación especial, contemplando así, la educación para todas las persona sin exclusión, quedando recogido su tratamiento en el capítulo VII desde el artículo 49 al 53, donde se expone la finalidad de la educación especial, en cuanto que prepara mediante el tratamiento educativo adecuado a todas las personas inadaptadas o excluidas, para una incorporación a la vida social tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultados en el sistema educativo, en un sistema de trabajo que les permita servirse a sí mismos, y sentirse útiles a la sociedad, incidiendo por primera vez en la relevancia de la inserción social y laboral de las personas con deficiencia. La educación especial se entendía como una modalidad específica paralela a la educación ordinaria, y llevada a cabo en centros especiales, clasificando al alumnado en leves y profundos, siendo éstos últimos los educados en centros especiales, fomentándose, de igual modo, el establecimiento de unidades de educación especial en centros docentes de régimen ordinario para las personas deficientes leves; siempre y cuando fuera posible, se facilitaba su integración en los centros ordinarios.

Como podemos apreciar, esta ley ensalza la importancia de la preparación del alumnado denominado deficiente, concepto utilizado en ese contexto, pero que en la actualidad tiene un matiz peyorativo, poniendo de relieve que se está falto o incompleto, carente de alguna cualidad o poseedor de algún defecto, y en la mayoría de los casos desde un modelo segregado e institucionalizado de educación, donde se habla de una educación ordinaria para alumnado normal y una educación especial para alumnado anormal.

A pesar de ello, consideramos relevante que esta ley proponga la creación de Centros de Educación Especial, a causa de la baja tasa de escolarización, hasta el momento, de alumnado con deficiencias, es decir, estamos ante una forma de atender al alumnado con discapacidad, pero todavía de forma paralela al sistema educativo. Destacamos dentro de la LGE, la aprobación del Decreto 1151/1975, de 23 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial dentro del organigrama del Ministerio de Educación y Ciencia; y el Real Decreto 1023/1976, de 9 de abril, por el que se crea el Real Patronato de Educación Especial y se modifican determinados artículos del Decreto 1151/1975, de 23 de mayo, donde se reconoce el Real Patronato de Educación Especial en cuanto a la atención a deficientes físicos y psíquicos, destacando, el Plan Nacional de Prevención de Subnormalidad y el Plan Nacional de Educación Especial, donde se pretende normalizar e individualizar la enseñanza, desde una visión más democrática de la educación.

La LGE también consideraba la importancia de la preparación de los profesionales incitando la formación del profesorado y del personal necesario encargado de atender a este colectivo. El alumnado de educación especial era atendido por los especialistas en pedagogía terapéutica junto a los servicios de orientación escolar y los servicios médico-escolares. En 1973 se constituyó la primera asociación de padres de hijos no videntes, con el propósito de propulsar la extensión de la educación especial. La asociación creó el centro de orientación familiar del invidente (COFI), reconocido por el MEC en septiembre de 1982, nombrado en el mismo año primer grupo de apoyo por el Instituto Nacional de Educación Especial (González, 2009). En conclusión, como señala Lledó (2013), la LGE incide en la importancia de la inserción social y laboral del deficiente, siendo un modelo todavía deficitario en la comprensión de la atención a la diversidad, donde las aulas especiales eran el espacio educativo más especializado para atender a las personas con diferentes discapacidades. La pedagogía terapéutica, todavía estaba centrada en el déficit, descuidando su dimensión social, siendo el cociente intelectual (CI) un elemento de etiquetamiento. A pesar de esto, podemos afirmar que a raíz de la LGE se introduce una medida avanzada para la inserción social y laboral de este alumnado, dando un paso más hacia el emergente modelo social de educación integrada.

2.2.3. *El Informe Warnock (1978) y el surgimiento de las necesidades educativas especiales*

Como hemos expuesto en el punto anterior, a partir de la LGE de 1970, toda persona con discapacidad, al margen de la gravedad de su dificultad, queda incluida en el marco de la Educación Especial, por lo que ninguna persona debe ser considerada no educable. Se rechaza la idea del alumnado deficiente y el alumnado no deficiente, marcando un antes y un después en el concepto de educación especial. Estos principios son compartidos por el Informe Warnock (1978), liderado por un comité de expertos en el Reino Unido, que popularizó una concepción distinta de la educación especial. El comité comenzó sus trabajos poco después de la entrada en vigor de la LGE de 1970 en España. El Informe Warnock pretendía aumentar el conocimiento que la persona tiene del mundo en que vive, y sus responsabilidades en él, así como, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia para dirigir su propia vida.

Este informe contenía las propuestas para la integración escolar y social, además, proponía la abolición de la clasificación de las minusvalías hasta ese momento vigentes, y promovía el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEEs). Se pretendía mejorar la autoestima y el desarrollo de las capacidades de las personas con discapacidad, con unos aprendizajes más reales para su desempeño laboral y su autonomía personal en la sociedad, sin embargo, la pretensión era de no etiquetar ni categorizar a las personas con discapacidad adoptando el concepto de NEEs, asentando que cada persona, independientemente de su discapacidad, tiene una necesidad particular de educación (Parra, 2010).

Por lo tanto, el concepto de educación especial utilizado por el comité de expertos del Informe Warnock poseía mayor amplitud y flexibilidad, donde se recomendaba abandonar la distinción entre educación especial y educación asistencial, partiendo de la premisa que hasta una de cada cinco personas en edad escolar puede necesitar ayuda educativa especial en algún momento de su periodo de escolarización, llegando a ser problemas educativos de naturaleza temporal. Las NEEs pueden suponer una prestación de medios específicos, de acceso al currículo, de material especial, de técnicas docentes especializadas, o simplemente atender a una modificación curricular. Así pues, no sólo el alumnado con discapacidad es alumnado con NEEs, sino que cualquiera podría necesitar una atención específica en un momento puntual durante la escolarización en el sistema educativo. La forma en la que se adopte la necesidad, no está necesariamente determinada por la naturaleza de su deficiencia, o del trastorno que sufre.

En consecuencia, como generalidad, el comité recomendó la abolición de la clasificación legal del alumnado vigente hasta el momento, de acuerdo con sus deficiencias, apostando por una descripción detallada de la necesidad especial en cuestión de la atención personalizada de cada persona (Warnock, 1987).

Según Luque y Romero (2002) las NEEs no son producto de una evaluación o diagnóstico asociado a la discapacidad, o a la sobredotación, o al trastorno grave de conducta, sino que reflejan un tratamiento individual en un ámbito ordinario, con el mejor conocimiento de la persona, y del contexto, donde con el tiempo en la medida que los recursos del centro sean óptimos dejarán de ser especiales, para ser simplemente necesidades educativas, atendiendo a una adaptación e individualización del currículo, y de los recursos en cada caso concreto.

2.2.4. LISMI (1982), primera ley aprobada en España sobre la integración social de personas con discapacidad y la legislación sucesiva

La Declaración Universal de los Derechos Humanos según la Organización de las Naciones Unidas [ONU] de 1948, cuyo preámbulo parte de la idea de que los derechos fundamentales se basan de raíz en la dignidad de la persona y el valor, especifica en el artículo 26, el derecho a la educación para toda persona, sin distinción, ni condición, a la que se suma a posteriori, la Declaración de los Derechos del niño en 1959, donde enfatiza los derechos de todos los niños y todas las niñas, basándose en el principio de la no discriminación (Bajo, 2006). Otro momento histórico en España, fue la creación de nuestra Constitución Española, que sentó las bases del derecho a la educación de todas las personas, con las primeras incursiones en el concepto de integración.

Un gran avance histórico vendría con la aprobación de la primera ley aprobada en España dirigida a regular la atención y los apoyos a las personas con discapacidad y sus familias, la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (LISMI), donde el título primero fundamenta los derechos a la dignidad de todas las personas, y de las personas minusválidas, para su completa realización personal y su total integración social, y a los disminuidos profundos para la asistencia y tutela que necesiten, como así referencia el artículo 49 de la Constitución. La ley define a la persona minusválida, en la actualidad persona con discapacidad o en situación de discapacidad, como “toda aquella cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social se hallen disminuidas como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales” (LISMI, título segundo, artículo 7).

Con relevancia, en la idea de impulsar la integración de las personas con discapacidad en el sistema educativo ordinario, según la sección tercera, artículo 23, la persona con minusvalía se integraría en el sistema ordinario de la educación general, con los programas de apoyo y recursos pertinentes; siendo la educación especial de manera transitoria o definitiva, solo en los casos de alumnado que les resulte imposible la integración en el sistema educativo ordinario. Según el artículo 26 de la LISMI, la educación especial es considerada como un proceso integral, flexible y dinámico, con una tendencia a la educación personalizada; siendo una responsabilidad compartida por todo el equipo docente, y no solo por el profesorado especializado. En este mismo artículo 26, se especifican los objetivos de la educación especial: en cuanto a la superación de las deficiencias, y las consecuencias o secuelas derivadas; la adquisición de conocimientos y hábitos que le doten de la mayor autonomía posible; el impulso de todas las capacidades del minusválido para desarrollar armónicamente su personalidad, todo esto con la finalidad de conseguir la incorporación a la vida social, y a un sistema de trabajo que les permita realizarse. Podemos afirmar que esta ley apuesta por un modelo integrador y de socialización de las personas con discapacidad, intentando compensar las desigualdades sociales, garantizando la equidad e igualdad de oportunidades.

A partir de ahí, se suceden una serie de decretos posteriores, por un lado, el Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la Educación Especial, ya derogado, que expuso una introducción a los principios de individualización, integración, normalización y sectorización. Según el principio de individualización educativa se considera las características y singularidades de los sujetos de Educación Especial, en orden a lograr el máximo desarrollo posible de sus capacidades. Según el principio de integración, se impulsa la adaptación personal, escolar, social y laboral; según el principio de normalización, el tratamiento educativo de las personas que precisan Educación Especial se acomoda, en la medida de lo posible, bajo criterios de programas ordinarios. Atendiendo al principio de sectorización, la organización y funcionamiento de la Educación Especial se ajusta a las necesidades y demandas sociales (capítulo primero, artículo segundo y tercero). Por otro lado, aparece el Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre la educación compensatoria y el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, cuya pretensión era completar algunos de los preceptos de la LISMI. Para ello, en líneas generales, el Real Decreto 334/1985 declara que,

la institución escolar ordinaria sea dotada de unos servicios que incidan en su dinámica, con la finalidad de favorecer el proceso educativo, evitar la segregación y facilitar la integración del alumno disminuido en la escuela; en segundo lugar, que esa misma institución escolar contemple la existencia de Centros específicos de educación especial,

que permitan aprovechar y potenciar al máximo las capacidades de aprendizaje del alumno disminuido, y en tercer y último lugar, que se establezca la necesaria coordinación dentro del sistema educativo, de forma permanente, de los Centros de Educación Especial con los Centros ordinarios. (Real Decreto 334/1985, p. 3)

Desde el año 82 al 85 se dan los primeros pasos legislativos para las personas con discapacidad, en el cambio de un modelo de déficit médico rehabilitador a un modelo educativo, iniciando levedad e integración escolar (Salas, 2016).

A posteriori, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) que estaba orientada a la modernización y racionalización de los tramos básicos del sistema educativo español, promulga la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza, promoviendo la igualdad. No obstante, es una ley de regulación de los centros escolares y de sostenimiento de los concertados. Por fin, es una norma de convivencia basada en los principios de libertad, tolerancia y pluralismo dentro del espíritu de acuerdo alcanzado en la Constitución para el ámbito de la educación.

Cabe mencionar el Real Decreto 969/1986, de 11 de abril, por el que se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, que detalla la creación de un centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, que garantizara el desarrollo y la difusión de las ordenaciones educativas derivadas de la legislación vigente en el campo de la Educación Especial (artículo primero).

Por otro lado, la Resolución de 15 de junio de 1989, de la Dirección de Renovación Pedagógica, la cual orienta al cambio de las unidades de educación especial por profesores de apoyo en las aulas ordinarias. Esta resolución recoge las funciones del especialista en pedagogía terapéutica.

Pero se podría afirmar que hasta la implantación de la LOGSE y la legislación posterior, no hay una ley educativa que aborde en profundidad la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, proponiendo un currículo común no excluyente, garantizando las pertinentes adaptaciones curriculares, y garantizando la atención a todo el alumnado (Salas, 2016).

2.2.5. *LOGSE (1990), una ley educativa que aborda en profundidad la educación del alumnado con necesidades educativas especiales*

La llegada de la LOGSE supuso una puerta de entrada a la atención a la diversidad, y un mayor énfasis en la equidad y la igualdad de oportunidades, reforzando los principios de normalización, integración, socialización e individualización propuestos por la LISMI.

En el capítulo V, Título I. De las enseñanzas de régimen general, en los artículos 36 y 37, se desarrollaba el punto de la educación especial, denominando al alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE). Estaba basado en los principios de integración y normalización escolar, conceptos que evolucionan y se refuerzan desde la aparición en la LISMI. Estos artículos también exponían que el sistema educativo dispondría de los recursos necesarios para que el alumnado con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, pudiera alcanzar los objetivos propuestos con carácter general para todo el alumnado. Al final de cada curso, se evaluarían los resultados conseguidos en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial.

Además, el artículo 37 enfatizaba que los centros educativos dispusieran de profesionales cualificados, es decir, procurar, la adecuación de las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades del alumnado. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se iniciaría desde el momento de su detección.

Por otra parte, las Administraciones educativas competentes garantizarían su escolarización, regulando y favoreciendo la participación de los padres o tutores en las decisiones. La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevaría a cabo cuando las necesidades del alumnado no pudieran ser atendidas por un centro ordinario. Asimismo, en el Título V de la misma ley se abordaba la compensación de las desigualdades en la educación (del artículo 63 al 67), donde se manifestaba que las políticas de educación compensatoria reformarían la acción del sistema educativo para evitar las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole (artículo 63).

Cabe mencionar en 1994, la Conferencia realizada en Salamanca, organizada por el Gobierno Español en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), reunió a 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, donde se dictó la Declaración de Salamanca y el marco de acción sobre necesidades educativas especiales, y se debatió sobre la relevancia de adquirir una *educación*

para todos desde el sistema educativo, conseguir que las instituciones y las escuelas sean para todos, y sobre todo para las personas más vulnerables (UNESCO, 1994); una tarea cada vez más ardua y complicada, “a tenor de los cambios sociales, culturales y tecnológicos” (p.11), según la revisión que 10 años después realizan Echeita y Verdugo (2004) sobre dicha Conferencia.

Un año después aparecería el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, legislación que profundiza en la LOGSE y especificaba las necesidades educativas especiales en función de la intervención psicopedagógica, detallando sus diferentes tipos, bien fueran temporales o permanentes, debidas a discapacidad psíquica, motora o sensorial; la sobredotación también era considerada una necesidad educativa especial. Por regla general, el alumnado se escolarizaría en centros ordinarios, salvo casos excepcionales, identificados desde la evaluación psicopedagógica, en cuyo caso asistirían a centros especiales específicos. El artículo 7 especificaba que las adaptaciones curriculares, enmarcadas en el proyecto curricular de centro, serían más o menos significativas según afectasen a elementos prescriptivos del currículo; se aplicarían al alumnado con necesidades educativas especiales (N.E.E), previa evaluación psicopedagógica, realizada por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), en la Comunidad Valenciana se denomina Servicio Psicopedagógico Escolar (SPE), o por los Departamentos de Orientación, en los Institutos de Educación Secundaria.

Posteriormente, la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de participación, evaluación y gobierno de los centros docentes (LOPEG), garantizaba el derecho a la educación para todos, sin discriminaciones, y fomentando la autonomía de centros, y la participación de la comunidad educativa. En su disposición adicional segunda expone que son las administraciones las que deben garantizar la escolarización del alumnado con NEE, en los centros docentes sostenidos con fondos públicos.

A continuación, aparecieron otros decretos como: la Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya derogada; la Orden de 24 de abril de 1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual; la Resolución de 25 de abril de 1996 de la Secretaría de Estado de Educación por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria en los centros de educación especial; la Resolución de 29 de abril de

1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los Departamentos de Orientación en Institutos de Educación Secundaria; y el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.

2.2.6. Marco normativo legislativo de la Educación Especial en LOCE (2002) y LOE (2006)

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE), también hace referencia al alumnado con necesidades educativas específicas, que incluye el alumnado con necesidades especiales, el alumnado extranjero y el alumnado superdotado intelectualmente; en el último grupo se incluye al alumnado con discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales y trastornos graves de la personalidad o de la conducta, determinando la posibilidad de su integración en centros ordinarios en aulas normales, o en aulas específicas, por el contrario, asistencia a centros de educación especial o la opción de una escolarización combinada (Digón, 2003). La autora señala las cuatro modalidades de escolarización contempladas en la LOCE, siendo el límite para permanecer en el centro de 21 años (artículo 46).

Así mismo, esta ley con respecto a la anterior LOGSE, en sus artículos 44 y 45, especifica con más precisión el concepto de ACNEE; entendiendo este concepto como el alumnado que a lo largo de su escolarización necesita apoyo y atención educativa específica, por padecer discapacidad física, psíquica o sensorial, o graves trastornos de personalidad o de conducta. En el artículo 47 detalla los recursos educativos, continuando con lo establecido en LOGSE, e incluyendo en la oferta educativa aquellos que se consideran los idóneos para atender las NEE. Por otra parte, añadimos que a partir de la LOCE, la compensación de las desigualdades de la LOGSE, pasa a la denominación de, igualdad de oportunidades para una educación de calidad (LOCE, Capítulo VII, Sección 1ª; artículos 40-41).

En definitiva, las modificaciones de LOCE respecto de LOGSE suponen un retroceso, en algunos puntos concretos, en relación al camino de la integración ya iniciado, ya que retoma las aulas especializadas en centros ordinarios; no se detallan explícitamente las adaptaciones curriculares. y sitúa a este alumnado, por primera vez, dentro del colectivo de necesidades específicas, grupo al que pertenece también el alumnado inmigrante con problemas de dominio del idioma.

La Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, posteriormente refundida en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, se

fundamentaba en los principios de una vida independiente, en la normalización, en la accesibilidad universal, un diseño para todos, el diálogo civil y la transversalidad de las políticas en materia de discapacidad. En su artículo 4 y 5, proclamaba el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, las exigencias de accesibilidad, donde los poderes públicos debían establecer las medidas contra la discriminación y las medidas de acción positiva.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), recalca en su título preliminar, que el sistema educativo español estaría formado en una equidad que garantizase la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación, y actuando como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a aquellas que derivan de la discapacidad (cap. 1, artículo 1). En el artículo 71, introducía el término de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE), donde las Administraciones tenían la competencia de asegurar los recursos necesarios para el alumnado que necesitase una atención educativa diferente a la ordinaria, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, o por haberse incorporado tarde al sistema educativo, ya sea por condiciones personales o de historia escolar. En el artículo 73, entendía por alumnado con necesidades educativas especiales, aquel que por un periodo de tiempo de su escolarización necesitaba una atención educativa específica derivada de su discapacidad o de trastornos graves de conducta.

Según Lledó (2013), al igual que lo hizo la LOGSE, la LOE refuerza la atención a la diversidad, desde el principio fundamental de la inclusión, la calidad de la educación y la equidad, con la garantía de la igualdad de oportunidades en la atención a las necesidades de cada persona.

2.2.7. Vigencia legislativa sobre educación y discapacidad en España: LOMCE (2013). Actualidad legislativa en la Comunidad Valenciana

El sistema educativo ha realizado grandes avances en materia de educación especial, aunque necesita seguir avanzando y materializando su acción, encontrando las vías y los recursos necesarios para su desarrollo, desde las regulaciones pertinentes del marco legislativo, de ámbito nacional y autonómico, así como, desde su posterior implementación.

Desde el ámbito internacional, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad suponía la materialización de este colectivo de personas que reivindicaba que se pusieran en práctica sus derechos. Se aprobó en la Sede de la ONU, el 13 de diciembre de 2006, en Nueva York, donde se obtuvo 82 firmas de la Convención y 44 del protocolo Facultativo, así como,

una ratificación de la Convención, entrando en vigor en España el 3 de mayo de 2008. Se trataba pues, del primer instrumento amplio de Derechos Humanos del siglo XXI, donde se exponía un cambio paradigmático de actitudes y enfoques respecto a la visión de las personas con discapacidad, ya no entendida desde el modelo médico, sino desde el modelo de los derechos humanos, donde todas las personas con cualquier discapacidad deben disponer de todos los derechos y libertades (ONU, 2006).

Estos preceptos fueron recogidos en España, a nivel legislativo, a través del Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. En su preámbulo especifica algunos puntos relevantes como: el reconocimiento de la dignidad y el valor inherente de los derechos; el reconocimiento de la ONU, los Pactos Internacionales de Derechos Humanos, la necesidad de garantizar que las personas con discapacidad los ejerzan plenamente y sin discriminación, el reconociendo de la discapacidad como un concepto que evoluciona resultado de la interacción entre las personas con deficiencias, así como, las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones.

La Convención supuso un gran avance estructural en la forma de concebir la discapacidad, y avanzar en los derechos fundamentales de las personas con capacidades diferentes, sin embargo, no solo los cambios dependen de marcos legislativos aceptados por los diferentes gobiernos, sino que también recaen directamente en organizaciones y profesionales activos que trabajan con personas con discapacidad (Navas, Gómez, Verdugo y Schalock, 2012). Por tanto, la Convención no anula una situación estructural de desigualdad para las personas con discapacidad, pero reivindica sus derechos humanos, fomentando la reflexión desde los procesos de emancipación de este colectivo, que intenta destapar la invisibilidad desde la equiparación y la autonomía. Se establecen las bases de la transformación, desde el modelo médico al modelo social, con un cambio esencial en la forma de percibir la discapacidad, en la forma de afirmar la inclusión desde la igualdad de oportunidades (Lidón, 2013). A posteriori, en 2011, se desarrolla una adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, publicada el 2 de agosto, recogida en la Ley 26/2011, de 1 de agosto, y por añadidura, se publica el 8 de octubre de 2011 las correcciones a dicha ley, asimismo, la última revisión y modificación de la misma, vigente actualmente, se realiza el 31 de octubre de 2015. Como principal objetivo, esta ley pretende concretar y regular en nuestro país en materia de discapacidad, volviendo a impulsar las directrices marcadas por la Convención (Ley 26/2011, de 1 de agosto, preámbulo).

Por otro lado, esta ley modifica, entre otras, las siguientes leyes anteriores:

En primer lugar, la Ley 51/2003, de 2 de diciembre de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, donde modifica la definición legal de *persona con discapacidad*, según la contenida en la Convención, rectificando el apartado 2 del artículo 1, donde expone que “son personas con discapacidad aquellas que presenten deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (Ley 26/2011, de 1 de agosto, artículo 1.2), además especifica que “tendrán la consideración de personas con discapacidad aquellas a quienes se les haya reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33 por ciento” (artículo 1.2).

En segundo lugar, se modifican los artículos 14.1 y 14.3 de la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordo-ciegas, donde se garantizan que los medios de comunicación social sean “accesibles a las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordo-ciegas mediante la incorporación de las lenguas de signos españolas” (artículo 14.1), además, “incentivando el acceso a las telecomunicaciones en lenguas de signos españolas” (artículo 14.3).

Por último, se modifica el artículo 6 de la Ley 49/2007, de 26 de diciembre, de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, donde se incorpora un nuevo supuesto de sanción accesoria (Ley 26/2011, de 1 de agosto, preámbulo).

Pero posicionándonos en la última ley educativa, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), donde permanece en vigor el articulado LOE sobre Educación Especial y su posterior desarrollo, la cual consideramos que retrocede en algunos aspectos, iniciando una época de recortes en materia de inclusión educativa, caminando de nuevo hacia una segregación.

La LOMCE afirma en su preámbulo que la educación supone facilitar el desarrollo personal y la integración social, donde solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, puede garantizar la igualdad de oportunidades, haciendo efectivo que cada persona desarrolle el máximo sus potencialidades. En el artículo 71, apartados 1 y 2, se especifica que las Administraciones educativas dispondrán de los medios necesarios para que todo el alumnado

alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que el alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (LOMCE, artículo 71, apartados 1 y 2).

Cabe destacar, el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, cuya última modificación se realizó el 9 de noviembre de 2017. Este real decreto integra varias leyes y decretos anteriores, quedando refundidos en un solo texto, y por tanto derogados, como son: la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos, la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, y la Ley 49/2007, de 26 de diciembre, de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (Disposición derogatoria única).

El Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, en su artículo primero, expone el derecho a la igualdad de oportunidades y de trato, por parte de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones que el resto de ciudadanos y ciudadanas, a través de la promoción de la autonomía personal, de la accesibilidad universal, el acceso al empleo, y la inclusión en la comunidad. Asimismo, en el artículo segundo detalla definiciones de interés en este campo, como por ejemplo: discapacidad, igualdad de oportunidades, discriminación directa, inclusión social, normalización o accesibilidad universal.

Atendiendo a la definición de *discapacidad*, la ley la describe como, una situación que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias previsiblemente permanentes y cualquier tipo de barreras que limiten o impidan su participación plena y efectiva a la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás; la *igualdad de oportunidades*, es la ausencia de toda discriminación; la *vida independiente*, es la situación en la que la persona con discapacidad ejerce el poder de decisión de su vida integrándose en la comunidad; la *normalización*, atiende a la posibilidad de llevar una vida en igualdad de condiciones, accediendo a los mismos lugares, ámbitos, bienes y servicios que están a disposición de cualquier otra persona; la *inclusión social*, es el principio en virtud del cual la

sociedad promueve valores compartidos, orientados al bien común y a la cohesión social; además define la *accesibilidad universal* como la condición que debe cumplir los entornos para ser accesibles a todas las personas, cuya estrategia es el diseño universal (artículo 2).

El Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, en el capítulo 1, artículo 3, apuesta por los principios generales ya mentados en el artículo 3 según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, expuestos por la ONU (2006), como son: la vida independiente, la no discriminación, el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad, como parte de la diversidad, y la condición humana, la igualdad de oportunidades, la igualdad entre mujeres y hombres, la normalización, la accesibilidad universal, el diseño universal o diseño para todas las personas, la participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad, y además de estos, el real decreto añade como principios, el diálogo civil y la transversalidad de las políticas en materia de discapacidad.

Mencionamos también un decreto posterior, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, donde el artículo 9.1, indica que “se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten las dificultades”, estableciendo medidas de refuerzo para lograr el éxito escolar, favoreciendo la atención personalizada en función de las necesidades de cada uno, considerando el apoyo en el grupo ordinario, los agrupamientos flexibles o las adaptaciones del currículo. Además, el artículo 14 está dedicado al alumnado ACNEAES. En él se recuerda la vigencia del articulado LOE, indicando los tipos de ACNEAES que se comprenden: necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar.

A nivel internacional, ese mismo año, en mayo de 2014, se lleva a cabo *la Reunión Mundial sobre la Educación para todos*, celebrada en Mascate (Omán) por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014), donde se analizó la situación de la educación en el mundo, denunciando que 57 millones de niños y niñas, así como 69 millones de adolescentes, aún no tenían acceso a una educación básica. Los datos revelan que en 2011, 774 millones de adultos eran analfabetos, y casi dos terceras partes eran mujeres, indicando la desigualdad de género. Se exponen las desigualdades en cuanto a acceso, participación en la educación y resultados de aprendizaje en los diferentes niveles educativos, sobre todo para los

grupos más vulnerables y las minorías. En esta reunión cuya asistencia superó los 300 participantes, incluyendo representantes de organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales de muchos países, además de la asistencia de personas de diversas universidades, investigadores y personas implicadas en la materia. Se estableció una serie de acuerdos con miras al *Foro Mundial de Educación* de 2015, ensalzando que la educación debe contribuir internacionalmente a “reducir las desigualdades y a erradicar la pobreza, pues ofrece las condiciones y genera las posibilidades para que existan sociedades justas, inclusivas y sostenibles. Por tanto, la educación debe ocupar un lugar central en la agenda mundial para el desarrollo” (UNESCO, 2014, p. 2). Ante todo destacaba como objetivo global “lograr para todos por igual una educación de calidad e inclusiva y un aprendizaje durante toda la vida para 2030” (p.3).

Un año después se celebró el *Foro Mundial de Educación* del año 2015 donde se aprobó, el 21 de mayo, la Declaración de Incheón (República de Corea). Dicho foro que contó con la asistencia de 1600 participantes de 160 países, propuso una nueva visión y planteamiento de la educación para los próximos 15 años, que representa el compromiso de una educación con miras al 2030; hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas. La pretensión se focaliza en conseguir el objetivo de desarrollo sostenible número cuatro (en adelante, ODS-4) que trata de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2015, p. 19), con un plazo establecido para el año 2030. Este fue uno de los principales objetivos recogidos en la Asamblea General de la ONU el 25 de septiembre de 2015.

Como puntos relevantes a conseguir se establece: velar por la educación de niños y niñas para que terminen los ciclos formativos de primaria y secundaria obligatoria con resultados escolares eficaces; promover el acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y preescolar, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, superior y universitaria; favorecer las competencias necesarias para acceder a la empleabilidad, garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad; promover la educación para el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, y adecuar la accesibilidad en las instalaciones atendiendo a todas las personas, teniendo en cuenta las cuestiones de igualdad de género, fomentando y cuidando los entornos educativos inclusivos y no violentos, y además, aumentar el número de becas, sobre todo en países desfavorecidos (Educación 2030. Declaración de Incheón, 2015).

Estos principios y preceptos internacionales se recogen, en el ámbito autonómico de la Comunidad Valenciana a través de su actualidad legislativa en materia de inclusión educativa, como especifica el Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. El decreto no solo pone el foco de atención en el ámbito de la discapacidad, sino de forma genérica en las personas o colectivos en situaciones de riesgo de exclusión, debido a su origen, etnia, lengua, situación económica y social, orientación sexual, asumiendo el reto de la educación inclusiva en pro de la igualdad de oportunidades. A su vez, reconoce la individualidad del alumnado, donde cada persona tiene necesidades diferentes, para ello, es necesario dotar a la escuela inclusiva de recursos de diferente naturaleza: funcionales, organizativos, curriculares o personales, por ello, se hace necesario el cambio de culturas, de políticas, locales y globales, y de prácticas sociales (preámbulo, punto II).

En concreto, este decreto es una oportunidad en el sistema educativo valenciano de establecer un cambio de paradigma, que supone el paso de la integración a la inclusión, enmarcado dentro del “Plan Valenciano de Inclusión y Cohesión Social 2017-2022, marco de referencia de las políticas inclusivas de la Generalitat” (preámbulo, punto III), cuyo objetivo se centra en desarrollar un modelo inclusivo en el sistema educativo valenciano donde “los centros docentes se constituyan en elementos dinamizadores de la transformación social hacia la igualdad y la plena inclusión” (capítulo 1, artículo 1).

La Orden en materia de inclusión, aprobada en la Comunidad Valenciana, es la Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano, la cual organiza la educación inclusiva dando respuesta educativa a los centros públicos de carácter no universitario, especificando el acceso y detectando las barreras, e identificando necesidades que impidan la inclusión, compensando las desigualdades, fomentando la participación y el progreso de todo el alumnado; llevando a cabo los principios de calidad, igualdad de oportunidades, equidad y accesibilidad, con especial atención al alumnado más vulnerable en riesgo de exclusión. En el artículo 20 nos detalla el procedimiento y funcionamiento de la adaptación curricular individual significativa (ACIS), medida aplicada por el tutor o la tutora, a propuesta del equipo educativo, cuya solicitud se deriva al servicio especializado de orientación, con la correspondiente evaluación psicopedagógica si procede para que autorice la aplicación de dicha medida (artículo 20.3)

Para el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad que requiera adaptaciones significativas en varias o todas las áreas de conocimiento o materias, las ACIS se deberán organizar por competencias clave incorporadas transversalmente en el currículum, cuyos objetivos serán dirigidos a la toma de decisiones, la autonomía y la participación en los diferentes entornos: familiar, escolar y socio-comunitario (artículo 20.5), cuya evaluación quedará detallada en los criterios de evaluación de las mismas (artículo 20.7), cuya superación le permitirá optar al título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

En conclusión, una legislación autonómica cargada de buenas intenciones que esperemos que entre todos los miembros implicados se pueda implantar, para seguir implementando y mejorando la inclusión, haciendo realidad la convivencia de verdaderos sistemas educativos inclusivos, tanto desde el ámbito local y regional, como desde ámbitos estatales, europeos y mundiales.

Antes de continuar con el siguiente apartado, consideramos relevante aludir a un hecho significativo, además de ser un gran avance en España ante la igualdad y equidad promovida por la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006) en su artículo 12; la aprobación, por unanimidad, en las Cortes Generales de España, de la Ley Orgánica 2/2018, de 5 de diciembre, para la modificación de la Ley Orgánica 5/1985, de 19 de junio, del Régimen Electoral General para garantizar el derecho de sufragio de todas las personas con discapacidad (LOREG), donde el Estado español garantiza el derecho de igualdad de trato y no discriminación para todos los ciudadanos y ciudadanas con discapacidad (Preámbulo). Por tanto, queda modificada la Ley Orgánica 5/1985, de 19 de junio, del Régimen Electoral General, en cuanto, “toda persona podrá ejercer su derecho de sufragio activo, consciente, libre y voluntariamente, cualquiera que sea su forma de comunicarlo y con los medios de apoyo que requiera” (Ley Orgánica 2/2018, de 5 de diciembre, artículo único, punto 2). Es por ello, que las personas con discapacidad, mayores de 18 años, con deficiencia cognitiva, pudieron votar por primera vez las pasadas elecciones generales en España, el 28 de abril de 2019. La LOREG es un paso más hacia la universalización de los derechos y la igualdad de oportunidades en todas las personas.

2.2.8. El tratamiento de la atención a la diversidad en la legislación en danza de las enseñanzas de régimen especial: Enseñanzas Elementales, Profesionales y Superiores, en el ámbito nacional y en el ámbito autonómico de la Comunidad Valenciana

Las Enseñanzas Elementales de danza están reguladas por las administraciones educativas donde cada comunidad autónoma tiene competencias en materia educativa, y determina su propio desarrollo legislativo, las características de los estudios y los requisitos específicos de acceso. En el ámbito autonómico de la Comunidad Valenciana se rigen por el Decreto 157/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las Enseñanzas Elementales de danza y se regula el acceso a estas enseñanzas. Las Enseñanzas Elementales de danza dan la oportunidad de acercar al alumnado a la danza, dársela a conocer, iniciándolo con estos estudios en los conocimientos propios de dicha disciplina y en las aptitudes y habilidades para poder interpretarla, pudiendo compaginar los cuatro cursos que conforman estas enseñanzas con la educación primaria, ya que el rango de edad del alumnado en el nivel elemental oscila entre los 8 y los 12 años de edad aproximadamente.

El Decreto 157/2007, en su artículo 3, expone que las Enseñanzas Elementales de danza tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad; se ordena en tres funciones básicas: formativa, educativa, orientadora y preparatoria para las Enseñanzas Profesionales de danza. Analizando la finalidad que la legislación nos proporciona, interpretamos que la danza en este nivel tiene un carácter integrador, es decir, se pretende adentrar al alumnado en esta disciplina de forma global donde estudia todos los estilos de danza desde una visión educativa, desde un paradigma artístico de presagio-producto y proceso-producto, y no solo con finalidad tecnológica (Medina, 2009) encaminada a continuar con las Enseñanzas Profesionales.

En la actualidad existe, socialmente y en el campo de la educación, una preocupación por la integración del alumnado con discapacidad, o atención a la diversidad, denominado alumnado con necesidades educativas especiales (N.E.E), donde la legislación de danza da viabilidad y accesibilidad a este alumnado en los centros oficiales reglados de danza, pero no existe un despliegue específico legislativo que desarrolle esta cuestión.

Realizando una memoria histórica sobre el marco legislativo en danza, la derogada legislación de grado elemental de ámbito nacional, que se regulaba por el Real Decreto 755/1992, de 26 de junio, perteneciente a la LOGSE, procuraba en su finalidad garantizar una sólida formación de base en lo

referente al conocimiento de la técnica y al desarrollo corporal, y también a los aspectos inherentes a la danza desde una perspectiva histórica, cultural, estética o psicológica. En definitiva, pretendía desarrollar las capacidades en relación con la danza, a través de la consecución de los objetivos generales garantizando la profundización de los mismos, a través de la especialización posterior por la que se optaba en grado medio (danza clásica, danza española o danza contemporánea). Las materias obligatorias eran la danza clásica y la música, como enseñanzas mínimas comunes a todo el Estado Español, el resto de materias eran desarrolladas por cada comunidad autónoma. Este Real Decreto 755/1992, en su disposición adicional segunda, consideraba que serían las administraciones educativas quienes adoptaran las medidas oportunas para la adaptación del currículo a las necesidades específicas del alumnado con *minusvalías*, pero dichas medidas debían respetar, en lo esencial, los objetivos fijados.

En el ámbito autonómico, el derogado Decreto 152/1993, de 17 de agosto, de grado elemental, según la LOGSE, en la disposición adicional tercera, se manifestaba que la Consellería de Educación y Ciencia adoptaría las medidas oportunas para la adaptación del currículo a las necesidades del alumnado con *minusvalías físicas* o *sensoriales*, donde dichas adaptaciones debían respetar lo esencial de los objetivos fijados en dicho decreto. Este decreto de ámbito autonómico, con respecto a la legislación de ámbito nacional, especificaba la entrada de alumnado con minusvalías de carácter físico, resaltando la palabra *minusvalías físicas* y destacando a su vez la *disfunción sensorial*, sin contemplar otro tipo de alumnado con diversidad funcional, con otro tipo de necesidades. Además, nos cuestionamos cómo se llevaría a cabo la integración y el desarrollo curricular de este alumnado con diversidad que posee minusvalías físicas y sensoriales, según la terminología utilizada en ese momento, y a su vez se le exige la consecución de los objetivos fijados en el decreto. Por tanto, es una legislación en el nivel elemental de danza que da una primera visibilidad al alumnado con discapacidad pero no propone ninguna medida, ni pautas a establecer para la implementación de la integración.

Analizando el actual decreto del nivel de Enseñanzas Elementales de danza, el Decreto 157/2007, de la Comunidad Valenciana, resaltamos la disposición adicional única que menta al alumnado con discapacidad y atención a la diversidad donde se enuncia en el punto primero que “la conselleria competente en materia de educación, adoptará las medidas oportunas para la adaptación del currículo a las necesidades del alumnado con discapacidad y facilitará su acceso a estas enseñanzas”, por lo tanto, sigue existiendo una viabilidad legislativa de acceso a los Conservatorios de Enseñanzas Elementales de danza de la Comunidad Valenciana de este colectivo de alumnado con diferentes capacidades y con unas características específicas.

Entre ambos decretos, hay un cambio en la terminología, de las minusvalías físicas y sensoriales de la legislación dentro de la LOGSE, se evoluciona hasta el término discapacidad introducido en los decretos de LOE.

Además, el punto segundo de la disposición adicional única del Decreto 157/2007, define que será la conselleria competente en materia de educación, a propuesta de los centros educativos, la que autorizará las adaptaciones necesarias para permitir la realización de la prueba específica de ingreso a las personas con discapacidad que quieran acceder a las enseñanzas, estableciendo en el punto tres de dicha disposición, que el alumnado con discapacidad que supere la prueba específica de acceso y se matricule en el centro tendrá derecho a llevar un seguimiento por el grupo de profesores, así como, los centros educativos que escolaricen a alumnado con algún tipo de discapacidad, dispondrán de los recursos necesarios, humanos y materiales, para atender el proceso de enseñanza-aprendizaje de este colectivo. Por tanto, deducimos que desde LOGSE se abrió una puerta de entrada a alumnado con minusvalías físicas y sensoriales, es decir, con necesidades educativas específicas, denominados desde LOE alumnos con discapacidad, con un tratamiento curricular desde las adaptaciones curriculares individualizadas (A.C.I), debiendo alcanzar el alumnado los mismos objetivos y criterios de evaluación que el resto, pero atendiendo a su diversidad desde la modificación de alguno de los contenidos y de las metodologías utilizadas en el aula, todo ello, competencia del docente.

Las Enseñanzas Profesionales de danza que en la actualidad a nivel nacional se rigen por 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 LOE, están reguladas por las administraciones educativas donde cada Comunidad Autónoma tiene competencias en materia educativa y determinan su propio decreto, las características de los estudios y los requisitos específicos de acceso por el ámbito autonómico de la Comunidad Valenciana se rige por el Decreto 156/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las Enseñanzas Profesionales de danza y se regula el acceso a estas enseñanzas. En su artículo 3, respecto a la finalidad y la organización, especifica que las Enseñanzas Profesionales de danza tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la danza. Se ordena en cuatro funciones básicas: formativa, profesionalizadora, orientadora y preparatoria para estudios posteriores, siendo organizadas en un sólo grado de seis cursos de duración. Analizando la finalidad que la legislación nos da, interpretamos que la danza en este nivel busca la preparación de profesionales de calidad cualificados para ejercer como intérpretes; se pretende que el alumnado pueda adquirir los

conocimientos y destrezas que, de acuerdo con sus intereses, les permita la incorporación a la vida profesional, la preparación para el acceso a los estudios superiores de danza o el acceso a otros estudios superiores universitarios.

Atendiendo al análisis que realiza la legislación en este nivel con respecto a la atención a la diversidad, por un lado, hacemos mención a la derogada legislación de grado medio de danza, que se regulaba en el ámbito nacional por el Real Decreto 1254/1997, de 24 de julio, en LOGSE, donde no encontramos ninguna referencia al alumnado con discapacidad o alumnado con necesidades educativas especiales, es más, se ensalza que este grado medio de danza debe “garantizar una formación que proporcione el nivel de expresión artística propia de unos estudios especializados, que tienen como meta el ejercicio profesional, y que por ello, están destinados a aquellos alumnos que posean aptitudes específicas y voluntad para dedicarse a ellos” (p. 26307), premisas que derivan directamente del artículo 38 de la LOGSE, en el que se establece la finalidad que debe cumplir las enseñanzas de la danza. El alumnado debe demostrar unos requisitos y aptitudes específicas para poder cursar dichos estudios con una finalidad eminentemente profesionalizadora, dejando la finalidad de la danza con una vertiente lúdica o educativa para las escuelas privadas de danza, que imparten estudios no conducentes a ninguna titulación, orientados a la formación de aficionados, cursados en las escuelas de danza, donde se refiere el punto 5 del artículo 39 de la LOGSE.

Por consiguiente, hay una evolución en el tratamiento legislativo, ya que, sí encontramos referencia legislativa sobre alumnado con discapacidad en la actual legislación de Enseñanzas Profesionales tanto a nivel nacional como autonómico, en el punto segundo de la disposición adicional, del Real Decreto 85/2007 y del Decreto 156/2007, respectivamente.

El actual Real Decreto 85/2007, de Enseñanzas Profesionales de ámbito nacional, en la Disposición adicional segunda especifica dos puntos al respecto: el primero, referente a la accesibilidad, “los centros escolares de nueva creación deberán cumplir con las disposiciones vigentes en materia de promoción de la accesibilidad”; el segundo, sobre la competencia de las Administraciones para “adoptar las medidas oportunas para la adaptación del currículo a las necesidades del alumnado con discapacidad”.

En el ámbito autonómico, de la Comunidad Valenciana, el Decreto 156/2007 de Enseñanzas Profesionales, en el apartado de Disposiciones adicionales, en la segunda, sobre el alumnado con discapacidad y atención a la diversidad, manifiesta los mismos dos puntos anteriormente expuestos, donde además de adaptar el currículo a las necesidades del alumnado con discapacidad, se añade un

tercer punto, los centros educativos, autorizarán las adaptaciones necesarias “para permitir la realización de la prueba específica de acceso a las personas con discapacidad que opten a ella” y un cuarto punto, donde especifica que el alumnado con discapacidad que supere la prueba de acceso y se haya matriculado, será objeto de un seguimiento específico por el grupo de profesores, además de dotar a los centros de los recursos necesarios para que se pueda llevar a cabo.

Sin embargo, en cuanto a las enseñanzas de régimen especial, música y danza, la reciente Orden 20/2019, de 30 de abril, enmarcada en la actual Ley educativa, expone, en el artículo 11. Adaptaciones de acceso, las necesidades específicas de apoyo educativo (punto primero), para todas las etapas educativas que implican la modificación de apoyos materiales, espaciales y personales (punto segundo). Las medidas de accesibilidad se llevarán a cabo por el equipo educativo, el tutor o la tutora con asesoramiento del servicio especializado de orientación (punto tercero); si es necesario, como es el caso del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad (artículo 11.2), con la emisión del correspondiente informe socio-psicopedagógico, cuyos preceptos se especifican en el artículo 6.

Asimismo, el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que solicita participar en las pruebas de acceso a las enseñanzas de régimen especial (artículo 11.3), tiene derecho a la adaptación de estas pruebas, de acuerdo con sus necesidades, pero no puede existir ninguna modificación de contenidos básicos que se evalúan, siendo una medida de respuesta, con medios específicos de nivel IV. Entonces, aquí cabe cuestionarse, si no se pueden adaptar contenidos o modificarlos en las pruebas de acceso, ¿existe una verdadera apertura al alumnado con diversidad funcional a los estudios reglados de música y danza? ¿Será posible la inclusión educativa de este alumnado a los centros públicos? Estaríamos hablando de una inclusión limitada a la superación de la prueba de acceso, donde no se especifica el grado de adaptación de la misma, ¿será competencia de cada centro educativo?

Continuando con el análisis de la legislación de los estudios superiores de danza de ámbito nacional, el actual Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, hallamos una mención a las personas con discapacidad en la disposición adicional primera, la cual remite a la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (punto 1), detallando que serán las administraciones educativas las responsables de adaptar el plan de estudios a las necesidades del alumnado con discapacidad (punto 2). A su vez, en la legislación de ámbito autonómico, el Decreto 48/2011, de 6 de mayo, encontramos la misma disposición anteriormente mencionada, además del artículo 10 sobre la

acogida de alumnado de nuevo ingreso, donde en el caso de existir estudiantes con necesidades educativas específicas derivadas de la discapacidad, se les ofertaría el apoyo y asesoramiento necesario a través de adaptaciones curriculares, pero no especifica la existencia de pruebas específicas de acceso a la Titulación Superior de Danza, entendiendo que la responsabilidad última de la realización de adaptaciones curriculares la tiene el equipo docente y el centro, hecho sobrentendido, pero en ningún caso detallado. Por ello, una vez más observamos puntos antagónicos en la propia legislación que no resuelven las dudas de accesibilidad, sí abren la puerta, y por primera vez se les da visibilidad con respecto a la legislación de enseñanzas superiores de danza según la anterior LOGSE, donde ni siquiera tenía presencia la atención a la diversidad, ni en la legislación nacional, en el Real Decreto 1463/1999, ni en el decreto autonómico, Decreto 128/2002.

Una vez revisada la legislación respecto a las Enseñanzas Elementales, Profesionales y Superiores de danza en materia de discapacidad y atención a la diversidad, nos planteamos una serie de cuestiones a indagar sobre la temática del alumnado con diversidad funcional en los conservatorios de danza tratada en una primera fase de esta investigación; ¿existe realmente en la actualidad alumnado con alguna discapacidad en los conservatorios elementales y profesionales de danza de la Comunidad Valenciana? ¿Qué tipo de discapacidad? ¿En qué consiste la prueba de acceso a estos centros educativos con respecto a la prueba que lleva a cabo el alumnado que no requiere necesidades educativas especiales? En caso de existir algún caso en estos centros educativos, ¿qué recursos humanos y materiales posee el centro? ¿Se garantiza una formación permanente al profesorado de los conservatorios para atender las necesidades del alumnado con discapacidad y atención a la diversidad?

Capítulo 3. Marco teórico conceptual

3.1. De la discapacidad a la diversidad funcional en el camino hacia el enfoque inclusivo en danza

El desarrollo del marco teórico conceptual de la investigación lo hemos estructurado en varios apartados, por un lado, nos adentramos en temas genéricos como, la evolución del concepto de discapacidad, según épocas, y contextos socio-culturales, y la influencia de los diferentes modelos a lo largo de un proceso en el tiempo; por otro lado, desarrollamos temas asociados a la investigación, como la desinstitucionalización de personas con diversidad funcional y los postulados de la bioética en las personas con discapacidad. Seguidamente, entramos en una segunda parte más específica, en la accesibilidad de alumnado con diversidad funcional a las enseñanzas artísticas en centros superiores, así como, el acceso a espacios culturales y educativos. Más adelante, indagamos en el núcleo central del proceso de investigación, definiendo la génesis, el desarrollo y las posibilidades de implementación del enfoque inclusivo en danza en el CSDA, analizando el pasado, el presente y la proyección de futuro dentro de la filosofía e idiosincrasia del centro.

3.1.1. La diversidad funcional y sus modelos: una evolución del concepto discapacidad en España.

Si en la Edad Antigua las personas con discapacidad eran locos, desgraciados, poco menos que monstruos, casi deshumanizados, y sin derecho a vivir con dignidad, en la Edad Media eran demonios a los que había que esconder y aislar del mundo, pero en el mundo actual, afortunadamente, estos arquetipos han sido suprimidos y olvidados. Sin embargo todavía arrastramos un lastre, difícil pero no imposible de mitigar, como el carácter peyorativo atribuido al concepto discapacidad, identificado con la carencia de algo; algo que la mayoría de las personas, las no discapacitadas, sí poseen, siendo las personas discapacitadas deficitarias o imperfectas, sujetas a una desviación respecto a cierta normalidad (Rodríguez y Ferreira, 2010).

Como señalan estos autores, este concepto, tradicionalmente, estuvo identificado con modelos que negaban la capacidad de la persona; primeramente, el modelo de la prescindencia, atendiendo a un carácter religioso, el cual atribuía a la diversidad funcional el origen de un castigo divino; a posteriori con carácter científico, aparece el modelo médico-rehabilitador, donde primaba el diagnóstico clínico, la persona denominada discapacitada asumía un déficit fisiológico de imperfección, donde la discapacidad era signo de enfermedad, una anomalía física, psíquica o sensorial producida de forma permanente o transitoria, y era tratada por expertos que anulaban las libertades individuales de decisión de la persona, donde la exclusión era el referente social.

El anterior era un modelo asistencial que pretendía normalizar a la persona discapacitada intentando la recuperación o rehabilitación de sus capacidades funcionales. Posteriormente, se produce un avance, con el modelo social-emancipatorio, que nace sobre los años 60 del siglo XX en Estados Unidos e Inglaterra, su pretensión era identificar el obstáculo y buscar la forma de eliminarlo, donde la problemática y responsabilidad de la integración no recaía exclusivamente en cada persona, sino en la propia sociedad. Este modelo social asienta sus bases epistemológicas en “los principios de autonomía y vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, educación inclusiva, diálogo civil, entre otros” (Castignani, 2017, p. 30).

La discapacidad ha sido para muchas sociedades y culturas una construcción y un modo de opresión social, una sociedad que no ha tenido presente a las personas con discapacidad; hecho que ha ido cambiando con mucha lentitud a lo largo del tiempo.

El modelo social está directamente impulsado por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptado en Asamblea General de la ONU en 2006, confirmando que la discapacidad es un tema transversal en diversos ámbitos de la vida donde “los valores y las creencias se reflejan en las actitudes sociales, en las palabras, en las acciones, en las escuelas, en las Universidades, en los trabajos, en los lugares de esparcimiento, en los espacios de participación política” (Vallejos, 2014, p. 2).

Si los anteriores modelos estaban anclados en la negación de la capacidad, aparece un cuarto modelo de la diversidad funcional, una maximización del modelo social, que supera el orden normativo resaltando la originalidad y singularidad del colectivo que tiene su génesis “fruto de una decisión autónoma del colectivo de personas con discapacidad que rechaza las imposiciones nominales y quiere reconocerse por lo que es, y no por aquello de lo que supuestamente carece” (Rodríguez y Ferreira, 2010, p. 305).

Este último modelo de diversidad funcional, con su inmediata génesis en el siglo XXI, denominado por Vallejos (2014) como paradigma social de la discapacidad, estaría cercano a la visión de la discapacidad según el modelo social, que se comenzó a hablar a finales del siglo anterior, donde no sólo la discapacidad era consecuencia de una limitación funcional, sino de una limitación social, así pues, el modelo de la diversidad funcional da un avance hacia la visión positiva de la misma, donde toda persona es diferente a otra, y esto es un factor de enriquecimiento individual y social. Ambos modelos buscan la autonomía, el respeto y la independencia de todas las personas (Palacios y Romañach, 2006).

Ergo, todas las personas desde el prisma de la diversidad funcional enaltecemos la diferencia como alarde incuestionable de riqueza tanto individual como social, navegando este modelo hacia aguas que confluyen en el compartir, donde la convivencia en todas las facetas deje de ser una utopía, para ir convirtiéndose poco a poco en una realidad, donde persista la diversidad, sin un tratamiento de diferencia, donde ya no sea necesario mentarla, protegerla o custodiarla porque sea intangible a los ojos del que observa.

Palacios y Romañach (2008) consideran en el modelo de la diversidad funcional que el eje fundamental es la dignidad, principio inherente al ser humano, eliminando conceptos como capacidad o valía, buscando en este término que cada persona pueda encontrar su propia dignidad. Estos autores diferencian dos tipos de dignidad; una dignidad intrínseca, donde se ensalza que los humanos tienen un valor superior al resto de criaturas, exclusivamente por el hecho de haber nacido bajo esta forma humana e independientemente de las circunstancias que estén viviendo, entrando de esta forma en el tema de la bioética, punto relevante de actualidad que tratamos en el apartado siguiente. Por otro lado, estos autores diferencian una dignidad extrínseca que “depende de la relación con los demás individuos de la sociedad (...), su campo de batalla dialéctico se encuentra en el derecho, en el disfrute, goce y ejercicio en condiciones de igualdad de los derechos fundamentales” (p. 42).

Esto sería una búsqueda de la dignidad personal a través del yo propio e individual, y a través del yo del otro y del mundo, dos caras de la misma moneda, una misma vía en dos direcciones, el mundo que debe cambiar la imagen social de la persona con discapacidad, y la propia persona con discapacidad que cambia la imagen de sí misma, “toma conciencia de su realidad y la asume como una diversidad logrando un mejor aprovechamiento de sus capacidades” (Lorenzo, 2003, p. 167), dejando de ser víctima, para pasar a ser lo que realmente es, una persona digna de ser feliz y tener una vida en plenitud, con independencia y autonomía.

3.1.1.1. Génesis y conceptualización del término diversidad funcional: el Foro de Vida Independiente y Divertad (FVID) en España

En Estados Unidos (EEUU), a finales de los años 60, nació el Independent Living Movement (Movimiento Internacional de Vida Independiente), desarrollado en profundidad por el profesor alemán Gerben DeJong. Este movimiento nace y se promueve por las propias personas con discapacidad que reclamaban el derecho a la independencia, y al poder de elección sobre sus propias vidas, demandando la capacidad y la oportunidad de tomar decisiones. Pretendían llevar a

cabo las actividades de cada día, fuera de las recomendaciones e imposiciones del personal experto, abandonando así, el aislamiento social a través de la toma de responsabilidades y el control sobre sus vidas. Las respuestas iban a encontrarse al conseguir cambiar la sociedad, y no cambiando a las personas con discapacidad (Martínez, 2003).

Pero en España, habría que esperar a la Constitución Española, para que se diera un intento de renovación en la conciencia colectiva, en el germen de la cultura de la discapacidad, y por supuesto, en las políticas sociales. Como afirman Maraña y Lobato (2003), no existe un verdadero movimiento de vida independiente en España, ni una política clara sobre este tema, las decisiones legislativas son relegadas a cada Comunidad Autónoma siendo el Estado el que debe asegurar unos mínimos de calidad en los programas de atención a las personas con discapacidad, garantizando asistencia personal a los casos más severos, y potenciando la autonomía personal como elemento clave de integración social, promulgando en las personas con discapacidad el derecho a pensar, a tomar decisiones y a hablar por sí mismas.

Desde mediados de 2001, en España si existe un grupo denominado Foro de Vida Independiente y Diversidad (FVID), que es una comunidad de reflexión filosófica, y una plataforma reivindicativa de lucha por los derechos de las personas con diversidad funcional, basada en los preceptos del Movimiento Internacional de Vida Independiente americano, donde se utiliza internet como medio de comunicación y difusión de temas sociales que nos afectan a todos. Este foro, formado por personas con diversidad funcional que se representan a sí mismas, utiliza la reflexión y el debate como instrumento de una realidad que reivindica los mismos derechos a todas las personas, y desde el año 2005 se reemplaza la palabra discapacidad por la de diversidad funcional, es decir, personas con discapacidad por personas con diversidad funcional. Este término fue propuesto por primera vez por Manuel Lobato y Javier Romañach el 12 de Mayo de 2005, en el mensaje nº 13.457 del Foro de Vida Independiente (Palacios y Romañach, 2008). Este hecho supuso un gran cambio hacia una terminología sin connotaciones negativas, unificando un argot de palabras como, minusvalía, incapacitación, incapacidad, discapacidad, invalidez (parcial, total, absoluta o gran invalidez) y dependencia, en un único término, el de personas con diversidad funcional.

Como afirman Romañach y Lobato (2005) la mejor manera de denominar la particularidad del colectivo es denominarlo mujeres y hombres con diversidad funcional, o personas con diversidad funcional, puesto que es “la primera denominación de la historia que no se da un carácter negativo ni médico a la visión de una realidad humana, y se pone énfasis en su diferencia o diversidad, valores que enriquecen al mundo en que vivimos” (p. 8).

Se reivindica la diversidad funcional, entendida como libertad y dignidad hacia todas las personas, sea cual sea su diversidad, dando el mismo valor a todos los seres humanos. Uno de los miembros más destacados del FVID es Javier Romañach, activista en la lucha para que las personas con diversidad funcional dejen de ser ciudadanos de segunda. Este autor destaca por numerosas publicaciones donde redefine la persona con diversidad funcional, como aquella que tiene un funcionamiento distinto del cuerpo y de la mente, la cual no puede realizar de igual forma las mismas funciones que la mayoría, pero busca otras vías o alternativas (Palacios y Romañach, 2006). La normalidad va cambiando con el paso del tiempo, e incluso, con la diferencia cultural, por lo tanto, carecería de un significado absoluto, y sí un significado relativo dependiendo de los diferentes factores externos.

Por el contrario, Lidón (2013) considera que el término diversidad funcional manifiesta una ambigüedad, una construcción que esconde una relación de poder, aunque aparentemente parezca una terminología políticamente correcta a nivel social; “si la diversidad es enriquecedora, porqué se deja fuera del sistema a parte de los *diversos*” (p. 69). La autora reclama la necesidad de encontrar un término neutro, que no nos haga cuestionarnos la dignidad de ningún ser humano.

En definitiva, llevamos en España más de una década con la terminología de personas con diversidad funcional, pero en debates, congresos y encuentros entre profesionales de las artes escénicas, tanto con diversidad funcional o sin ella, se sigue utilizando de forma equitativa tanto un término como otro, es decir, se utiliza al mismo nivel personas con discapacidad o personas con diversidad funcional, e incluso personas con capacidades diversas. Esto lo vivenciamos en las pasadas *X Jornadas sobre la Inclusión Social y la Educación en las Artes Escénicas* celebradas en Madrid los días 9, 10 y 11 de mayo de 2018, bajo el título *Retos: la conquista de una sociedad más igualitaria a través de las artes*. Una de las ponentes del panel de debate del último día sobre la profesionalización de las personas con discapacidad en las artes escénicas hizo alusión a “que todos somos, de alguna forma, personas con diversidad funcional, visible y no visible” (M. Vázquez, comunicación personal, 11 de mayo de 2018).

Esta puntualización del término confirma, de algún modo, que todas las personas en algún momento hemos tenido o tendremos alguna capacidad limitada y/o limitante ocasionada por diferentes motivos, siendo uno de ellos un motivo incuestionable, como es el envejecimiento y el desgaste del cuerpo por el paso del tiempo. Este precepto, del cual ningún ser humano se puede desprender, hace concebir a todas las personas como personas con capacidades diversas.

Sin embargo, aunque otro de los términos recientes como sinónimo de personas con diversidad funcional sea personas con capacidades diversas, y a pesar de utilizarlo también en esta tesis, nos cuestionamos si esa conceptualización no estaría más próxima a la identificación de todo el universo de personas con y sin diversidad funcional, ya que todos y todas somos personas con capacidades diferentes. Lidón (2013) cuestiona también el término de capacidades diversas o especiales, porque tampoco lo considera que evidencie una realidad, siendo complejo encontrar un término que no tenga connotaciones peyorativas.

Atendiendo a Garabal-Barbeira, Espinosa y Pousada (2017), tras su investigación a una muestra de 283 estudiantes universitarios donde el 70% habían tenido contacto previo con personas con discapacidad, y el 50% lo seguía teniendo en el momento de realización de la investigación, se analizaron los prejuicios sobre la percepción de términos asociados a la discapacidad, afirmando que actualmente el término considerado menos negativo es *persona con diversidad funcional*, seguido de *persona con necesidades especiales* y en tercer lugar, *persona con discapacidad*; siendo los términos más ofensivos: marginado, trastornado, tullido, anormal, retrasado, imbécil y subnormal. Estos últimos términos, pertenecientes a un pasado prácticamente olvidado dentro del modelo de la prescindencia, anterior al modelo médico-rehabilitador, como se analizaba en el punto anterior.

En conclusión, resaltar que la terminología sobre la discapacidad, ha experimentado modificaciones en su forma, que no en su contenido o significado, identificando diversas modas o tendencias, sustentadas por diferentes modelos, que pertenecen a diversas épocas, que se movilizan por intereses sociales o políticos. Si bien, como hemos mentado anteriormente, vivimos en la actualidad en el denominado modelo de diversidad funcional, la visión de la discapacidad se enmarca dentro del modelo social, donde las personas con discapacidad se denominan también personas con diversidad funcional cuyas capacidades diversas son consecuencia de una limitación social más allá de ser una limitación funcional.

A lo largo de esta tesis, vamos a utilizar de forma simultánea y de forma sinónima, la terminología no peyorativa: persona con diversidad funcional, persona con capacidades diversas como persona con discapacidad, este último término todavía vigente en la actualidad legislativa en España. Pretendemos con ello, no herir la sensibilidad de ninguna persona, ya que nos posicionamos desde una perspectiva de inclusión, de respeto, ante todo de diversidad, como principio generador de libertad, porque sin diversidad nunca existirá la verdadera libertad.



Figura 1. Evolución terminológica sobre las personas con discapacidad. Fuente: elaboración propia

3.1.2. El proceso de desinstitucionalización en España y la inclusión en la comunidad de las personas con diversidad funcional como mejora de la calidad de vida

Si en el apartado anterior se demandaba el reconocimiento de la dignidad y de la libertad de las personas con diversidad funcional, y el derecho que tienen a decidir sobre sus propias vidas, buscando la plena aceptación y la integración social, ¿qué sucede con los casos más severos que han estado institucionalizados durante años sin tener apenas contacto con el exterior, más que las visitas de familiares o amigos cercanos? ¿Son las instituciones una solución para esas personas y sus familias?

Resaltamos la investigación llevada a cabo por Verdugo y Navas (2017) donde en uno de sus capítulos describen la tendencia actual al proceso de desinstitucionalización y de inclusión en la sociedad, con los casos más severos de personas con discapacidad intelectual que durante años han vivido recluidas en centros, viviendo sus vidas desde el aislamiento. Estos autores destacan países como EEUU y Reino Unido como ejemplos a seguir en el proceso de desinstitucionalización.

Este proceso en EEUU fue debido a tres factores; al cierre obligatorio de las instituciones en algunos Estados impulsado por leyes como *Americans with disabilities act* (1991), decisión llevada a cabo a raíz de un caso concreto; al apoyo proporcionado por el departamento de salud a través de *Medicaid* para facilitar la transición hacia la comunidad de las personas con discapacidad institucionalizadas a través del programa *Home and Community-Based Services*; y por último, debido a “la financiación y apoyo a sistemas de registro de datos sobre las condiciones de vida de

las personas con discapacidad” (p. 147), conociendo en profundidad cada caso con sus antecedentes e historial de vida, permitiendo así el proceso de desinstitucionalización. Tanto en EEUU como en Europa, en concreto en el Reino Unido, este proceso es fruto del compromiso gubernamental, del desarrollo de políticas específicas en la atención a las personas con diversidad funcional, y fundamentalmente, gracias a los recursos económicos que materializan estas decisiones. Reino Unido realiza una previsión de servicios, lo que denomina *Valuing People* donde defiende que las propias personas con diversidad funcional deben decidir acerca de sus presupuestos personales *Putting people first*, y elegir qué tipo de cuidados quieren tener, y cómo los quieren recibir. Estos países abogan por una política de autodecisión y de gestión de recursos. En el caso de España, es difícil realizar un diagnóstico, por la falta de datos y estudios al respecto, pero tomando como referencia los datos ofrecidos en 2008 por la Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situación de Dependencia (EDAD) desde el Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2008), el 20 % de las personas con discapacidad intelectual estaban internadas permanentemente en centros; 31.482 personas de un total de 155.981, siendo más de la mitad personas con discapacidades intelectuales severas y profundas (Verdugo y Navas, 2017).

Por el contrario, hay familias de personas con discapacidad intelectual severa o profunda que ven el proceso de desinstitucionalización como un problema, y no como algo que beneficie la inclusión, siendo estas familias un colectivo primordial en la necesidad de apoyos para vivenciar este proceso (Jones y Gallus, 2016; Mansell et al., 2007, citados por Verdugo y Navas, 2017).

Un hecho actual, es la reivindicación activa que se realiza desde la FVID para ensalzar la vida independiente y la asistencia personal necesaria para las personas con discapacidad, términos ya definidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (artículo 19), y que siguen sin ser una realidad en este país (FVID, 2018, 30 de agosto). La FVID se posiciona con la definición que dio Adolf D. Ratzka de Vida Independiente, uno de los líderes directos del movimiento y fundador del centro internacional *Institute for Independent Living* con sede en Suecia.

La Vida Independiente significa que queremos el mismo control y las mismas elecciones en la vida cotidiana que dan por sentado nuestros hermanos, vecinos y amigos sin discapacidades. Queremos crecer en nuestros hogares con nuestras familias, asistir al colegio del vecindario, viajar en el mismo autobús, tener un empleo adecuado con nuestros estudios y habilidades. Sobre todo, y como cualquier otro, necesitamos dirigir nuestras vidas, pensar y hablar por nosotros mismos. (parr. 6)

Según García (2003) el asistente personal capacita a las personas con graves discapacidades a mejorar su independencia, favoreciendo su desinstitucionalización, y mejorando su calidad de vida, tanto en actividades básicas dentro de la vivienda, como en actividades externas favoreciendo la participación y las relaciones sociales y personales, por consiguiente, mejorando la satisfacción personal hacia una vida autónoma, siendo imprescindible para ello, la sensibilidad en el diseño y la producción del entorno físico en cuanto a accesibilidad, punto tratado en epígrafes posteriores.

En consecuencia, existe una tendencia a la sustitución de los cuidados directos del asistente personal al de la institución, en beneficio de la desinstitucionalización, como un factor de influencia en la consecución de una mayor calidad de vida. A lo largo de esta investigación al hablar de calidad de vida, un constructo complejo de ser tratado por sus múltiples dimensiones e indicadores, nos posicionamos con la definición que nos aporta Schalock y Verdugo (2007) tratando la calidad de vida como el estado deseado de bienestar, con carácter universal, ligada a cada cultura y sociedad, con componentes objetivos y subjetivos, bajo la influencia de factores personales y ambientales.

Además, las dimensiones principales son iguales para todas las personas, aunque pueden estar sometidas a cierta variabilidad en función del valor que se les atribuya. Las dimensiones según estos autores serían ocho: bienestar emocional, relaciones personales, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y el trato igualitario, los derechos (Schalock y Verdugo, 2002); donde los tres aspectos fundamentales en la persona se resumirían en: la adquisición de la independencia, la participación social y el bienestar (Verdugo, Schalock, Arias, Gómez y Jordán de Urríes, 2013).

En definitiva, la calidad de vida se asienta en indicadores que son igual de importantes para todas las personas, su consecución revierte en la satisfacción de las necesidades de la persona, cuya influencia queda condicionada por “factores personales y ambientales, tales como las relaciones de intimidad, la vida familiar, la amistad, el trabajo, el vecindario, la ciudad o lugar de residencia, la vivienda, la educación, la salud, el nivel de vida y el estado de la propia nación” (Verdugo, Gómez, Arias y Navas, 2012, p. 12).

3.1.3. La bioética: un debate actual que reclama el colectivo de personas con diversidad funcional

Desde el concepto de dignidad, tratado anteriormente, y centrándonos en el debate actual de la bioética: los cambios sociales, las ideologías políticas y culturales, los cambios tecnológicos y los avances científicos, en el campo de la nueva genética humana, donde se está modificando el concepto de la manifestación de la vida, desde un debate social y moral, del que el colectivo de personas con diversidad funcional se siente una vez más amenazado. Es por ello, que se crea en 1981 La Internacional de Personas con Discapacidad (DPI), que es una organización que promulga los derechos humanos, concretamente, los derechos de las personas con discapacidad y su dignidad con la plena participación en igualdad de condiciones en la sociedad. La DPI está representada por miembros activos de diversas organizaciones nacionales e internacionales de personas con discapacidad en 130 países, donde un porcentaje elevado pertenecen a Europa, naciendo así, la DPI Europa. Esta organización no está en contra de los avances científicos, no se opone a la investigación médica, siempre y cuando no pongan en peligro la integridad del colectivo, donde los descubrimientos científicos estén al servicio de la calidad de vida de las personas, en concreto de las personas con diversidad, y que ello, por el contrario, no suponga la negación de la vida (DPI Europe, 2000).

Ante este hecho, el colectivo de personas con diversidad funcional está en absoluta discrepancia con la investigación basada en la discriminación contra las personas con discapacidad, siendo una de las principales denuncias la visión del aborto, la eutanasia y la eugenesia. Según Palacios y Romañach (2006) las personas con discapacidad se han tenido que enfrentar a la esterilización forzada, la interrupción prenatal, el infanticidio, la eutanasia y la eliminación masiva; el avance desmesurado de la genética y la corriente de pensamiento que impera puede llevar a pensar que se puede paliar lo genéticamente defectuoso, menospreciando así la propia vida. La ley del aborto del estado español contempla 3 casos por los que se puede abortar, uno por violación (sin límite de fecha para abortar), otro si existe peligro de la vida de la madre (aborto permitido antes de las 12 semanas) y en el caso de malformación del feto, aborto permitido hasta las 22 semanas, donde todavía se hacen pruebas para detectar una posible anomalía. Esta premisa hace reflexionar sobre el diferente valor que se le da a la vida de una persona con discapacidad o a una persona sin ella. Pero el debate no entra en la moralidad sobre el aborto si o aborto no, sino en el trato diferenciado del mismo, ya que no debería existir ningún tipo de hecho discriminatorio, anteponiendo la discapacidad como fundamento legal y excepcional para abortar cuando el feto ya está avanzado en su crecimiento.

Por otro lado, hay todo un avance y revolución en el campo de la biotecnología, sobre todo en los países más industrializados, como es el caso de EE.UU, donde se establece el debate de la clonación, el patentar los genes, y las consecuencias de esa práctica en el futuro, que según First (1998, citado por Celis y Mayorga, 2000) afectaría a tres campos: el agropecuario, la preservación de especies en vías de extinción, que ya fue propuesto en China para preservar los osos panda, y las grandes modificaciones en el campo de la medicina. ¿Hacia dónde estamos caminando? ¿Hacia el avance y mejora de la calidad de vida o hacia la selección de un mundo deshumanizado y manipulado por el hombre? ¿Harían estos avances científicos detectar anomalías cromosómicas en humanos y así evitarlas? ¿Estaríamos ante la mejora de la especie y la eliminación de los cuerpos limitantes? Esto abre un debate ético donde los avances científicos van por un lado, y la moralidad va por otro, pero no es nuestro cometido entrar en dicho debate, aunque sí consideramos oportuno exponerlo como una evidencia de este momento actual.

En el debate de la bioética no se cuestiona el valor de la investigación científica para la prevención, la detección, el diagnóstico y la rehabilitación en el tratamiento de las personas con discapacidad buscando así la mejora de sus vidas, y para ello, sería fundamental la formación de investigadores, sobre todo en el campo de la rehabilitación; pero sí se denuncia el interés económico que puede haber detrás del avance científico, como así lo expone Lorenzo (2003, p. 171),

la bioética debe velar para que la genética y la investigación centren sus esfuerzos no en erradicar la discapacidad, sino en mejorar la información sobre la discapacidad, lograr un tratamiento mejorado de las condiciones potencialmente discapacitantes, mejorar el apoyo a las personas con discapacidad y evitar que los futuros avances se enfoquen como un arma de “limpieza genética”, tal vez impulsados por la rentabilidad y “eficiencia social” que supondría el no tener que destinar importantes sumas monetarias a satisfacer las necesidades de ese colectivo.

Concluyendo, la DPI Europe (2000) demanda sobre el discurso de la bioética que los nuevos avances, las prácticas y los descubrimientos genéticos sean regulados, y defiendan los derechos humanos de las personas con discapacidad; no se oponen a los avances médicos que alivien el dolor o mejoren la calidad de vida de las personas diferentes, pero se oponen “a la limpieza genética, impulsada por motivos de rentabilidad y de eficiencia social, basada en prejuicios contra las personas con discapacidad” (p. 5).

Reclaman que se asesore a las futuras familias de un feto con discapacidad, donde se refleje la experiencia real de la misma, anteponiendo el valor de la vida por encima de otros estereotipos sociales. Se solicita que la diversidad humana sea reconocida y no se elimine por valoraciones discriminatorias, y que cualquier vida sea respetada sin prejuicios. A su vez, existe un reclamo de las asociaciones y organizaciones de personas con diversidad funcional sobre la participación activa en las decisiones legislativas en este campo de la bioética, para evitar que se infrinjan los derechos humanos de las personas con discapacidad. Ya la ONU (2008) proclamó en la Convención Internacional de los Derechos de las personas con Discapacidad, en su artículo 10, el derecho a la vida de todos los seres humanos, manifestando la adopción de medidas que la garanticen en las personas con alguna discapacidad en igualdad de condiciones que las demás.

3.2. Un debate actual sobre la accesibilidad de alumnado con diversidad funcional a los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores en España

Como hemos expuesto anteriormente, en el campo de la diversidad funcional estamos en un proceso de ennoblecimiento para descartar totalmente la discriminación en todos los sectores y ámbitos de la sociedad, y en concreto, en las artes, que son fuente de expresión y libertad, bajo la pesquisa de un universo común. Hemos de contribuir a un mundo que consiga la igualdad de oportunidades, la convivencia y la participación plena, en los diferentes ámbitos y contextos, tanto de las personas con discapacidad como las personas sin discapacidad, demandando su acceso a los estudios de enseñanzas artísticas, que se reclaman como un derecho inherente a la persona, y como un deber de la sociedad.

Por tanto, las personas con diversidad funcional tienen el mismo derecho, que tú y que yo, a disfrutar de la cultura, del ocio, del arte, y no sólo a su disfrute externo relegadas a cierta pasividad, sino también a ser agentes activos y protagonistas del mismo. La cultura y el arte aportan calidad de vida a toda la sociedad, fortalecen la cohesión social de la comunidad y favorecen la integración de sus participantes, dándoles un estado de bienestar y autorrealización (Lorenzo, 2003).

Bailarines de todas las edades con diversidad funcional, con cualquier tipo de discapacidad, mediante la danza, pueden expresar y canalizar las emociones reprimidas, sus estados de ánimo, sus angustias, y sus preocupaciones Boswell (1989, citado por Overby & Bradley, 2007). Estos autores nos relatan un ejemplo de un bailarín confinado a una silla de ruedas, y cómo después de un accidente que le dejó paralizado, la danza le proporcionó la oportunidad de vivenciar y expresar las primeras etapas de aislamiento, desesperación, y las etapas posteriores de alegría.

Desde esos estados de euforia, que experimentaba con su cuerpo al realizar movimientos más enérgicos, canalizaba el miedo representado a través de movimientos en patrones circulares en el suelo, con formas cambiantes, y de ahí, pasaba a estados de alegría, que expresaba a través de la realización de giros y movimientos circulares con partes de su cuerpo, que se incrementaban cuando danzaba en compañía, cuando compartía con *el otro* la experiencia de la danza.

La danza es un regalo, es un don para todo aquel que la quiera, es una expresión del alma; el alma trasciende el cuerpo, el cuerpo encarcela, pero el alma es la fuente de expresión que mediante la danza se libera, se baila con el cuerpo como instrumento, pero se baila también con la mente que imagina, la cual nos transporta a lugares donde el cuerpo nunca podrá llegar. Y es aquí, donde las personas con diversidad funcional y las personas sin diversidad funcional, personas con capacidades diferentes, desde el respeto, podremos algún día convivir en todos los espacios, y en todos los lugares porque así lo dispuso el *Creador*. Todos en la vida vamos a vivenciar cambios en nuestro cuerpo, en nuestras capacidades que se van viendo limitadas con la edad. Las personas artistas, y en concreto, las personas intérpretes de danza, dejamos de danzar cuando pensamos que ya no estamos en plena forma física, privándonos así del don, del tesoro, que se nos da para compartir. Es verdad, que en ámbitos profesionales, la vida artística tiene un límite, donde una determinada edad marca el abandono activo de la escena, pero esto no tendría nunca que suceder si cambiáramos las percepciones, si no buscáramos la perfección absoluta de los cuerpos que danzan, porque al final quien danza es el interior que no envejece nunca. Esto se materializa por la danza integrada o inclusiva como vehículo de transformación del pensamiento colectivo.

¿Qué tesoros escondidos estamos ignorando o negándonos a nosotros mismos? La participación en la danza creativa puede cambiar nuestras perspectivas, levantarnos de lo que puede llegar a ser una vida de rutina aburrida, tanto para los discapacitados como para los sanos. Para muchos discapacitados, la participación en la danza podría ser una oportunidad muy valiosa para la expresión creativa. Boswell (1989, p. 30, citado por Overby & Bradley, 2007, p. 49)

Esta concepción de la danza no deja de ser algo intangible e irreal, si todavía el diseño del plan de estudios sigue con una visión dentro de un modelo tecnológico en su desarrollo profesional docente, esta adaptación no sólo es responsabilidad de la administración, como recalca la legislación, sino que es una reconversión de toda la comunidad educativa, con un cambio de perspectiva paradigmática. Su implementación va más allá de adaptar los planes de estudio, a nivel curricular, y de adaptar los accesos a las instalaciones, así como, aumentar los recursos humanos, materiales, con

un soporte e infraestructura en los centros que permita aplicar a la educación los avances de las nuevas tecnologías, porque sin un cambio de visión en el pensamiento, y en la acción, y sin formación docente previa, no se podrá producir la adaptación al nuevo enfoque inclusivo en danza, ni la accesibilidad del alumnado con capacidades diversas a los estudios superiores.

Entonces, si la cultura, el arte y la danza son un derecho de todos y para todos, ¿el derecho de todos queda mermado según la finalidad y el contexto donde se sitúe? ¿Qué ocurriría si una persona con diversidad funcional se inscribe en una prueba de acceso a un conservatorio de música o danza? ¿O a un centro superior de enseñanzas artísticas?

La legislación de las Enseñanzas Artísticas Superiores (EEAASS) de danza deja en el aire su especificidad y desarrollo, pero no impide su acceso, según Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, que regula la Titulación Superior de Danza, en la disposición adicional primera establece en el punto 1, que según lo establecido en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, se deberán cumplir las disposiciones vigentes en materia de promoción de la accesibilidad, siendo las administraciones educativas las que adoptarán las medidas oportunas para la adaptación del plan de estudios a las necesidades del alumnado con discapacidad.

En los 18 años de bagaje que lleva el CSDA en funcionamiento, desde su puesta en marcha en el año 2002, solo ha habido un alumno con diversidad funcional visible, con una movilidad reducida que le impedía realizar al 60% las asignaturas prácticas, pero que en su caso se le adaptó parte del currículo, en base a la utilización de diferentes metodologías en las asignaturas prácticas, y el alumno consiguió terminar su Titulación Superior de Danza. Decir tiene que dicho caso aislado no es representativo, puesto que se trataba de un bailarín profesional retirado de la escena, cuyo conocimiento práctico manifestado a través de la competencia instrumental corporal ya había sido adquirido y desarrollado en años anteriores. Hasta día de hoy ha sido el único caso de manera abierta en el CSDA.

Brugarolas (2016) insta a impulsar la accesibilidad de alumnado con diversidad funcional a estudiar en centros de EEAASS atendiendo así, a la diversidad y a la pluralidad, a la inclusión social, al igual que ocurre en Universidades de Reino Unido y de Estados Unidos (EE.UU), “deberíamos plantearnos estudios específicos que aborden todas las posibilidades, metodologías e incluso paradigmas que posibilitan que las personas con diversidad funcional puedan estudiar en centros de danza junto a personas sin diversidad” (p. 513).

En España esta idea llega tardía, con respecto a otros países pioneros como es el caso de Reino Unido, como describe Benjamin (2002, 2015), pionero en el campo de la danza integrada o danza inclusiva, con el desarrollo de este tipo de danza desde la Universidad, y la entrada de alumnado con diversidad funcional a los estudios de danza.

La enseñanza de la danza es accesible a la diversidad a través de los modelos inclusivos de educación; que es posible enseñar danza con estándares de calidad en grupos integrados por personas con y sin diversidad funcional, que no es una fantasía o un mito (...) si no damos oportunidad y acceso a las personas con diversidad funcional para que entren en los sistemas educativos de la danza, nunca sabremos de lo que son capaces de hacer. (Brugarolas, 2016, p. 501)

Como adición, Moreno (2009) insta al profesorado de EEAASS de danza a prepararse en este campo, dando la responsabilidad al cambio del currículo de los estudios superiores de danza, en la especialidad de Pedagogía de la danza, donde se incluyan asignaturas que desarrollen contenidos sobre los diferentes tipos de discapacidades, y su fundamentación didáctica y metodológica para el tratamiento en el aula de danza, también reseña que es prioritario el desarrollo de la tecnología como recursos educativo de compensación “atender a este tipo de alumnado, con el conocimiento de recursos tecnológicos especializados y sistemas alternativos de comunicación” (p. 22).

En consecuencia, si la primera fase a la accesibilidad de alumnado con límites funcionales la tiene en primer lugar las administraciones, que como hemos expuesto anteriormente dejan la puerta entre abierta, a posteriori, es la comunidad educativa la que tiene que responsabilizarse, y en mayor medida esa responsabilidad la tiene el profesorado de cada centro de EEAASS, cambiando así su filosofía e idiosincrasia, así como la actitud y apertura del alumnado.

3.2.1. Accesibilidad visible a los diferentes espacios físicos: culturales, artísticos y a los centros educativos de danza

En la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ratificada en asamblea general por la ONU en 2006, cuya aprobación legislativa en España se expone en el Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006, fue partícipe el propio colectivo de personas con diversidad funcional, promoviendo y protegiendo los derechos humanos, y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad.

En su artículo 9, de accesibilidad, se establecía que los estados parte adoptarían medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad a los entornos físicos, para que puedan vivir de forma independiente y participen plenamente en todos los aspectos de la vida, en igualdad de condiciones que las demás, con respecto a los espacios, al transporte, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y la comunicación. En su artículo 24, sobre educación, los estados partes deberían asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, expandiendo plenamente el potencial humano, y el sentido de la dignidad y la autoestima, desarrollando al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como, sus aptitudes mentales y físicas; tener acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos, y el aprendizaje durante toda la vida, sin discriminación, y en igualdad de condiciones que los demás, según la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU de 2006, que entró en vigor en 2008 (Castignani, 2017).

Es por ello, que estos preceptos universales avalan la doble vertiente de la accesibilidad en las personas con alguna discapacidad, por un lado, la accesibilidad entendida como acceso a los espacios y entornos físicos, y por otra parte, la accesibilidad, en cuanto a la apertura y entrada al sistema educativo, en sus diferentes niveles y áreas, como especificamos aquí, la entrada a los estudios dentro de las artes escénicas de la educación superior, en concreto, en el ámbito de la danza. No solamente es la accesibilidad un constructo necesario e imprescindible como generador de la igualdad de oportunidades en personas con diversidad funcional, sino que cabe mencionar la relevancia del empoderamiento.

Delgado & Humm-Delgado (2017) nos resaltan la importancia de las artes escénicas para las personas jóvenes con discapacidad como medio de empoderamiento e inclusión social, siendo de gran ayuda en la realización personal, como medida liberadora de la opresión, creando cambios radicales en las actitudes sociales, y en las creencias estigmatizadoras de separación.

Las artes escénicas, en concreto la danza y la música, ayudan a las personas con discapacidad y a colectivos en riesgo de exclusión, personas marginadas en función de su raza, etnia, género, identidad o expresión sexual o clase socioeconómica, a vencer sesgos y estereotipos; a ellos mismos y al resto de la sociedad, siendo una vía directa a la consecución del empoderamiento, así como, ser una salida de apertura ante la invisibilidad, y asimismo, un puente desde la pedagogía social de acción transformadora.

Cabe destacar la VSA, una organización internacional sobre las artes visuales y escénicas, y la discapacidad, *The Kennedy Center*, fundada en 1974, con 52 afiliados internacionales y una red de afiliados en todo el país, VSA ofrece programas de arte y educación para jóvenes y adultos con discapacidades en todo el mundo. La organización se postula bajo una serie de principios: primero, la accesibilidad donde cada persona con discapacidad merece tener acceso a experiencias de aprendizaje en las artes de alta calidad, y además, tener acceso completo a las instalaciones y actividades culturales; segundo, la formación, donde docentes y formadores de arte deben estar preparados para la inclusión de sus estudiantes con algún tipo de discapacidad en sus programas; y por último, abogan por que todas las personas con discapacidad que aspiren a carreras en las artes tengan la oportunidad de desarrollar las habilidades apropiadas para su consecución. Por consiguiente, la organización oferta el programa de intercambio de liderazgo en artes y discapacidad (LEAD), que promulga y colabora con otros centros y organizaciones internacionales que persiguen que las artes culturales sean accesibles para las personas con discapacidad, al eliminar barreras y brindar oportunidades (The Kennedy Center, 2018).

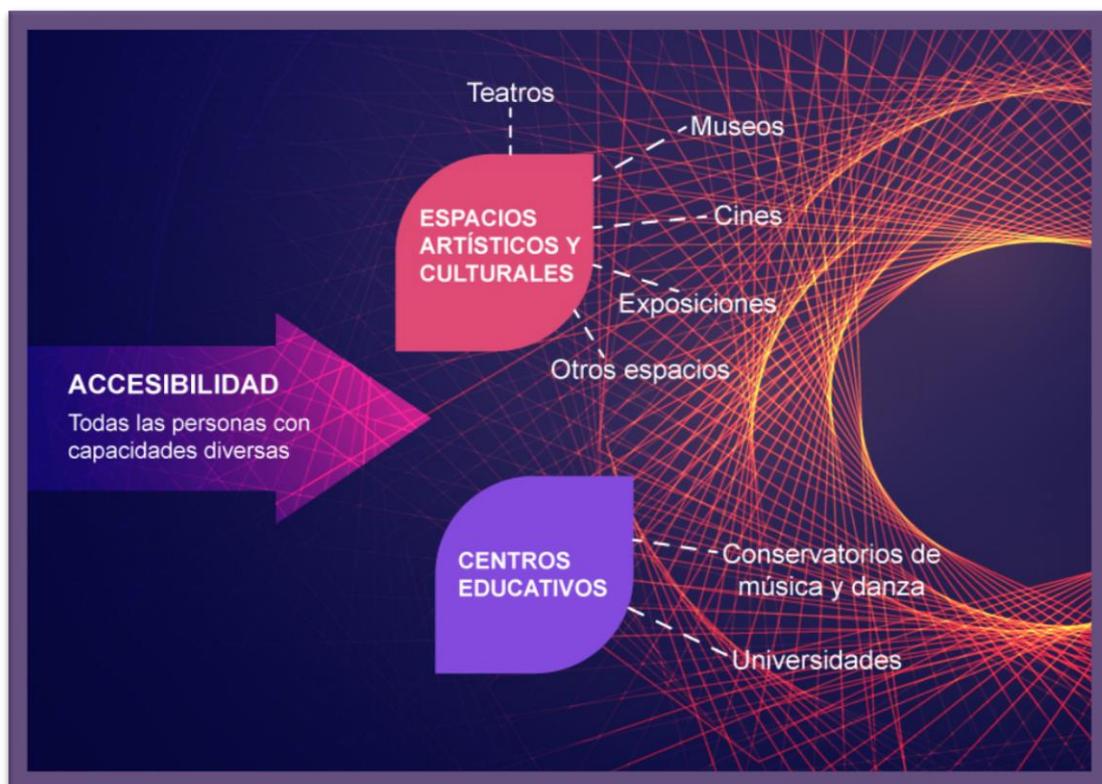


Figura 2. Accesibilidad de todas la personas con capacidades diversas a todos los espacios artísticos, culturales y educativos. Fuente: elaboración propia

En España, a pesar del esfuerzo por hacer constar la accesibilidad desde el marco legislativo, todavía se carece en la realidad de la educación en artes escénicas de este principio universal. De forma reciente, en la legislación de ámbito autonómico, en la Comunidad Valenciana, el Decreto 104/2018, de 27 de julio, explicita en el artículo 3, punto 9, el requerimiento de la escuela inclusiva en cuanto a los espacios, servicios, procesos, materiales y productos que puedan ser utilizados por todo el alumnado, y toda la comunidad educativa sin discriminación, asegurando la accesibilidad física, cognitiva, sensorial y emocional. Además, en el artículo 4. Líneas generales de actuación, que garantiza el modelo de la escuela inclusiva, se destaca la búsqueda en la eliminación de barreras, y la movilización de recursos para responder a la diversidad del alumnado, ofreciendo propuestas flexibles en la organización. El punto 3, en el apartado a), enfatiza la relevancia de los principios inclusivos en cuanto a la accesibilidad, la utilización de espacios y materiales.

Desde otra perspectiva en el acceso a la cultura de las personas con diversidad funcional, Prous y Díaz (2014) demandan la dificultad de accesibilidad a museos y a otros espacios artísticos, certificando que todavía hay 3 millones de personas con diversidad funcional, que por este motivo dejan de salir de sus casas, lo que supone una infracción de los derechos universales. Una de estas autoras habla desde su historia personal de vida, como persona con diversidad funcional, que sufre constantemente la falta de accesibilidad. Uno de los puntos relevantes que señala el artículo es la problemática de los aseos públicos no accesibles, y las situaciones de estrés y angustia que esto genera. Idea que también se expuso, como un gran impedimento de entrada a los espacios artísticos y culturales, así como a espacios de ocio, en el debate establecido en las *X Jornadas sobre la Inclusión Social y la Educación en las Artes Escénicas. Retos: la conquista de una sociedad más igualitaria a través de las artes*, celebradas en Madrid en mayo de 2018, donde se reivindicó la accesibilidad a teatros, museos, exposiciones, galerías de arte, conciertos, etc.

Esta misma temática fue también tratada en las *XI Jornadas sobre Inclusión Social y Educación en las Artes Escénicas. Creación artística y comunidad: rutas y complicidades*, celebradas en Córdoba en abril de 2019, donde destacamos una de sus ponencias, *Attitude is everything* impartida por Natalie South, que desarrolla un proyecto en Reino Unido sobre cómo gestionar y convertir los conciertos de música en eventos accesibles para personas con algún tipo de discapacidad, incluida la deficiencia auditiva. En su taller posterior, se expuso y se debatió sobre cómo convertir los eventos culturales y artísticos (conciertos, obras de teatro, espectáculos de danza, y otros eventos culturales) en espectáculos accesibles, entendiendo la accesibilidad, no solo desde el concepto de espacio físico, sino desde su aspecto psicológico-artístico y social (N. South, comunicación personal, 3 de abril de 2019).

Anteriormente nombrábamos la relevancia y necesidad de la figura del asistente, para permitir a las personas con discapacidad adquirir independencia y ampliar sus posibilidades en cuanto a una vida social plena, pero esto no es suficiente, sino que se debe regular la accesibilidad arquitectónica y urbanística, además del diseño universal; aunque las tecnologías actuales permiten solucionar problemas de accesibilidad, se hace necesario que se continúe investigando en esta línea para llegar a mayores logros en todos los campos de la información y de las comunicaciones (García, 2003).

Existimos cuando se hacen visibles nuestros derechos. Antes, somos grandes desconocidos que caminamos pidiendo que el mundo nos descubra y nos incluya. Pese a la importancia de los derechos, las personas carecen de muchos de ellos y las personas con diversidad funcional carecemos de los más fundamentales. (Prous y Díaz, 2014, p. 114)

Cabe mencionar, las *IX Jornadas sobre la Inclusión Social y la Educación en las Artes Escénicas*, que se realizaron en Murcia, los días 3, 4 y 5 de mayo de 2017, destacando como principales líneas de su ideario; el visibilizar y poner en valor la creación artística española de las artes escénicas, danza, arte dramático y música; dar a conocer a los profesionales y artistas que trabajan en este sector de la danza inclusiva, así como, mostrar sus herramientas y metodologías; promover la educación de las artes escénicas y la música inclusiva; y reivindicar la diferencia como riqueza cultural, entre otras. Una de las actividades claves a destacar en las Jornadas, fue el Encuentro de Escuelas Superiores de Arte Dramático y Conservatorios Superiores de Danza de España, donde se debatió sobre la actualidad de los centros de EEAASS con respecto a la temática de la inclusión social y la diversidad. Se partía de la premisa, que la inclusión educativa y la educación para la inclusión carecían de oferta desde los centros superiores de enseñanzas artísticas en España, por tanto, las jornadas fueron un espacio compartido de profesionales de todas las artes sobre este hecho, y sobre el estado, en materia de inclusión, de cada centro educativo superior.

Desde la organización de las *IX Jornadas sobre la Inclusión Social y la Educación en las Artes Escénicas (2017)* se había realizado una encuesta previa formulando cuestiones sobre la situación de cada centro de enseñanzas artísticas superiores de España, en cuanto a temas como: la accesibilidad de alumnado con diversidad funcional a los centros, la presencia real de alumnado con discapacidad, las instalaciones adaptadas a la inclusión, las pruebas de acceso, la difusión o montaje de espectáculos inclusivos o la difusión de los mismos, formación o investigación dentro del campo de la diversidad funcional.

El total de las escuelas encuestadas fueron dieciséis de toda España. Los resultados obtenidos se especifican en el siguiente gráfico, donde podemos observar que el 62,50% de los centros superiores no tiene las instalaciones adaptadas para el alumnado con discapacidad, el 43,75% afirma tener presencia de alumnado con discapacidad en sus aulas, pero no se especifica la tipología ni el grado que padece el alumnado, el 62,50% no adapta las pruebas de acceso a los estudios, el 56,25% afirma que no existe una oferta académica en relación a la inclusión.

Por otro lado, hallamos la opinión de los centros encuestados donde el 75% afirma realizar espectáculos inclusivos, y el 87,50% opina que su centro sí participa y desarrolla labores de difusión, investigación y formación en el campo de la inclusión.

DATOS GENERALES DE LA ENCUESTA REALIZADA A LAS ESCUELAS

SITUACIÓN ACTUAL DE LA ACCESIBILIDAD DEL CENTRO													TOTAL	%	
¿Las instalaciones del centro son totalmente accesibles para personas con movilidad reducida?															
SI	1			1						1	1	1	1	6	37,50%
NO		1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	10	62,50%
¿Tiene actualmente alumnos con discapacidad?															
SI	1	1		1		1	1	1	1					7	43,75%
NO			1		1			1	1	1	1	1	1	9	56,25%
¿Ha realizado adaptaciones específicas en las pruebas de acceso para personas con discapacidad?															
SI	1			1			1	1					1	6	37,50%
NO		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	10	62,50%
INCLUSIÓN EDUCATIVA Y EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN													TOTAL	%	
¿Existe en el currículum de su centro una oferta académica en relación a la inclusión?															
SI		1		1						1	1	1	1	7	43,75%
NO	1		1		1	1	1	1	1				1	9	56,25%
¿Se realizan montajes de espectáculos o muestras que apuesten por la inclusión social?															
SI	1	1	1	1		1	1		1	1	1	1	1	12	75,00%
NO				1		1		1						4	25,00%
¿Realiza su centro labores de difusión, investigación, formación en el campo de la inclusión?															
SI	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	14	87,50%
NO									1	1				2	12,50%
TOTAL DE RESPUESTAS:													16		

Figura 3. Respuestas de la encuesta realizada a centros de Enseñanzas Artísticas Superiores. Fuente: IX Jornadas sobre la Inclusión social y la educación en las artes escénicas (2017).

3.3. El enfoque inclusivo en danza en el Conservatorio Superior de Danza de Alicante basado en la educación inclusiva. ¿Realidad o utopía?

El concepto utilizado en la actualidad de educación inclusiva es mucho más amplio que el de integración, como afirma las conclusiones extraídas de UNICEF-UNESCO-HINENI (2003) la educación inclusiva “implica que todos los niños de una determinada comunidad, incluyendo aquellos que presentan alguna discapacidad, aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales” (p.14). Y todavía podemos ir más allá en su conceptualización puesto que no se trata de integrar o incluir en el aula sino se trata de convivir estableciendo un marco educativo de experiencias enriquecedoras compartidas por toda la comunidad educativa. Esa es la finalidad, lejos de ser una utopía, a la que pretendemos llegar desde nuestras aulas de danza, en instituciones públicas o privadas, y desde diferentes finalidades y objetivos, siendo la danza el vehículo de convivencia en la inclusión del alumnado con capacidades limitantes.

Nuestra investigación también demanda la inclusión de las personas con diversidad funcional dentro de las artes escénicas, y dentro de los centros superiores de enseñanzas artísticas en España, donde la implementación en los planes de actuación se debe impulsar desde los propios centros de enseñanzas artísticas, y desde las políticas administrativas, idea tratada en el punto anterior. Por ello, nos posicionamos con Moreno (2009), que reclama la formación permanente del profesorado de EEAASS para formar al alumnado de la especialidad de Pedagogía de la danza desde asignaturas que incluyan el estudio curricular de la discapacidad, las estrategias metodológicas y organizativas, así como, los recursos tecnológicos para atender a este tipo de alumnado.

3.3.1. La profesionalización en danza de las personas con diversidad funcional desde los estudios superiores de danza

Si ya la inclusión es una realidad en otras Universidades, en otros países, ¿por qué nos sigue pareciendo un hecho inalcanzable en España? Sin duda es un hecho complejo que debe atender a múltiples factores pedagógicos, educativos, sociales, políticos, económicos, pero no es una utopía inalcanzable, solo es un camino por el que transitar, donde todos los agentes educativos se deben preparar.

Destacamos el caso de la Universidad de Washington, donde se vivencian aprendizajes compartidos entre estudiantes con y sin diversidad funcional que estudian el Grado en Danza, dirigido por Jürg Koch, siendo una Universidad pionera a nivel mundial en la inclusión.

Este autor propone construir cambios curriculares y pedagógicos concretos en la enseñanza reglada de la danza para que esta sea accesible, en cuanto a espacios físicos, y también accesibilidad a la tecnología y la información (Koch, 2012, citado por Brugarolas, 2016; Martín, 2017).

Apostar por el enfoque inclusivo en danza es un camino arduo y difícil, incluso pedregoso, pero que una vez iniciado, resulta ya imparable debido a las fuerzas que emergen, tanto de forma interna, desde las personas que componen los procesos didácticos en las propias aulas de danza, y los propios centros educativos, en extensión hacia toda la comunidad educativa; como de forma externa, proveniente de la sociedad y de las propias políticas. La viabilidad de dicho enfoque proyectado desde los estudios superiores de danza se está analizando desde esta investigación como fuente de indagación hacia la vía de la transformación y cambio, mediante la acción y el modelamiento de las estructuras arcaicas, que muy lentamente se irán impregnando, dotando así a la sociedad, de una nueva conciencia colectiva del cuerpo y de la danza, donde la danza y las artes escénicas en general sean el puente a la expresión y a la libertad.

Esta es una trayectoria que no va en línea recta, pero permitirá la unión de la utopía hacia una realidad emergente, dirigiendo la danza a su máxima extensión, en diferentes ámbitos y con diferentes finalidades, atendiendo así, a la diversidad funcional y desde la diversidad funcional, cambiando el imaginario colectivo de una sociedad arcaica y tradicionalista. Antaño la tragedia personal de la discapacidad era la teoría dominante, sobre todo dentro de un modelo de sociedad capitalista que premiaba la productividad y la hegemonía económica, ante la búsqueda del máximo rendimiento, y donde en parte, se dejaba fuera de este modelo social a la discapacidad, sin obviar, que a su vez supuso un avance con respecto al anterior modelo médico, puesto que la adaptación en este modelo social “atañe a la sociedad, no a los individuos y las investigaciones deberían ocuparse en identificar de que forma la sociedad incapacita a las personas, más que de los efectos sobre los individuos” (Oliver y Zarb, 1992, citado por Oliver, 1998, p. 47).

Cabe exponer la investigación de Echeita, Muñoz, Sandoval y Simón (2014), cuyos autores aportan interesantes reflexiones sobre la relación de los procesos de inclusión y el cambio educativo, confirmando que hay mucho conocimiento teorizado sobre la ayuda a la transformación de determinadas culturas, de políticas y prácticas educativas hacia sistemas inclusivos, pero se necesita convertirlas en acción, sistematizando las prácticas inclusivas a través de la investigación. Además de la implementación de las prácticas inclusivas en los sistemas educativos, en los centros y en las aulas, se hace necesaria su constante valoración y reflexión, y para ello, hallamos recientemente en Azorín, Ainscow, Arnaiz y Goldrick (2019) una herramienta, sometida a un procedimiento de

validez, para la reflexión docente sobre la respuesta a la diversidad del alumnado en las escuelas. Es una herramienta para el diagnóstico, analizando fortalezas y debilidades, valorando los procesos educativos en torno a la inclusión, dando respuesta a la atención a la diversidad y promoviendo cambios en la dinámica diaria de las escuelas; potenciando proyectos de mejora en su funcionamiento.

Como señalábamos al inicio de nuestra investigación, en las EEAASS, y en concreto en danza, se abre una nueva perspectiva de actuación desde el CSDA que fomenta la diversidad, el multiculturalismo, la convivencia, y el compromiso ético y social (Neira y Torregrosa, 2017), proyectando la apertura hacia la educación inclusiva, a través de un nuevo paradigma inclusivo (Neira, 2018), que desde esta tesis pretendemos impulsar, generando una transformación en el centro educativo, buscando los diferentes caminos de viabilidad pedagógica para materializar esta opción, donde la intención educativa de la diversidad y el desarrollo de esta perspectiva sea una realidad tangible y real, de forma emergente y futura desde los estudios superiores de danza, cuya implementación requerirá de una revisión continua que permita la reflexión constante, en la toma de decisiones, es por ello, que la investigación es imprescindible para cualquier innovación en un centro educativo.

3.3.2. *Transformación hacia la inclusión: de las políticas educativas al aula de danza*

Para facilitar la conversión que favorezca la incursión al nuevo enfoque inclusivo es necesario promover y concienciar la necesidad de políticas educativas, como exponen Novillo, Molina, Vicuña y Vizuela (2017), que inciden en la necesidad de adquirir políticas de inclusión en la formación académica de instituciones de educación superior en artes escénicas, fomentando la cultura inclusiva, y sus valores dentro de toda la comunidad educativa, para mejorar los entornos de aprendizaje, atendiendo así a la diversidad, donde primeramente, se hace imprescindible diseñar un plan de acción para la aplicación de dichas políticas. Por ello, el gobierno, las políticas sociales, las instituciones y las familias deben garantizar las condiciones de vida de las personas con diversidad funcional, siendo un compromiso tanto individual como social, siendo responsabilidad y tarea de todos. Los derechos de las personas con discapacidad, en la actualidad personas con diversidad funcional, “se reflejan en el diseño, la implementación y la articulación de políticas públicas, influyendo en la capacidad de generar servicios, recursos, programas, discursos y acciones acordes a las necesidades” (Vallejos, 2014, p. 2).

Si bien en España, en el campo de la educación, y en concreto, dentro de las artes escénicas, es un debate reciente, cuyo interés social va encaminado a materializar estas propuestas de educación inclusiva y educación para la implementación de la inclusión en la danza, tanto en la formación de nuestro alumnado para adquirir competencias de desarrollo profesional que derivarán en la posibilidad de trabajar en campos de empleabilidad emergente con alumnado con diversidad funcional, utilizando la danza como herramienta de integración; como por otro lado, favoreciendo la apertura de los Centros de Enseñanzas Artísticas Superiores, en concreto los Conservatorios Superiores de Danza, a alumnado con diversidad funcional, donde se le brinde la posibilidad de realizar estudios reglados de danza, desde cualquiera de sus niveles educativos. Punto que se ha tratado en epígrafes anteriores, sobre accesibilidad de alumnado con diversidad funcional a la Titulación Superior de Danza.

Según Arnaiz (2012) la escuela del siglo XXI debe promover una educación democrática e inclusiva que garantice los principios de igualdad y justicia social para todo el alumnado, y para ello, los sistemas educativos eficaces e inclusivos se deben transformar mediante las políticas educativas. El propósito de la educación inclusiva es que tanto profesores como alumnado no perciban como un problema la inclusión, haciendo partícipes a todos los que integran este proceso de formación dentro de la institución educativa, y eso es lo que nos podrá llevar a obtener óptimos resultados que beneficien a todos, de manera común, en las políticas inclusivas (Novillo, Molina, Vicuña y Vizuela, 2017).

Una vez más, se reivindica la necesidad de participación e implicación de todos los miembros de la comunidad educativa para poder implementar el cambio hacia la cultura inclusiva en el centro educativo, en nuestro caso, desde el CSDA donde son necesarias políticas educativas que apoyen la inclusión. Para su implementación es necesario que el cambio vaya en una doble dirección; de arriba hacia abajo, y de abajo hacia arriba, influencia y empuje en una misma dirección, pero en sentido contrario, desde procesos deductivos e inductivos, donde se encuentren en espacios compartidos generadores de transformaciones que se dirigen a la educación en la diversidad. Son modificaciones que van desde políticas educativas inclusivas adoptadas por cada administración, de forma clara y comprometida, hasta llegar a cada una de las comunidades educativas de los centros: profesorado, alumnado, personal de administración y de servicios, y las propias familias. Todo este proceso derivará en el microcosmos del aula y en los procesos de aprendizaje.

En definitiva, el aula desde los estudios superiores de danza está entendida como un universo en continuo cambio y adaptación, un ecosistema con relaciones múltiples, un espacio generador de experiencias performativas, pedagógicas e investigativas. Y por supuesto, un aula que se desenvuelve desde contextos interculturales y pluriculturales desde la diversidad, situándose en continua interacción transformadora apoyada desde sistemas que se sostienen por teorías de la comunicación que establecen canales de interactividad entre todos sus miembros (Medina, 2009).

Las políticas para la inclusión educativa deben ser políticas sistémicas, que atiendan a todos los componentes del sistema educativo necesitados de mejora: la formación y cualificación del profesorado y otros profesionales de la educación, el cambio de las dinámicas de programación educativa y el diseño curricular, la modificación de los contextos en los que se incluye a los alumnos, la evaluación y financiación del sistema, así como el cambio en las actitudes y la lucha contra los estereotipos. (Toboso et al., 2012, p. 294)

Schalock (2018) también ensalza el enfoque sistémico de las políticas sobre discapacidad, donde el cambio es multidireccional, desde las personas con discapacidad, a las familias y a los entornos socio-políticos, valorando cómo esas políticas transforman la vida de las personas, no son solo acciones, sino que “abarcan una amplia variedad de enfoques de organizaciones y sistemas que repercuten en las circunstancias sociales, el acceso, las oportunidades educativas, el empleo, la vivienda, las necesidades financieras y la prestación de servicios y apoyos” (p. 11). Por tanto, se hace necesario no solo la implementación de este tipo de políticas inclusivas, sino de su desarrollo en la acción, y de su posterior evaluación.

Como manifestábamos anteriormente, toda transformación dentro de un proceso de innovación, en nuestro caso en el CSDA, parte desde el macrocosmos o macrosistema, la cultura, las tendencias socio-políticas, los sistemas económicos y otros factores de carácter social; el mesosistema, las organizaciones y la comunidad; hasta el microsistema, la persona y la familia (Arias et al., 2013; Schalock, 2018; Verdugo et al., 2012); llegando al centro educativo y al microcosmos del aula, sin dejar ninguna pieza del engranaje aislada o indiferente hacia la renovación, atendiendo a un ordenado sistema donde todos sus componentes interactúan, son imprescindibles y se conectan como partes inseparables de un todo, donde el desplazamiento de alguno de ellos afecta al resto, atendiendo así a un gran sistema en interconexión, como nos revela Bertalanffy en su Teoría General de Sistemas.

En consecuencia, se hace imprescindible prestar atención a lo que ocurre en las aulas y en los centros educativos concretos, porque la estrategia del cambio global parte tratando de mejorar el contexto cercano (Toboso et al., 2012), es por esto que las responsabilidades son compartidas por todos los organismos responsables del cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad que interactúan en continuo movimiento de transformación.



Figura 4. Organismos responsables de los derechos de las personas con discapacidad. Fuente: elaboración propia

3.3.3. *Influencia de los cambios educativos y sociales en los centros educativos: transformaciones curriculares a través del profesorado y su formación*

En esta línea consideramos muy significativa la propuesta realizada por Escudero (1993) que alude a los cambios necesarios dentro de los propios centros educativos: por un lado, su estructura organizativa, posibilitando una cultura participativa y colaborativa de todos sus miembros; por otro lado, proponer cambios en el currículum para poder atender a la diversidad, con la atención específica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por supuesto, la implicación de los propios profesionales de la educación, que son, según el autor, los verdaderos protagonistas de este cambio curricular, y todo desde el modelo de trabajo colaborativo, porque desde prácticas individuales no se conseguirá nunca la transformación; la cultura inclusiva dentro de las escuelas solo se puede fomentar alentando al colectivo docente a implementar cada vez más prácticas inclusivas como expone Ainscow (2012).

Los cambios curriculares necesarios para la inserción de la proyección del enfoque inclusivo en danza vendrán dados por todo el colectivo docente como generador de ideas, propuestas y acciones, evidentemente, antes de todo ello, con actitudes favorables hacia el alumnado con capacidades diversas, e intenciones hacia la implantación de la educación inclusiva en danza, comprometiéndose así, hacia nuevos retos y fronteras curriculares.

Es por ello, que el papel primordial de diseño, desarrollo, implementación y evaluación de las modificaciones en el currículum dentro de los estudios superiores en danza lo tiene el profesorado, siendo conscientes que habrá que vencer previamente la resistencia a los cambios, que según Stenhouse (1987) se convierte en signo de limitación y una barrera para la innovación.

Como también señala González (2008), las escuelas o los propios centros educativos tienen que cambiar su organización y funcionamiento, revisando el currículum desde un modelo colaborativo participando todos los miembros de la comunidad. Aquí se apela no sólo al modelo colaborativo entre docentes, que es imprescindible para dirigirnos al cambio, sino al formado por toda la comunidad educativa, como señala Contreras, Gil, Cecchini y García (2007), la mejora profesional del profesorado depende de su capacidad para desarrollar acciones colaborativas entre el propio colectivo docente y con el propio alumnado, siendo de gran ayuda a la hora de intercambiar conocimientos y experiencias. Por lo tanto, la transformación sucede en una doble vertiente, desde las políticas educativas, a la acción del grupo de docentes y discentes, y al resto de miembros que forman la comunidad del centro educativo de enseñanzas artísticas de danza, en nuestro caso desde el CSDA.

La transformación desde la investigación educativa se sitúa en el enfoque crítico, denominado también sociopolítico o socio-crítico que se asienta entre la interpretación y la practicidad, atendiendo a la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1979), cuya clave la centra en la emancipación de los actores sociales; profesorado, alumnado, gestores, familias y toda la comunidad educativa en general, construyendo un modelo de sociedad en dos niveles que integren los paradigmas que conviven en el sistema, además donde concibe la investigación educativa desde procesos cooperativos, además de comprender e interpretar fenómenos sociales y educativos, pretende cambiar escenarios, cuya filosofía recaiga en “la transformación de las prácticas educativas compartiéndolas entre todos los que intervienen en los procesos y la transformación social en busca de la libertad de las personas” (Imbernón et al., 2002, pp. 41-42).

Antes de adentrarnos en planes de acción para la realización de modificaciones curriculares que pretenden adentrarse en la inserción del enfoque inclusivo en danza en el centro, consideramos relevante mentar un histórico de lo sucedido hasta ahora en nuestros estudios superiores de danza con respecto a la vertiente socio-educativa de la danza, y la atención a la diversidad; su génesis, conceptualización, tratamiento, y actualidad, para así derivar posteriormente en propuestas de futuro que quedarán avaladas y expuestas durante el transcurso de esta investigación.

3.3.4. *Líneas actuales de desarrollo curricular de la danza y la diversidad funcional desde otros Conservatorios Superiores de Danza*

Una de las líneas para el desarrollo de la diversidad funcional en los centros de EEAASS de danza, como hemos visto en apartados anteriores, es mediante la implantación del itinerario de carácter social y educativo dentro de la Titulación Superior de Danza. También a través del desarrollo de las Prácticas Externas en diferentes entidades colaboradoras, asociaciones o centros educativos que centren su actividad con personas con diversidad funcional; estas entidades trabajan de dos formas, desde la segregación, solo con personas con diversidad funcional, o desde la inclusión, donde conviven todo tipo de realidades. En ambas situaciones, la danza se manifiesta como el foco central del proceso de enseñanza aprendizaje.

Otra vía puede ser la implementación de asignaturas optativas, que desarrollen dicha temática, encaminadas a la profundización de bloques de contenidos dentro de la transmisión de la danza integrada o danza inclusiva, potenciando la formación del alumnado, ya iniciada desde el itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar, de la Titulación Superior de Danza, en este ámbito. Por último, otra alternativa evidente dentro de esta línea formativa sería mediante el desarrollo del Trabajo Fin de Título (TFT) cuya implementación pueda ofrecer al alumnado una posibilidad de profundizar en algunos temas específicos sobre la danza y la diversidad funcional.

Como mentamos anteriormente, los itinerarios se cursan a partir de 3º curso desde el plan de estudios de la Titulación Superior de Danza. El itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar lo desarrolla el CSDA para el alumnado de Pedagogía de la danza; lo desarrolla el Conservatorio Superior de Danza de Valencia (CSDV) para alumnado de las dos especialidades: Pedagogía de la danza y Coreografía e interpretación; y por último, lo desarrolla el Conservatorio Superior de Danza Ángel Pericet de Málaga (CSDMálaga), denominado danza social, educativa y para la salud, en alumnado de la especialidad de Pedagogía de la danza, que revierte en la implementación de tres asignaturas: danza comunitaria, danza y movimiento en procesos terapéuticos, diversidad funcional

y sociocultural según especifica el Decreto 258/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza en Andalucía y sus modificaciones de la sentencia del 16 de enero de 2012. Por otro lado, en el plan de estudios del Conservatorio Superior de Danza María de Ávila de Madrid (CSDMA), según el Decreto 35/2011, de 2 de junio, no se ha implantado actualmente el itinerario con carácter socio-educativo, denominado itinerario de danza educativa y comunitaria, aunque si se introduce el tema de la diversidad funcional a través de bloques de contenido de diferentes asignaturas, a través de Trabajos de fin de título y a través de actividades con asociaciones externas que colaboran con el conservatorio. También se implementa el tema de la diversidad funcional a través de la puesta en práctica de talleres inclusivos con personas con discapacidad que acuden regularmente al centro a vivenciar clases de danza, a través de los Trabajos fin de estudios sobre la danza aplicada a contextos de educación inclusiva, de discapacidad, danza en familia, danza en la escuela, danza en hospitales, danza y tercera edad, etc. Se desarrolla también desde la realización de Prácticas Externas en colaboración con entidades en el ámbito de la educación inclusiva, así como a través de asignaturas optativas como las prácticas de danza con colectivos en riesgo de exclusión social, y prácticas en proyectos educativos y comunitarios.

3.3.5. Diagnóstico inicial del desarrollo curricular hacia la educación inclusiva y la diversidad funcional en el CSDA

Coincidiendo con el inicio de este proyecto de investigación, un colectivo de docentes investigadores nos propusimos, desde el CSDA, iniciar la inserción en el ámbito de la diversidad funcional, como una vía formativa novedosa en nuestros egresados ampliando, en primer lugar, el campo de acción de la docencia de la danza, a diferentes contextos, en diferentes colectivos y con diferentes finalidades; y en segundo lugar, planteándonos la posibilidad de acceso e inclusión del alumnado con diversidad funcional en los estudios superiores de danza. Como Arnaiz (2003) expone desde el concepto de inclusión, todo el mundo debería estar incluido en la vida educativa y social de las escuelas, y en la sociedad en general, incluidas las EEAASS. Pero hasta la fecha no se ha dado esta opción, la educación superior en el campo de las artes, y en concreto en danza, está en estado de pasividad hacia la inclusión plena. Para ello, en primer lugar, realizamos un análisis descriptivo sobre la génesis del enfoque hacia la danza y la diversidad funcional en nuestro centro, el CSDA, dentro de la vertiente social y educativa iniciada desde la Titulación Superior de Danza, detectando el desarrollo que hasta la actualidad se ha realizado en este campo de educación inclusiva, y en segundo lugar analizamos las posibilidades y la accesibilidad de alumnado con diversidad funcional en los centros superiores de danza.

3.3.6. Inicio del itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar en el CSDA y su evolución: propuesta de grado como génesis de la vertiente socio-educativa de la danza

Realizando una retrospectiva, en un proceso ya iniciado hace años desde el germen de inicio del actual diseño curricular de la Titulación Superior de Danza, constatamos que por aquel entonces ya sosteníamos la relevancia del actual itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar, el cual ampliaba el concepto tradicional de la docencia de la danza a diferentes ámbitos, y no en exclusividad a la visión de la danza profesional, en el campo de la interpretación, coreografía o la docencia.

Si el itinerario de Docencia Profesionalizadora desarrolla la formación docente para preparar a los futuros intérpretes, coreógrafos o docentes de danza profesional en los diferentes estilos de danza clásica, danza española, danza contemporánea, flamenco y danza social; el itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar incrementa el campo de actuación hacia otros contextos educativos, con otros colectivos con características específicas, y desde otra finalidad que desarrolla un carácter lúdico, recreativo, de bienestar, pero sin perder su valor socio-educativo. La inserción de este itinerario suponía un nuevo catalejo de miras para el futuro titulado superior de danza, más acorde con la realidad social y el mercado laboral, en una sociedad cambiante que demandaba, y demanda en la actualidad, la adaptación constante, ampliando así, las salidas laborales y los perfiles profesionales.

Como indicamos en el punto anterior, el enfoque inclusivo está sustentado en uno de sus pilares por el itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar; por ello, consideramos relevante remontarnos a la histórica génesis del mismo, que nos hará comprender uno de los focos fundamentales de nuestra investigación. La inquietud y predisposición de un grupo de cuatro docentes del CSDA, asesorados por la Dra. María de los Ángeles Martínez Ruiz, ex-decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, llevó en el año 2005 a la primera propuesta de cambio del diseño del Título Superior de Danza, que de partida se denominó propuesta de Grado en Danza, desarrollada por Gil, Neira, Ñeco y Torregrosa (2005).

Esa primera propuesta de Grado en Danza, que seguía las directrices del EEES y de la LOE, fue un proyecto de dos años de elaboración, que se presentó en julio de 2007 al entonces D. Juan López Martínez, subdirector general de Ordenación académica del Ministerio de Educación y Ciencia, el cual partía del estudio de mercado que identificaba ámbitos laborales, actuales y emergentes,

relacionados con la Titulación Superior de Danza. En el estudio del proyecto se derivó a concretar cinco perfiles profesionales: docencia en danza, profesionalización artística de la danza (ámbitos que recogen la interpretación, la docencia, la coreografía y la dirección en danza), la danza y el bienestar, la gestión en danza y la danza con carácter social. De cada perfil profesional, se desarrollaron las competencias profesionales, tanto genéricas como específicas, atendiendo al Proyecto Tunning (2002) de donde partía la troncalidad y los diferentes itinerarios. El grupo de trabajo de la propuesta de grado decidió que estuvieran agrupados en tres, el itinerario artístico-pedagógico, asociado al perfil Docencia Profesionalizadora para la formación de docentes formadores de intérpretes en el campo profesional de la danza, el itinerario de danza socio-educativa y del bienestar, asociado a perfiles de danza y bienestar, danza social y la docencia en diferentes ámbitos educativos, y por último, el itinerario artístico-coreográfico, relacionado con la profesionalización artística en la formación de intérpretes y coreógrafos en el ámbito de la danza profesional; la parte de la gestión en danza se diseñó que sería un área transversal a todos los itinerarios, insertada en todos, puesto que podría derivar desde cualquiera de ellos.

A su vez, se propuso los objetivos del Título Superior de Danza referidos al saber, saber hacer específico y saber hacer común, y la estructura de contenidos formativos comunes divididos en contenidos disciplinares básicos referidos al saber, los contenidos aplicados comunes saber hacer, y además los propios de cada itinerario y los transversales a todos los itinerarios. Continuando así, con el desglose de materias y asignaturas, realizando el cálculo correspondiente en *European Credit Transfer of System* (ECTS), atendiendo a los principios de Bolonia y siguiendo las directrices del EEES, dando un salto cuántico en la legislación en danza a nivel superior, iniciada desde 1990 con la LOGSE, hasta entonces anclada en una especificidad aislada del ámbito universitario, pero que a raíz de esta propuesta y su implantación a partir del Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, adopta un desarrollo curricular similar a cualquier título actual de grado. Sin embargo, a raíz de la sentencia de 13 de enero de 2012, recurso contencioso administrativo 122 /2009, de la Sala Tercera del Tribunal Supremo, Sala de lo Contencioso Administrativo, sección cuarta; y la Sentencia de 13 de enero de 2012, de la Sala Tercera del Tribunal Supremo, por la que se anulan los artículos 7.1, 8, 11, 12 y la Disposición Adicional Séptima del Real Decreto 1614/2009, hubo una impugnación por la Universidad de Granada del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, eliminando así la denominación de Grado en Danza para denominarse Titulación Superior de Danza; hecho que se materializó con la modificación del Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el 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.

Por ello, analizando el significado que otorgamos al enfoque de la danza y la diversidad funcional para afrontar la temática de la inclusión social de los diferentes colectivos especiales, en diferentes contextos educativos y sus posibilidades dentro del desarrollo curricular, en cuanto a la futura formación de nuestro alumnado para utilizar la danza desde su vertiente socio-educativa, hemos querido reflejar que ya desde la propuesta del Grado en Danza, y de forma pionera a nivel nacional, se hacía hincapié en la atención a los diferentes colectivos específicos utilizando la danza como herramienta de acción educativa, con el desarrollo de competencias profesionales desde los perfiles profesionales de danza y bienestar, y danza social en su vertiente socio-educativa. Estos perfiles comparten competencias referidas a las habilidades de planificación de la atención a la diversidad, a la maestría de actuación a través del movimiento artístico con colectivos marginados, a la destreza en la actuación con grupos de poblaciones en riesgo social, atención de la interculturalidad y multiculturalidad, la capacidad de innovación creativa en proyectos destinados a grupos con necesidades educativas especiales, la destreza en funciones de actuación y trato con colectivos especiales y la habilidad para la profundización en los conocimientos de danza relacionados con su dimensión social y su calidad de vida. Del despliegue de competencias se evolucionaría a los itinerarios, compartidos por las especialidades y los bloques de contenido (Gil, Neira, Ñeco y Torregrosa, 2005).

3.3.7. De la propuesta de grado a la legislación actual de danza

El desarrollo de esta propuesta de Grado en Danza se materializó a raíz de la aprobación 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 donde en el artículo 8 define la finalidad de las enseñanzas artísticas de grado con la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, y una formación orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional. El desarrollo legislativo en danza surge a raíz del Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, ámbito nacional, y en el ámbito comunitario a través de la Orden 25/2011, de 2 de noviembre. Esta legislación, vigente hasta la actualidad, conducente a la obtención del Título Superior de Danza, en la especialidad correspondiente, titulación que queda incluida a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y es equivalente al título universitario de grado, en sus dos especialidades, Pedagogía de la danza y Coreografía e interpretación. Los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores podrán disponer de diversos itinerarios académicos en cada una de las especialidades del grado, pero deberán ser aprobados por el ISEACV, según se referencia en el artículo 5 del Decreto 48/2011, de 6 de mayo.

A consecuencia, en los centros superiores de danza de la Comunidad Valenciana se despliegan los siguientes itinerarios: Docencia Profesionalizadora; Danza social, Educativa y del Bienestar; Creación y Nuevos Medios; Teoría, Cuerpo y Escena e Interpretación de la danza, teniendo en cuenta que cualquier itinerario podrá ser desarrollado en cualquiera de los siguientes estilos de la danza: danza clásica, danza española, danza contemporánea, flamenco y danza social, según especifica la Orden 25/2011, de 2 de noviembre, en su artículo 2.

3.3.8. El itinerario de Docencia Profesionalizadora y el itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar que desarrolla el CSDA: similitudes y diferencias

Posicionándonos con Torregrosa (2013) en la vía de la docencia de la danza, existen dos ámbitos claramente diferenciados, un ámbito profesional de la danza, y otro de carácter socio-educativo. El desarrollo profesional del docente, en el primer ámbito, enfocará la danza como aprendizaje y dominio técnico, instrumental e interpretativo de la disciplina, como el fin último a alcanzar, sin embargo, en el ámbito socio-educativo, en contextos lúdicos y recreativos de la danza, cuyo aprendizaje será un medio para el logro de múltiples fines.

En este punto encontramos el germen principal diferenciador de los dos itinerarios que implementa el CSDA: Docencia Profesionalizadora, y Danza social, Educativa y del Bienestar; ya llevan años de despliegue, ampliando así su oferta curricular dentro de la especialidad de Pedagogía de la danza.

El itinerario de Docencia Profesionalizadora pretende conocer en profundidad los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de danza, en contextos artísticos profesionales desde una fundamentación técnica, artística y teórica de la danza, es así que, se adentra en el estudio profundo de los procesos didácticos y metodológicos de la danza en sus diferentes etapas evolutivas y en diversos niveles, ampliando desde la didáctica general a la didáctica específica de la danza en los diferentes estilos de danza clásica, danza española, danza contemporánea, flamenco y danza social. También aplica y perfecciona las capacidades interpretativas, creativas, expresivas y espacio-temporales de la danza para la formación del futuro profesional en el campo de la docencia, la interpretación o la creación.

El itinerario de Docencia Profesionalizadora evoluciona a la materia de Docencia Profesionalizadora de la danza, para todos los estilos de danza, y para las especialidades de Pedagogía de la danza y Coreografía e interpretación, extendiéndose a dos asignaturas de 6 ECTS cada una del tipo de específicas de itinerario (EI) que se denominan; Docencia Profesionalizadora

de la danza I (por estilos) y Docencia Profesionalizadora de la danza II (por estilos), las cuales profundizan en competencias transversales (CT), competencias genéricas (CG), competencias específicas de coreografía e interpretación (CEC) y competencias específicas de pedagogía (CEP). Como manifiesta la Orden 25/2011, de 2 de noviembre, el itinerario de Docencia Profesionalizadora contribuye a la consecución de las siguientes competencias¹ de la Titulación Superior de Danza: CT15, CG3, CG4, CG5, CEC19, CEP12, CEP13, CEP18 y CEP19.

En el despliegue de ambas asignaturas el desarrollo del itinerario de Docencia Profesionalizadora, como indica la legislación actual, incide en la indagación y estudio de las perspectivas pedagógicas fundamentales del conocimiento didáctico y su epistemología, y su aplicación en el aula de danza. Aplica las diferentes técnicas, procedimientos y estrategias de comunicación verbal corporal y táctil del docente en el aula de danza. Indaga en la intervención docente sobre los diferentes estilos cognitivos discentes analizando la búsqueda de la eficacia en la transmisión comunicativa. Transfiere a la práctica las diferentes metodologías de enseñanza de la danza, atendiendo a los conocimientos y particularidades de cada estilo de danza y su desarrollo en el ámbito profesional. Profundiza en los principales requerimientos técnico-corporales de cada estilo y/o disciplina de la danza, reflexionando sobre las posibles estructuras de una clase de danza de ámbito profesional en sus diferentes estilos, descubriendo la importancia de la planificación, el seguimiento y la organización de la clase de danza, seleccionando los materiales adecuados a cada contexto, aprendiendo a usar el entorno y la aplicación de la tecnología como recurso didáctico. Argumenta las nuevas líneas de innovación en la enseñanza-aprendizaje del arte de la danza, adquiriendo la propia identidad profesional como futuros docentes, dominando las funciones de programación en el aula de danza en las diferentes asignaturas que componen las Enseñanzas Elementales y profesionales de la danza reglada, enfocada a la formación del intérprete. Como punto relevante, integra el conocimiento deontológico y artístico en el ejercicio docente de la danza.

¹ CT15 Trabajar de forma autónoma y valorar la importancia de la iniciativa y el espíritu emprendedor en el ejercicio profesional.

CG3 Conocer los principios básicos, tanto teóricos como prácticos, del funcionamiento del cuerpo humano, con el objeto de proporcionar una visión global e integradora del mismo.

CG4 Desarrollar las capacidades para entender las características específicas de cada individuo, aplicando todo ello en el desarrollo y ejercicio profesional.

CG5 Tener capacidad para conducir a personas, en su proceso creativo, formativo y/o interpretativo disponiendo de los conocimientos, recursos y experiencias necesarios.

CEC19 Ser capaz de integrar el proceso coreográfico con el ámbito educativo.

CEP12 Saber diseñar, organizar, planificar y evaluar procesos y proyectos formativos, educativos, comunitarios y relacionados con la salud en los diversos niveles, ámbitos y colectivos.

CEP13 Desarrollar la capacidad para elaborar, seleccionar, utilizar y evaluar materiales y recursos didácticos, en función del contexto (profesionalizador, social, educativo, terapéutico, histórico, tecnológico) en el que desempeñe su labor.

CEP18 Saber reflexionar sobre la propia praxis para innovar y mejorar la labor docente y educadora, integrando los conceptos teóricos y la repercusión de éstos sobre la práctica profesional. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo.

CEP19 Asumir que el ejercicio de la función educadora, docente y dinamizadora ha de ir perfeccionándose permanentemente y adaptándose a los cambios culturales, sociales, humanísticos y pedagógicos a lo largo de la vida.

Por otro lado, el itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar, pretende conocer en profundidad los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de danza, como el anterior itinerario, desde una fundamentación técnica, artística y teórica de la danza, ahondando en el estudio profundo de los procesos didácticos y metodológicos de la danza en sus diferentes etapas evolutivas, pero en este caso en contextos educativos con una finalidad lúdico-educativa o recreativa de la danza.

Este itinerario señalaría una doble vertiente, por un lado, la parte más educativa de la danza, donde se profundiza en la faceta psicomotora, social y de conformación de la personalidad psicológica y física del discente, utilizando la danza como herramienta educativa de desarrollo de la creatividad, la percepción espacio-temporal y musical, focalizando todo ello, al disfrute e interpretación del movimiento, como se expone en la Orden 25/2011, de 2 de noviembre; por otro lado, se extiende la danza con carácter social, al servicio de la comunidad y de los diferentes grupos emergentes, siempre con un enfoque pedagógico en su acción y construcción socio-educativa, incluyendo aquí la atención a la diversidad, el multiculturalismo, la convivencia, la solidaridad y la igualdad; la danza entendida como punto de encuentro de diferentes colectivos heterogéneos, específicos, marginados en diferentes contextos y en diferentes niveles de aprendizaje, con la finalidad de mejorar los procesos de convivencia social, de integración e inclusión, mejorando así, la calidad de vida de todas las personas.

El itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar, evoluciona en la materia del mismo nombre, para todos los estilos de danza, y para las especialidades de Pedagogía de la danza y Coreografía e interpretación, extendiéndose a dos asignaturas de 6 ECTS cada una, del tipo específicas de itinerario (EI) que se denominan; danza educativa (por estilos) y danza comunitaria (por estilos), las cuales, contribuyen a la consecución de las siguientes competencias² de la Titulación Superior de Danza: CT11, CG3, CG4, CG5, CG7, CEP16, CEP17, CEP20.

² CT11 Desarrollar en la práctica laboral una ética profesional basada en la apreciación y sensibilidad estética, medioambiental y hacia la diversidad.
CG3 Conocer los principios básicos, tanto teóricos como prácticos, del funcionamiento del cuerpo humano, con el objeto de proporcionar una visión global e integradora del mismo.
CG4 Desarrollar las capacidades para entender las características específicas de cada individuo, aplicando todo ello en el desarrollo y ejercicio profesional.
CG5 Tener capacidad para conducir a personas, en su proceso creativo, formativo y/o interpretativo disponiendo de los conocimientos, recursos y experiencias necesarios.
CG7 Ser capaz de analizar y valorar el desarrollo y la evolución histórica, social y artística de la danza, en los distintos contextos culturales.
CEP16 Saber colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y de su entorno, desarrollando un trabajo cooperativo con docentes y/o profesionales de otros sectores, con el objeto de realizar y gestionar proyectos complejos y transversales dirigidos a la integración de personas y colectivos con necesidades especiales, en ámbitos de formación, educación, salud y comunitarios, entre otros.
CEP17 Adquirir conocimientos y habilidades para realzar la dimensión artística y social de la danza como instrumento clave en la integración de personas y colectivos específicos en la comunidad.
CEP20 Ser capaz de introducir la danza en los diferentes ámbitos de finalidad lúdico-educativa.

Reflexionando sobre sus competencias específicas de pedagogía, destacamos la CEP16 porque introduce por primera vez a nivel competencial en la Titulación Superior de Danza a los colectivos con necesidades especiales, dando primacía a la importancia de saber gestionar proyectos complejos y transversales dirigidos a la integración e inclusión de personas, en ámbitos de formación, educación, salud y comunitarios, entre otros. A la par la CEP17 ensalza la parte social y artística de la danza como instrumento de integración en personas, mentando a colectivos específicos, pero no específica como la competencia anterior tan claramente el concepto de necesidad especial. Finalmente la CEP20 hace referencia a los diferentes ámbitos de finalidad lúdico-educativa siendo la finalidad principal del itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar.

Por tanto, la CEP16 junto con la CEP17 serían las únicas competencias de la titulación que se refieren a la intervención didáctica con colectivos específicos (tercera edad, personas con diversidad funcional, personas en riesgo de exclusión social, etc.) y/o con alumnado con necesidades educativas especiales.

3.3.8.1. La didáctica de la danza en el itinerario de Docencia Profesionalizadora y en el itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar

Una vez analizados ambos itinerarios, el punto de encuentro y foco central de los mismos sería el estudio de la didáctica de la danza, porque aunque varíe el contexto de estudio, de actuación y proyección, ambos itinerarios centran su estudio en la didáctica, tanto general como específica de la danza, entendida como una disciplina pedagógico-aplicada, centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permite bajo una concepción multidisciplinar, generar y modificar, paradigmas, teorías y modelos de acción didáctica y aplicarlos en el aula de danza. La didáctica, que es una disciplina de naturaleza pedagógica, orientada por las finalidades educativas, requiere un esfuerzo reflexivo-comprensivo en el proceso didáctico impulsando modelos teóricos y aplicados, para la mejor interpretación de la tarea del docente, y de las expectativas e intereses del alumnado. Por tanto, podríamos afirmar que la didáctica tiene carácter práctico y se cuestiona en todo momento: por qué formar y para qué, cómo aprenden, qué hemos de enseñar y que implica la actualización del saber, y cómo y con qué medios realizar la tarea de enseñanza docente (Medina, 2009).

La primacía de la didáctica de la danza, no es otra que conocer el proceso de intervención didáctica, refiriéndose aquí a “toda actuación del profesor con intencionalidad de educar y enseñar” (Chinchilla y Zagalaz, 2002, p.165), que no sólo se plantea y replantea el para qué y el qué de la educación, sino que plantea el elemento fundamental de la metodología, como ciencia que estudia el

método, reconsiderando el cómo llevar a cabo esta intervención didáctica en el aula de danza. La didáctica, como campo de estudio, junto con las técnicas de danza son un eje fundamental en la Titulación Superior de Danza; la didáctica, en la especialidad de pedagogía, desde primer curso se analiza a través de la materia, Didácticas y metodologías para la enseñanza de la danza, bifurcándose en la tipología de asignaturas obligatorias de especialidad (OE), en primer curso, Didáctica y metodología de la danza I y Didáctica y metodología de la danza II, con 6 ECTS cada una; en segundo curso, Didáctica y metodología de la danza III y Didáctica y metodología de la danza IV, con 6 ECTS cada una; y en tercer curso, ya se accedería al itinerario, o bien al de Docencia Profesionalizadora, o bien al de Danza social, Educativa y del Bienestar. Sin embargo reconsideramos que previamente el alumnado ya ha cursado dos años de Didáctica y metodología de la danza, y esto, le permite poseer conocimientos básicos epistemológicos y metodológicos sobre la disciplina de la danza y su transmisión, en cada uno de los estilos de danza, enfocada al ámbito profesional de la enseñanza reglada, en niveles elementales y profesionales, o la enseñanza de carácter no reglado pero enfocada hacia el ámbito profesional, por lo tanto, quien acceda al otro itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar deberá de profundizar en la danza como mediadora con otras finalidades y en otros contextos diferentes a los estudiados hasta el momento, como así explicábamos en el punto anterior.

Desde el estudio de la didáctica de la danza comprobamos que existen diversos métodos o sistemas metodológicos donde se centra la atención en la dimensión del alumno. Pero podemos afirmar, que no existe un método único e infalible para la docencia en general, ni la docencia de la danza en particular, aunque sí que habría un sistema metodológico como afirma Medina (2009) que supone la interacción entre la globalización, la individualización y la socialización. Entendiendo al método como el camino que nos lleva a conseguir un fin, y alcanzar el aprendizaje en el alumnado, siendo un término que implica un orden, y que sigue unos pasos en la actuación didáctica del aula. La didáctica, por tanto, es el eje fundamental sobre el que se desenvuelve la labor educativa en la indagación y aplicación de la metodología didáctica que justificaría el método analizando la finalidad, el sujeto que aprende, el contenido y su adaptación al contexto (Medina, 2009). Es por ello, que el conocimiento de los diferentes modelos teóricos que apoyan la práctica educativa y el dominio de las diferentes metodologías, profundizando en sus estrategias, técnicas y estilos de enseñanza aplicadas a la danza, garantizan la preparación adecuada para la adquisición de las competencias necesarias e imprescindibles que debe adquirir el futuro perfil del docente en danza desde la Titulación Superior de Danza, tanto en ámbitos profesionales como socio-educativos.

3.3.8.2. Las técnicas de danza en el itinerario de Docencia Profesionalizadora y en el itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar

La intervención en el aula de danza no solo tiene un componente de desarrollo instrumental-corporal, sin obviar su carácter artístico hecho transversal a la adquisición competencial, por tanto, también se necesitará en el desarrollo del perfil del docente en danza, a parte del bloque de la didáctica, una formación completa en el dominio de la técnica corporal dancística, dentro del estilo seleccionado, danza clásica, danza española, flamenco, danza contemporánea o danza social, y posteriormente, profundizar en su intervención pedagógica en el aula de danza. Por este motivo, las asignaturas de técnicas de danza son otro eje fundamental en la Titulación Superior de Danza, desarrollándose a través de la materia de Técnicas de danza y movimiento, en ambas especialidades, desde la especialidad de Pedagogía de la danza o desde la especialidad de Coreografía e interpretación, extendiéndose a lo largo de los cuatro cursos académicos, con la ramificación en diferentes asignaturas.

En primer curso la materia Técnicas de danza y movimiento se compone de dos asignaturas, Técnicas de danza I y Técnicas de danza II, de 6 y 8 ECTS cada una, siendo su tipología de formación básica (FB) y obligatoria de especialidad (OE) respectivamente; en segundo curso se desarrollan las asignaturas de Técnicas de danza III y Técnicas de danza IV, de 6 y 8 ECTS cada una, el tipo FB y OE; en tercer curso el plan de estudios desarrolla una sola asignatura, Técnicas de danza V, de 6 ECTS, tipo OE; y en cuarto curso una sola asignatura, Técnicas de danza VI, de 6 ECTS y de tipo específica de centro (EC), que exclusivamente se imparte en el CSDA.

El tratamiento pedagógico de las técnicas de danza, dentro de las materias y asignaturas que la sustentan, tiene el propósito de perfeccionar las capacidades artísticas, técnicas e interpretativas del alumnado a través del conocimiento del cuerpo, sus principios y teorías fundamentales, y sus posibilidades y limitaciones, con la búsqueda de la optimización del movimiento en cada uno de los estilos de danza. Así pues, será necesario el estudio, conocimiento y profundización de las diferentes técnicas tradicionales de movimiento, complementadas con los principios filosóficos, estéticos, técnicos y artísticos para el desarrollo profesional del docente en danza en sus diferentes ámbitos. Las asignaturas de técnicas de danza en el desarrollo curricular son cursadas por igual, tanto por el alumnado que decide enfocar su especificidad por el itinerario de Docencia Profesionalizadora en contextos de danza profesional, que por el itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar, en contextos socio-educativos. Acorde con el desarrollo profesional del futuro docente, el nivel de exigencia técnica corporal no debería ser la misma en un caso que en

otro, esto nos llevará a la reflexión y al posicionamiento del desarrollo técnico-corporal que consideramos necesario para el alumnado de uno u otro itinerario, exponiendo y especificando la diferenciación y aplicación a través de la guía docente de cada asignatura, previa decisión de centro en las reuniones de departamento de las docentes y los docentes implicados, punto clave a destacar en las intenciones educativas, la idiosincrasia y la filosofía de centro, estableciendo así, los pilares fundamentales del Enfoque Inclusivo de Danza y Diversidad, en cuanto a la formación psicofísica del cuerpo en movimiento.

Reflexionando en voz alta, ¿debería tener el desarrollo de las asignaturas de técnicas de danza, en cualquiera de sus estilos, el mismo nivel competencial, bien deriven en tercer curso desde el itinerario de Docencia Profesionalizadora o desde el itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar, según la elección que encamina su prospectiva profesional docente? Si la respuesta es afirmativa, ¿no será esto un agravio comparativo que segregaría al alumnado en los buenos y los malos en su dimensión instrumental en la técnica-corporal? Por consiguiente, se hace necesario llegar a un consenso de centro, debatir, proponer e innovar, y siempre llevando gafas con cristales que vean la globalidad del profesional que estamos formando, un titulado en Pedagogía de la danza, no confundiendo la finalidad en la formación del intérprete de danza, que es cometido exclusivo de las Enseñanzas Profesionales, o el caso de la especialidad de Coreografía e interpretación desarrollada en otros Conservatorios Superiores.

Bajo nuestro criterio, con necesidad de estudio y consenso, sería interesante hablar de diferenciación de niveles en las materias de técnicas de danza, con grados de complejidad diferentes dependiendo del itinerario cursado, y su finalidad, es decir, no partir de un tronco común y después especializarte en el itinerario, sino que el propio itinerario se prepare desde 1º o 2º curso, definiendo y acotando las diferentes competencias instrumentales y sistémicas; y su categorización en técnico-corporales, técnico-espaciales, técnico-temporales; las competencias artísticas y las competencias interpersonales, y sus diferentes dimensiones atendiendo a la taxonomía propuesta por Ñeco (2014).

Otra opción a tener en cuenta, sería la de generar una nueva especialidad basada en la danza inclusiva, por la rama de la pedagogía o desde la Coreografía e interpretación, o desde ambas, que a su vez facilitaría la accesibilidad de alumnado con diversidad funcional a las aulas de los centros superiores, con un currículum definido, siguiendo los planteamientos básicos del resto de especialidades. Esta opción sería compleja pero no imposible, de hecho desde el actual marco legislativo vigente se deja reflejado en el Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, en el artículo 8. Creación de nuevas especialidades (puntos 1, 2 y 3), donde las administraciones educativas podrán

proponer la creación de nuevas especialidades, definiendo previamente las competencias específicas y el perfil profesional correspondiente a dicha especialidad, así como, las materias obligatorias de especialidad, los contenidos y créditos; proceso a resolver por el Gobierno en consulta con las comunidades autónomas y el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas.

Por otro lado, un cambio menos ambicioso, pero no menos interesante, sería la danza inclusiva como un nuevo estilo de danza dentro de la Titulación Superior de Danza, que podría ser desarrollado tanto desde la especialidad de Pedagogía de la danza, como desde la especialidad de Coreografía e interpretación, ya que ambas pretenden desarrollar un profesional altamente cualificado para la transmisión y análisis de la danza, que conozca diferentes técnicas, escuelas y repertorios de danza, así como técnicas corporales y lenguajes de movimiento desde las perspectivas biomecánica, histórica, artística, expresiva e interpretativa. Así pues, consideramos relevante la posibilidad de la inserción de la danza inclusiva como estilo, tanto desde la especialidad de Pedagogía de la danza que enfatiza los conocimientos en herramientas pedagógicas para ejercer como pedagogo o pedagoga de la danza en contextos diversos, con criterios de eficacia y calidad, en apertura a la innovación educativa (Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, Anexo I); como desde la especialidad de Coreografía e interpretación, en el desarrollo de los recursos y las herramientas de creación, composición, con distintos lenguajes y disciplinas escénicas, musicales, tecnológicas y visuales de acuerdo al ejercicio profesional, instrumento para expresar, crear, comunicar e integrar todo tipo de recursos cognitivos, técnicos y artísticos, propios o no, poniéndolos al servicio de la interpretación, creación y transmisión del conocimiento, en apertura a las innovaciones educativas (Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, Anexo II).

Este punto es todavía una idea abstracta sin formar, es algo pendiente, a debatir en las reuniones de departamento de pedagogía del CSDA, como parte de la filosofía y la idiosincrasia del centro, desde una sociedad cambiante que ejerce cambios de dentro a fuera y de fuera a dentro, es necesario volver a conceptualizar ciertas bases didáctico-pedagógicas y metodológicas, que desde esta investigación también se están impulsando, haciéndonos reflexionar como colectivo docente, como comunidad educativa, hacia dónde vamos y hacia dónde queremos ir, porque el centro somos todos; y reflexionando sobre el tipo de profesional que estamos formando.

Y con mayor relevancia se debería extender el debate pedagógico desde decisiones tomadas por los dos centros superiores de danza de ámbito autonómico, desde Valencia y Alicante, en el CSDV y el CSDA, como ya se hizo antaño con el cambio legislativo, respetando cada centro su identidad.

Estableciendo estas bases sólidas llegaran las vías necesarias para materializar los cambios, que por supuesto, no van separadas de la formación docente permanente y de la investigación, como parte imprescindible de los procesos de transformación de los centros de educación superior.

En conclusión, desde ambas materias, se establece una simbiosis desde su concepción, atendiendo al saber, saber hacer, saber hacer aplicado y saber transferido desde todos los estilos de danza. Desde la materia de técnicas de danza y movimiento se pretende el dominio de las técnicas de danza que conformen cada uno de los estilos, itinerarios o menciones, con el objetivo de perfeccionar las capacidades artísticas, técnicas e interpretativas del alumnado, trabajando a partir del conocimiento profundo del cuerpo; y desde la materia de didáctica y metodología para la enseñanza de la danza, donde se pretende conocer en profundidad metodologías de la danza a través de la puesta en práctica de la disciplina didáctica y su intervención en el aula.

3.3.9. Prospectiva del itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar en el CSDA con el desarrollo emergente del enfoque inclusivo en danza

Una vez analizado el itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar, que desde su desarrollo curricular actual a nivel legislativo, y desde la filosofía llevada a cabo en nuestro centro, surge la necesidad de impulsar un proceso de renovación interno, que nos permita ampliar la perspectiva de este itinerario, así como su campo de acción hacia la inclusión, y a la danza y la diversidad funcional, atendiendo a la demanda de la sociedad, del profesorado de danza, en los diversos niveles y contextos, y a la demanda de nuestro alumnado, ampliando así, el ámbito de actuación en otros colectivos, desde otras perspectivas de la danza con la búsqueda del bienestar, y siempre desde la perspectiva social y educativa, y no sólo desde una perspectiva profesionalizadora.

Definitivamente, en el CSDA se abre una puerta desde el curso académico 2016-2017 hacia la proyección en el campo de la diversidad funcional, enmarcada en la proyección socio-educativa, y propulsada desde esta tesis; apoyada por el equipo directivo, así como, por una parte relevante de la comunidad educativa que cuenta con apertura hacia la transformación. Por ello, se amplía la perspectiva del centro, pero evidentemente, sin renunciar a la continuidad de la proyección profesionalizadora en la formación pedagógica de nuestro alumnado.

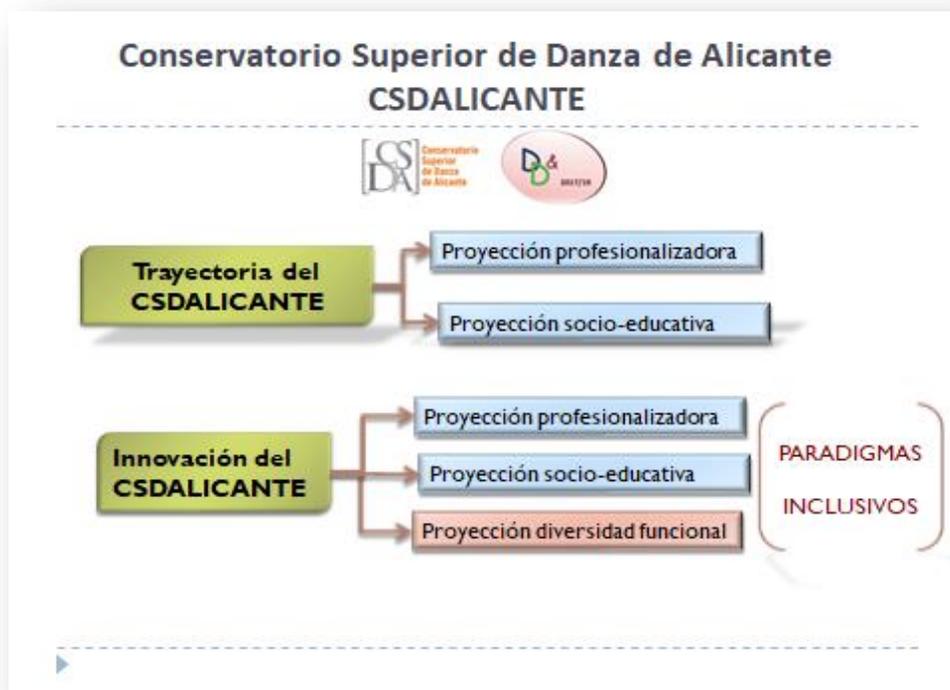


Figura 5. Proyección profesionalizadora, socio-educativa y de la diversidad funcional en el CSDA. Fuente: Grupo de Investigación de Danza y Diversidad del ISEACV (2018)

Así, primeramente debemos definir y acotar el enfoque inclusivo en danza para entender los pilares pedagógicos que lo sustentan. Posteriormente, planteamos analizar tres vías de desarrollo desde el currículo actual; analizando lo que se ha hecho hasta ahora; reflexionando el por qué se ha realizado así; y aportando la prospectiva que se plantea desde nuestro centro, a raíz de esta investigación. Así, las tres vías que consideramos analizar con la evolución de este itinerario de carácter social y educativo son: una, a través de la extensión de la asignatura de Prácticas Externas, otra, mediante el incremento de la realización de Trabajos fin de Título (TFTs) con la elección de temas con visión socio-educativa con el estudio de la danza en colectivos específicos, y particularmente, en personas con diversidad funcional, y una tercera vía, mediante el análisis y tratamiento de la posibilidad de acceso del alumnado con diversidad funcional en nuestro centro superior de danza.

3.3.10. *Epistemología del enfoque inclusivo en danza basado en la danza inclusiva y la danza desde la inclusión*

Desde la observación de diferentes perspectivas o realidades, que en un principio nos podían parecer extrañas, e incluso esperpénticas, mediante el paso de esa observación externa a la acción compartida, vivenciando diferentes experiencias generadoras de impactos emocionales, podemos

llegar a la normalización e incluso a la participación activa de la inclusión. Atendiendo a Maturana (1999) la persona que observa forma parte de un sistema, y en convivencia puede lograr transformaciones, del desorden se crea un orden, existiendo un cambio de emoción donde el ser no sea nunca negado. La persona se construye a sí misma y se posiciona a través de la concomitancia del otro. Es por ello, que la interacción de todos los agentes que intervienen en los procesos de inclusión, desde esa participación activa, crean diferentes constructos mentales, construyendo nuevas realidades que explican los fenómenos educativos y sociales, llevándonos así, al humanismo, a la evolución y al cambio, una transformación sin pérdida de sí mismo, existiendo una mediación entre la persona, los otros y el medio, es decir, en primera persona sería un conocimiento sobre que *yo existo* porque al observar, soy consciente de la existencia del *otro*, esto nos hace reflexionar sobre el camino a la consciencia y a la creencia de una existencia mayor, la existencia de Dios.

En el campo de la educación, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza, en los procesos formativos del aula, las situaciones de inclusión nos dejarán de parecer singulares cuando se conviertan en habituales, pasando de lo imposible a lo posible, de lo invisible a lo visible y accesible, entendiendo el aprendizaje desde un entorno compartido. Cuando una realidad educativa forma parte de lo cotidiano, de lo habitual, con el tiempo hay una simbiosis colectiva que hace percibir las nuevas situaciones en el aula como formas naturales de coexistir y aprender, formando parte de una naturalidad.

Maturana (1996) destaca la relevancia de la emoción, asegurando que vivimos en una cultura occidental moderna y científica “ que desprecia las emociones, o por lo menos las considera como una fuente de acciones arbitrarias que no son confiables porque no surgen de la razón” (p. 45), siendo las emociones la fuente fundamental de existencia manifestada a través del lenguaje, como un flujo de acción imprescindible entre los seres humanos, y además, la única viabilidad hacia la razón es la materialización de las emociones, que surgen en nosotros a través de la reflexión, es decir, a través de la conversación con uno mismo y con el mundo.

A continuación, vamos a reflexionar sobre la epistemología y fundamentación teórico-práctica de los pilares que sustentan el enfoque inclusivo en danza en el CSDA, desde sus principios socio-culturales, filosóficos, metodológicos y artísticos, entre otros, focalizando en la cimentación de la danza integrada o danza inclusiva.

Brugarolas (2016) establece los parámetros en cuanto a las semejanzas y diferencias entre la danza integrada y la danza inclusiva, la evolución terminológica en dicho campo y los diferentes modelos existentes, basándose en las aportaciones de Benjamin (2002), donde describe, por un lado, los matices diferenciadores de la danza inclusiva, referida a los procesos coreográficos o didácticos que suceden entre personas con y sin discapacidad, y por otro lado, la danza integrada, que representa un concepto más amplio, danza que camina hacia un ideal estético de cuerpo integrado y único, desde el trabajo de la interdependencia, donde todos aprenden de todos y dependen unos de otros.

Así, en este proceso de investigación nos posicionamos con la idea de Benjamin (2002), denominando danza inclusiva, al referirnos tanto a la danza que sucede entre grupos mixtos de personas con y sin diversidad funcional, como al concepto filosófico de danza estructurada integrada como un todo, desde el ideal de cuerpo integrado, es decir, hemos referenciado la danza integrada o danza inclusiva, denominándola danza inclusiva, pero tomando el significado que ambas aportan al respecto.

Muchas son las compañías de danza donde han tratado el tema de la accesibilidad de la danza desde modelos inclusivos; una visión desde el arte. Brugarolas (2016) especifica el tratamiento de las compañías existentes en otros países y en España, centrando una parte en la descripción de su propia experiencia en el proyecto de la compañía *Ruedapiés*, que nace en el año 2005, en la que ha trabajado con personas con y sin diversidad funcional, como creadora escénica, directora de espectáculos, coreógrafa, bailarina, docente de proyectos pedagógicos, y ante todo, transformando la mirada del otro. Su tesis, pionera en España, representa un pilar fundamental para el resto de indagaciones dentro del mismo campo.

Sobre la conceptualización y evolución de la danza inclusiva, así como el análisis de las compañías que se dedican de forma profesional, o de forma educativa a este campo, desde asociaciones o centros de enseñanza, encontramos el trabajo de Canalias (2013) que realiza un recorrido por la historia de la danza inclusiva, en el Reino Unido, en Estados Unidos, y posteriormente, en España. La autora compara tres proyectos artísticos y educativos de danza inclusiva en compañías de danza: el modelo americano con *Dance Ability Project*; el modelo inglés con *Candoco Dance Company*; y en España, sobre los años 80 sitúa el nacimiento de la danza inclusiva, con las primeras escuelas y formaciones con la extensión e influencia de las ideas americanas y anglosajonas. Resalta el primer proyecto educativo e inclusivo en España, con la creación del Centro de Recursos Educativos y de Investigación del barrio de Sants en Barcelona (*Crei-Sants*), al servicio de personas con diferentes tipos de discapacidad, dirigido por Feliciano Castillo, experto en comunicación no verbal y

diagnóstico del espectro autista. Asimismo, ensalza la figura de la pionera Maite León, fundadora del *Psico Ballet*, compañía de danza integrada desde 1986, que inició una escuela de formación, donde durante 5 años formaba a profesionales en el campo de las artes escénicas y la discapacidad, emergiendo así, los primeros profesionales en este ámbito; hoy en día continúa su hija con su labor; además, ensalza a Jannick Niort, formada en Francia, difusora de la danza integrada e inclusiva con labor docente y artística. Es interesante destacar que esta pionera expone, en 2009, la falta de profesionales que quieran formarse y trabajar en este sector, donde reivindica la necesidad de una formación artística, pero también científica, vinculada con la discapacidad (Jannick Niort, citada en Canalias 2013). Posteriormente llegarían otras compañías, como *Danza Mobile* en Sevilla, *Flick-Flock Danza* en Cádiz, *El Tinglao* de Madrid o *Ruedapiés* en Murcia, entre otras, todas con una gran labor pedagógica y artística.

Ambas autoras, Canalias (2013) y Brugarolas (2016), realizan aportaciones extraídas de Benjamin (2002), de su obra *Make an entrance. Theory and Practice for Disabled and Non-Disabled Dancers*, que se considera una referencia para la danza integrada-inclusiva, pionero en este campo nos describe la génesis y la evolución de esta danza que tiene su nacimiento en los años noventa, con la aparición de la compañía británica *CandoCo Dance Company*, que trabaja con personas con y sin diversidad funcional, y en 1991 ya era reconocida en los circuitos profesionales de la danza, con repercusión universal (Benjamin, 2002).

Adam imparte cursos y ha coreografiado por todo el mundo, para grupos comunitarios y para compañías profesionales; en 25 años la compañía ha viajado a 60 países diferentes del mundo, confirmando que ninguna compañía de danza ha sido tan influyente en la danza integrada-inclusiva, marcando una filosofía y unos principios de actuación, teniendo un impacto profundo en el público internacional (Candoco Dance Company, 2018).

La obra de Benjamin (2002) ha tenido una gran repercusión en este campo, donde demanda la falta de accesibilidad a los espacios arquitectónicos artísticos o escénicos, además de la ya existente barrera psicológica hacia la danza en otros cuerpos, con otras estructuras corpóreas, también reflejada en su posterior publicación Benjamin (2015) *Making an entrance into higher education*.

En esta publicación afirma el largo recorrido que se ha tenido que andar para convertir espacios artísticos accesibles y crear un nuevo Grado en Danza en la Universidad de Plymouth, para personas con y sin discapacidad, teniendo que solventar previamente concepciones arcaicas preconcebidas, dando una solución real a la accesibilidad.

Ya pioneros en el campo de la performance, de la creación, de la investigación colaborativa desde trabajos creativos, a través del Proyecto multidisciplinar *The Olimpias*, encontramos a la directora artística Petra Kuppers, profesora de la Universidad de Michigan (USA), que convive cada día con las capacidades diversas de personas con movilidad reducida y las de su propio cuerpo. La artista de nacionalidad alemana, con 24 años tuvo que abandonar su tierra natal y emigrar a Estados Unidos ya que este país ofrecía a las personas con discapacidad más posibilidades de formarse en el mundo del arte y de la danza. Petra Kuppers opina que todo el mundo puede llegar a ser artista si se lo propone, y ella está muy contenta de serlo, además de poder ayudar a otras personas con y sin discapacidad a desarrollarse en este campo. La danza hace conectar a la persona con su yo más interno, con su propio santuario interior, y a la vez, ayuda a acercarse al cuerpo del otro. Es una persona amante del arte y de la poesía, participa en talleres, espectáculos, conferencias, arte comunitario, videos digitales, desde diferentes plataformas del arte y la danza, asimismo, participa de la cultura de la discapacidad y de esta forma se compromete con la transformación de este mundo (Detroit Public TV, 2016, 3 de mayo).

Sus investigaciones llevadas a cabo desde modelos colaborativos, junto a un colectivo de artistas, exploran la relación existente entre el arte y la vida, el arte y los cambios sociales, buscando la transformación interna y externa, desde el arte. Además, reclama la imperante necesidad de implantar políticas reales que establezcan cambios sociales; pretende generar una nueva visión de la sociedad y la discapacidad a través de las artes escénicas, donde vierte una luz completamente nueva en la estética de la identidad contemporánea dando otro sentido al cuerpo diverso (Kuppers, 2003); y creando una sociedad más justa, desde el arte, la poesía, el teatro y la danza, apostando por una sociedad más inclusiva (Kuppers, 2011).

En 2014 publica un manual esencial para todo aquel interesado en la indagación del trabajo con personas con alguna discapacidad desde las artes, exponiendo su metodología y toda una serie de actividades prácticas para explorar su propio posicionamiento y perspectiva dentro del tratamiento de la diversidad, en cuanto al género, la raza, la sexualidad, la clase social o la discapacidad (Kuppers, 2014).

Sin embargo, no se trata en esta investigación ahondar en artistas o compañías que han difundido y difunden la danza inclusiva, y sí lo es, desde este punto, reflexionar sobre los pilares de la danza inclusiva dentro de la perspectiva que hemos denominado, enfoque inclusivo en danza desde el CSDA. Por consiguiente, a continuación intentaremos desarrollar su génesis y sustento desde los principios socio-culturales, artísticos, filosóficos y sobre todo, metodológicos.

Principios socio-culturales

El enfoque inclusivo en danza, en el CSDA, lo situamos como parte del paradigma de la complejidad emergente, que emana de principios sociales y culturales que se fundamentan por la solidaridad, la justicia, la igualdad y el respeto de todas las personas, desde todas las culturas, anclados en la visión creadora y transformadora, con una identidad humanista, siendo parte de un universo en continuo cambio y evolución. El paradigma de la complejidad emergente sitúa en la transmisión didáctica la responsabilidad de transmitir nuevas visiones y el compromiso de toma de decisiones, desde una perspectiva holística, tanto desde macrocontextos sociales, culturales o interculturales, como desde microcontextos de aula (Medina, 2009). De aquí extraemos dos ideas relevantes, por un lado, la confluencia del paradigma entre la cultura, la sociedad y la educación en macrocontextos, con la materialización a través de los procesos didácticos desde microcontextos de aula, y por otro lado, se destaca el papel primordial de la didáctica de la danza, en este caso la danza integrada o inclusiva, como eje central de la acción del paradigma.

Asimismo, fundamentaríamos el enfoque inclusivo sustentado en la teoría socio-comunicativa de la enseñanza que pretende comprender y desarrollar la práctica docente como un proceso de comunicación dentro de un determinado contexto, donde dicha práctica configure un clima de aula más empático y colaborativo, un enfoque de enseñanza desde la vertiente socializadora que propicie un intercambio interactivo y formativo entre estudiantes y profesorado, conscientes de la diversidad de cada persona y de la pluralidad cultural de cada centro educativo (Medina, 2009), es decir, un enfoque inclusivo inmerso en la comunicación, en la aceptación y en el principio integrador del “no aislamiento”.

Principios filosófico-antropológicos

La danza no puede estar separada de la vida, porque es la vida misma, todo fluye en armonía y en perfecto movimiento, desde la primera gota de vida ya se está danzando en el vientre de la madre, y quién sabe si antes, desde el misterio de la vida. Además, forma parte de todas las culturas, adoptando múltiples formas expresivas y artísticas en cada una de ellas (García, 2000), formando parte de una cotidianidad.

La danza inclusiva y la danza desde la inclusión comparte valores sociales y globalizadores porque establece un sistema de comunicación universal que va más allá de cada cultura, de cada sociedad, de cada identidad, para unir en una sola mente y en un solo cuerpo colectivo, donde el lema es “todos somos una unidad en el corazón”.

Si volvemos a los principios de Descartes “los cuerpos no son percibidos propiamente por los sentidos o por la facultad de imaginar, sino sólo por el entendimiento, no se perciben al tocarlos o al verlos, sino sólo porque se entienden, (...) no puedo percibir nada más fácil y evidentemente que mi propia mente” (Guarneros, 2014, p. 81), aquí se baraja la idea de que ninguna percepción tiene sentido por sí sola, por tanto, esto nos llevaría a la percepción mediante la comprensión, donde la única forma de modificar la percepción sería el pensamiento, y a su vez, el pensamiento por el entendimiento. Solo este camino nos puede hacer entender otros estereotipos o tipología de cuerpos en la danza inclusiva, solo el cambio del entendimiento hará modificar las percepciones de los cuerpos que danzan.

Volviendo a Guarneros (2014), su discurso nos recuerda que Descartes, al igual que los pensadores griegos, opinaba que “aquellos capaces de percibir, en última instancia, no son ni los ojos, ni los oídos por sí mismos, sino el alma” (p. 81). Ya el siglo pasado Isadora Duncan reflexionaba sobre el alma, y destacamos la descripción que realizaba de los tres tipos de bailarines existentes: primero, quienes consideran la danza como una habilidad física o gimnástica; segundo, quienes “mediante la concentración de su mente, llevan su cuerpo al ritmo de la emoción elegida, expresando un sentimiento o una experiencia recordada” (Sánchez, 2003, p. 87) y tercero, “están quienes convierten el cuerpo en una fluidez luminosa, rindiéndose a la inspiración del alma” (p. 87).

Ante estas reflexiones cabe preguntarnos, ¿cómo se percibe el alma? ¿Cuándo un intérprete o una coreografía, o un estado del arte tiene alma? ¿Cuándo un proceso didáctico en el aula de danza tiene alma? No se nos ocurre otra respuesta en la reflexión de esa percepción, que a través de la emoción. Y es la emoción lo que sí se puede percibir, medir y cuantificar, y por supuesto, sentir. Ahí hallamos el soporte filosófico, no solo de la danza inclusiva sino de todo tipo de danza, situada desde un paradigma artístico-filosófico.

Principios metodológicos

Como anteriormente hemos mentado, el enfoque inclusivo en danza toma como herramienta de acción la danza inclusiva, siendo una danza donde confluyen y se encuentran personas diversas, con y sin discapacidad, sumadas en “procesos de intercambio y encuentro corporal, mediante el movimiento y la improvisación” (Gamba, 2017, p. 387).

La autora basa la danza integrada-inclusiva como una práctica específica de la danza contemporánea, que se nutre del contacto improvisación, desde la práctica no dirigida, inclusive resalta la importancia de algunas técnicas somáticas.

La danza inclusiva es vivenciada por grupos muy diferentes, en pluralidad de cuerpos y situaciones, cabe matizar que los colectivos de personas con discapacidad no siempre tienen patrones similares, sino que el abanico es amplio y las necesidades diferentes, aunque no distintas a grupos heterogéneos, inmersos en procesos didácticos en el aula de danza, porque no hay una persona igual a otra.

Una de las figuras pioneras en el campo de la danza y la discapacidad es el coreógrafo y bailarín, Alito Alessi, que junto a su compañera Karen Nelson, en 1987, comenzaron a explorar la danza con personas con diferentes tipos de capacidades en EEUU, inspirados por un artículo que apareció en la revista *Contact Quarterly*. Juntos crearon el término *Danceability*, así como también crearon su compañía *Joint Forces Dance Company*, la cual utiliza el arte como forma de cambiar las ideas preconcebidas sobre las personas con discapacidad. Se dedicaron a la transmisión de la danza integrada o inclusiva a través del contact improvisación, difundiéndola en talleres, espectáculos, programas educativos, formación docente, tanto en EEUU como en el resto del mundo (Danceability Internacional, 2008). Con el tiempo su metodología de acción se ha convertido en una de las principales metodologías de transmisión de la danza integrada o inclusiva. Su desarrollo se encamina en torno a actividades formativas, proponiéndose como finalidad que las personas con cualquier tipo de discapacidad mejoren considerablemente sus vidas, fomentando su inclusión y evitando el aislamiento, ya que este es el verdadero problema, y no en sí, las diferentes capacidades de cada persona.

Por consiguiente, nos fundamentan su metodología dentro de la danza inclusiva basada en la improvisación, donde las personas con capacidades diversas se mueven según las posibilidades de movimiento natural, movimientos y formas que emergen de cada cuerpo, siendo este movimiento natural y real, como una fuente generadora de belleza única y diferente en cada ser humano.

Esta metodología de trabajo de danza inclusiva está basada en cuatro principios; la sensación de la propia experiencia corporal; la relación con lo verdaderamente importante, que es la comunicación que se establece con tu propio cuerpo y con el cuerpo del otro; el tiempo, que es el proceso de toma de conciencia con el espacio; y por último, el diseño, la creación de movimientos en la comunicación y adaptación entre diferentes cuerpos. La falta de docentes preparados en el campo de la danza y la diversidad funcional ha hecho a Alito Alessi focalizar su trabajo en cursos de formación de formadores estableciendo unas pautas de actuación muy delimitadas, con la finalidad de extender, expandir y difundir esta danza inclusiva (Danceability Internacional, 2008).

En general, los bloques de contenidos seguidos en esta formación de formadores, se desarrollan durante cuatro semanas, constan de: una 1ª semana, de introducción a *Danceability*, de toma de contacto con el propio cuerpo y el cuerpo del otro, utilizando como técnica de trabajo el desarrollo de ejercicios basados en la improvisación; una 2ª semana, donde se desarrolla e integra el contact-improvisación, como lenguaje corporal de la danza contemporánea. Se implementa el aprendizaje de herramientas pedagógicas y la exploración de los conceptos de balance, estructuras para dar soporte, dar y recibir, el peso, la relajación y el cuidado físico del cuerpo; 3ª semana, la colaboración y las variaciones de cada tema, con la adaptación de estilos de enseñanza a las características específicas de grupos de participantes en situación de discapacidad y a personas sin discapacidad, pero ante todo, la finalidad es no aislar a nadie, porque el problema real es el sentimiento de aislamiento, y por último, la 4ª semana, se desarrollan clases prácticas para la puesta en práctica de sesiones de enseñanza, con experiencias reales, y las diferentes reflexiones de cada una de las vivencias compartidas. Como afirma Gamba (2017), el trabajo de Alito Alessi, sigue una metodología de la danza integrada o danza inclusiva basada en cuatro principios: la sensación, motor para experimentar el propio cuerpo; la relación, el cuerpo en comunicación con otro cuerpo; el tiempo; proceso de adquisición de conciencia del espacio exterior e interior; y el diseño; creación de movimientos como el resultado del encuentro en fase de comunicación y adaptación.

Por otra parte, dentro de la misma línea de trabajo de Alito Alessi, hallamos en Bogotá (Colombia), investigaciones sobre la danza inclusiva expuestas por Caballero (2016), que nos describe el trabajo desarrollado desde la creación de la compañía *Concuerpos*, constituida en 2009, destacando no solo su actividad artística, sino también su labor investigadora en el campo de la danza inclusiva, donde se desarrollan clases permanentes, talleres de formador de formadores y la propia actividad artística de la compañía de danza profesional (Penagos, 2014, citado por Caballero, 2016).

La metodología de trabajo que sigue la compañía, emana de la herencia de la formación adquirida en los cursos impartidos en el país por la compañía *CandoCo* de Reino Unido, y las directrices expuestas por Benjamin (2002) como pionero en este campo. La metodología seguida da relevancia a la escucha personal y grupal, al reconocimiento de la diferencia, la creación de un ritmo colectivo y una forma de trabajo grupal, en la que todos participen activamente, de manera horizontal desde el lenguaje de la danza contemporánea, fundamentando el cambio de rol constante en las actividades grupales en las que cada participante tiene la oportunidad de experimentar (Caballero, 2016).

Siguiendo con otras aportaciones, encontramos a Canalias (2013), que también opina que no se puede crear una única metodología para desarrollar todos los trabajos realizados desde la danza inclusiva, pero sí confirma la existencia de determinados elementos que te pueden ayudar a que una clase de danza tenga un planteamiento inclusivo, donde es fundamental que “todo el mundo se haga responsable de su propio cuerpo” (Calias, 2013, p. 90), idea primigenia en Benjamin (2002). La autora nos describe elementos básicos a tener en cuenta en las sesiones de danza inclusiva como, la falta de homogeneidad de los grupos, con características e intereses distintos y con diferentes capacidades; la importancia de la colaboración grupal entre personas, con y sin diversidad funcional, para romper con los patrones establecidos; la adaptación de la sesión a varios niveles de aprendizaje; la relevancia de utilizar un lenguaje no discriminatorio; el descubrimiento del espacio, sus límites y posibilidades; la utilización de diferentes canales en el acto comunicativo, es decir, el profesorado debe interactuar por varios canales, no exclusivamente con la palabra en la ejecución de los ejercicios, sino mediante el uso del tacto en la descripción del movimiento. Por otro lado, la autora le da primacía a la importancia de los suelos en las sesiones de danza inclusiva, y ensalza la figura del asistente en el aula como ayudante del proceso didáctico.

En la misma línea de Canalias (2013), hallamos a Brugarolas (2016) que manifiesta que no hay una metodología única o reconocida para trabajar en danza inclusiva, cada compañía o grupo que trabaja con grupos mixtos de personas con y sin diversidad funcional desarrollan la suya propia puesto que cada grupo es diferente, con necesidades y objetivos distintos. Esta pionera de la danza integrada o danza inclusiva en España ha generado su propia metodología después de una larga trayectoria y experiencia, en la docencia impartiendo talleres en el ámbito nacional y fuera de nuestras fronteras, en la coreografía y la investigación del movimiento con personas con y sin diversidad funcional, a través de la puesta en escena de diversos proyectos desde la compañía de *Ruedapiés*, y en la actualidad, como docente especialista del itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar en el CSDA. Por ende, nos describe una serie de principios metodológicos, transmitidos desde la danza contemporánea, y dentro de esta, desde la técnica reléase y contact improvisación, partiendo también de diferentes técnicas de movimiento somático, teniendo en cuenta las necesidades de todos los individuos.

Asimismo Gamba (2017) destaca como filosofía de la danza integrada o danza inclusiva, la relevancia de comunicarse “con personas con corporalidades distintas e incluso con realidades cognitivas diferentes” (p. 397), el movimiento no tiene principio y fin en el propio cuerpo, reinventando la forma tradicional aprendida en la danza. A su vez, identifica una serie de principios en este tipo de danza; la socialización, como forma de conocer otros cuerpos; la ausencia de

imposición, no dirigir al otro en cómo tiene que moverse, sino dejar hacer; no proponer actividades que no puedan realizar todas las personas; identificar las necesidades del grupo y propiciar la comunicación conjunta; y el punto más relevante, actuar con honestidad y responsabilidad, volviendo a la raíz del movimiento, y sin prejuicios sobre lo diferente.

En conclusión, como puntos relevantes dentro de la transmisión de la danza inclusiva se consideran: la importancia en la utilización del lenguaje no discriminatorio y que recoja las necesidades de todas las personas; la importancia del círculo para empezar y terminar la sesión, la composición mixta de los grupos, y ante todo, la convivencia y el contacto con el otro, fomentando la socialización en el sentimiento del reforzamiento grupal. Fundamenta su metodología en principios como la interdependencia, ya que vivimos en una sociedad conectada donde unos dependemos de otros, idea primigenia que hace referencia a la cultura de la discapacidad, “comunidad formada por todas aquellas personas con y sin discapacidad que realizan trabajos artísticos, políticos, sociales y transformadores en relación a cómo perciben y son percibidos en el mundo” (p. 52).

Si bien muchas metodologías de trabajo de la danza inclusiva utilizan un lenguaje más próximo a la danza contemporánea, queremos señalar la posibilidad de trabajar desde cualquier tipo de lenguaje corporal, porque como afirma Brugarolas (2016) la danza integrada o danza inclusiva no es un estilo de danza sino un espacio para vivenciar la danza, atendiendo a las características del grupo, los intereses, la finalidad y los objetivos de acción en el aula. Por tanto, consideramos que cada persona que inicie su transmisión de la danza inclusiva la manifestará a través de su propio lenguaje corporal, desde el estilo de danza que se identifique, con una técnica dancística determinada, o por el contrario, desde la simbiosis de varias de ellas.

En España hay experiencias de danza inclusiva desde otras técnicas de danza con otros lenguajes corporales, donde se utiliza el baile flamenco como forma de expresión, denominado flamenco inclusivo. Resaltamos el trabajo que realiza José Galán, como pionero en este campo en España impartiendo docencia desde 2004 a diversas personas con y sin discapacidad; y con su compañía de baile flamenco, desde el 2010, cuya génesis artística tiene como propósito crear espectáculos con artistas con y sin diversidad funcional, aportando algo nuevo al flamenco.

En 2018 estrena su último espectáculo con su compañera Lola López, bailarina en silla de ruedas *Sueños reales de cuerpos posibles*, cuya pieza coreográfica *Cuerpos posibles* fue seleccionada como categoría *Explosivos* para el Certamen coreográfico de Danza Española y Flamenco de Madrid, fuera de concurso e incluida en la programación del Festival Flamenco Madrid, la primera vez en la

historia del certamen que es seleccionada una pieza de danza inclusiva. Este año en septiembre de 2018, José Galán ha inaugurado la *XX Bienal de Flamenco de Sevilla*, uno de los encuentros artísticos de baile flamenco más importantes a nivel mundial, con una coreografía de *Flashmob* dedicada a la diversidad, como muestra de flamenco inclusivo, donde han participado personas con y sin discapacidad, de Sevilla y de diferentes partes del mundo, de forma digital. El coreógrafo define el flamenco inclusivo como una filosofía de vida, donde no hay límites para vivenciarlo, se trabaja desde la sinergia colectiva donde todo el mundo toma conciencia de las capacidades o las limitaciones de la otra persona (Galán, 2018, 12 de septiembre). La bailaora Lola López, relata su experiencia desde la silla de ruedas, explicitando que no es un impedimento, en su caso ha sido su liberación y sus alas, porque le permite moverse con mayor libertad. Es un ejemplo de un desarrollo artístico profesional desde sus capacidades diversas (González, 2018, 6 de septiembre).

Otra experiencia relevante a nivel nacional con danza española inclusiva, sucedió en las *X Jornadas sobre la Inclusión Social y la Educación en las Artes Escénicas* celebradas en Madrid en 2018, donde se realizó un taller inclusivo de música y danza, con la participación de algunos bailarines del Ballet Nacional de España (BNE) y personas con discapacidad, en su mayoría personas con síndrome de Down, y personas sin discapacidad visible, en el que compartimos un proyecto artístico inclusivo, dirigido por Antonio Najarro, director en ese momento del BNE, siendo una experiencia novedosa, integradora y muy enriquecedora, dentro de la danza española, para todas las personas que pudimos participar en ella.

En consecuencia, nos posicionamos con la danza inclusiva, con sus características y peculiaridades, con la utilización de diferentes estilos de danza y técnicas corporales, que sigue metodologías activas y participativas, basadas en el aprendizaje experiencial y vivencial, desde el constructivismo, la cual puede ser desarrollada tanto por metodologías reproductivas, en la imitación de modelos establecidos, o por el contrario, desde metodologías investigativas, basadas en la indagación, y en el descubrimiento guiado (Chinchilla y Zagalaz, 2002), la decisión metodológica siempre dependerá de la finalidad, de las competencias a desarrollar y los objetivos propuestos en la sesión de danza inclusiva.

De ahí la relevancia de la utilización de metodologías activas y participativas, basadas en el constructivismo, dando relevancia a la práctica de las teorías grupales, y a las dinámicas de grupo (González, Monroy y Kupferman, 2004), donde es de gran relevancia el espacio compartido en la danza inclusiva, creando una sinergia colectiva como foco y clave de la interacción y comunicación.

Atendiendo a los principios de la teoría de Lewin (1946), dentro del campo de la psicología social, experto en la intercomunicación de los grupos; se observaba el comportamiento de los grupos en la sociedad y sus características, de esta forma, los miembros de los grupos aprendieron sobre las dificultades que tenían en la comunicación. Kurt Lewin formula preceptos para poder mejorar las relaciones dentro de un grupo; las relaciones entre sus miembros se deben sustentar en comunicaciones abiertas, de aceptación y confianza; una comunicación dirigida de forma adecuada a la otra persona, desde el diálogo, en apertura hacia el otro, con actitudes de respeto hacia los demás como señalan Vidal y Fuertes (2013). Todo grupo de aprendizaje, no nace, sino que se hace, personas que aprenden juntas en el tiempo sufren una transformación o simbiosis, que las caracteriza una vez más, desde un todo o unidad. En nuestro caso, la sesión en el aula de danza pasa por tres diferentes etapas o momentos; inicio, desarrollo y cierre (González et al., 2004).

El primer momento, corresponde a la fase inicial, donde se presenta la sesión, y se presentan las personas participantes en la misma; se generan las expectativas y se activan los conocimientos previos sobre la materia. Este momento debe ser breve, de 5 a 15 minutos, dependiendo de la duración de cada clase o sesión, dependiendo si el grupo se conoce previamente o se encuentra por primera vez en un aula de danza. Una de las finalidades es, justamente, relacionar los conocimientos previos con la información que se va a aprender. Dentro de esta fase en danza se incluye la presentación de la sesión, la relación con conocimientos previos, la contextualización y justificación de la misma, incluyendo una primera fase corporal de calistenia. El segundo momento, en la fase de desarrollo, es la parte más extensa y es donde se concentra el desarrollo competencial de la sesión y la consecución de los objetivos de aprendizaje; desde el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber aprender. Por último, la fase final que es el cierre, es el último momento, con una duración breve; suelen ser actividades de recopilación de la sesión, o actividades para volver a la calma, en cuanto a estiramientos finales para recuperar los ritmos cardíacos. Pero en el caso de sesiones de danza inclusiva consideramos necesario que la reflexión final tenga su tiempo, para dar opción a cada persona a expresarse y transmitir sus sensaciones, aprendizajes e impresiones, un momento ineludible para potenciar la comunicación entre los componentes del proceso.

Se crean nuevas formas de relación, y de comunicación en el aula, se exploran espacios, en definitiva, reflexionando sobre esto, nos conduce a pensar que el proceso didáctico se trasmite a un cuerpo único, es decir, es como si todo el alumnado de la clase de danza inclusiva fuese parte de un gran puzzle, y solo la unidad de todos los cuerpos pudiera llevar a completar el todo. Yo soy tus pies, tú eres mis ojos, él es tus oídos, ella es mi brazo, nosotras somos tus piernas, como si de un gran cuerpo se tratase, donde las sillas de ruedas, muletas, andadores y prótesis sean parte también de

ese gran cuerpo, y todo, dentro de un gran sistema, de una gran estructura, sistemas dependientes, que una vez más nos deriva a la *Teoría General de Sistemas de Bertalanffy*; la cual afirma que la comprensión de los sistemas sólo sucede desde el estudio global, desde todas las interdependencias de sus partes, donde describe que existen sistemas dentro de otros sistemas, que son abiertos cuyas funciones dependen de su estructura (Bertalanffy, 1976), una teoría que se aplica a sistemas grupales, como en nuestro caso, el alumnado del aula de danza inclusiva.

Principios artísticos

Cualquier tipo de danza, es arte, y se mimetiza con otras artes escénicas, que emanan y se nutren de una misma fuente. La danza integrada o danza inclusiva es un arte y no se cataloga como un proceso terapéutico, “esta práctica no se propone necesariamente como terapia ni curación de nada, en este caso lo importante es el encuentro y el reconocimiento de las posibilidades y habilidades de movimiento del otro, no sus limitaciones” (Gamba, 2017, p. 390).

Una vez establecidos los pilares del paradigma, ¿qué pretendemos con su puesta en práctica en nuestro conservatorio de danza? Atendiendo a Niño (2007, citado en Susa, 2009) ensalzamos tres vertientes relevantes: la disciplinar, la profesional y la personal. La danza integrada o inclusiva, motor del paradigma, se exterioriza como una disciplina de mejora de la calidad de vida de las personas con y sin diversidad funcional. Como elemento profesional, es una experiencia de vida, con mi propio cuerpo y con el cuerpo del otro, donde se manifiesta la escucha, la empatía, la conexión, la concentración y la disciplina tanto como el disfrute, desarrollado desde la construcción del trabajo individual y colectivo, donde todo el mundo parte de diferentes capacidades. Por último, el elemento personal, que desde la parte emocional nos lleva a comprender los fenómenos del aula desde el aprendizaje vivencial y experiencial como punto de partida en la acción.

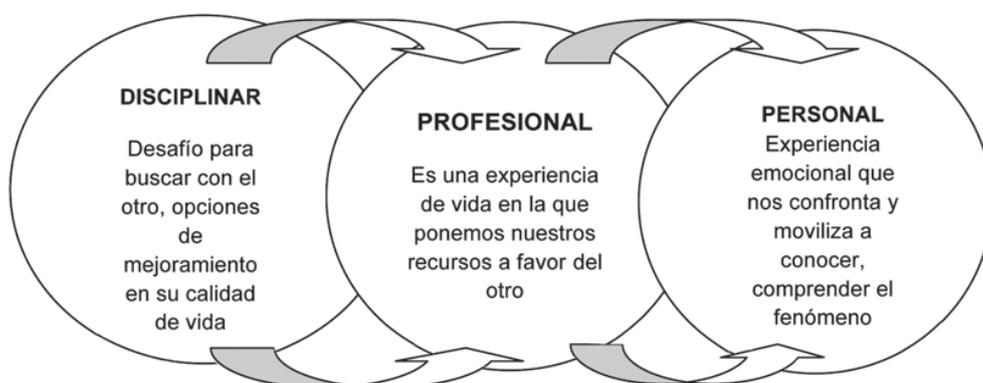


Figura 6. Elementos que se conjugan en el principio de autorreferencia. Fuente: Mapa de autorreferencia. Construcción del problema (Niño, 2007, citado en Susa, 2009, p. 240).

Como síntesis, concluimos que el enfoque inclusivo en danza está sustentado por el concepto de danza que sucede desde la inclusión, además desde la danza integrada o inclusiva, definida como aquella en la que intervienen personas con y sin diversidad funcional; “es por tanto un sector de la danza inclusiva que apuesta por usar metodologías inclusivas aplicadas en los procesos educativos de las artes y en los procesos generadores de creación de obra artística” (Brugarolas, 2016, p. 692).

Según González y Macciuci (2013) “la danza integradora, es una práctica humanizante y solidaria de transformación social, que da respuesta a la problemática de la inclusión y la integración de las personas con discapacidad tanto en el ámbito de la formación del docente universitario, como en el comunitario” (p. 6), aparte de favorecer la diversidad y la comunicación entre personas con límites y sin límites funcionales, desarrolla sus capacidades potenciales a través de las vivencias artísticas, y como consecuencia mejora su salud integral. Como podemos apreciar los autores avalan con la aplicación de la danza inclusiva la mejora en la calidad de vida de cada persona, pero desde el Enfoque Inclusivo de Danza y Diversidad no nos situamos desde esa vertiente del modelo médico-rehabilitador, sino que nos posicionamos desde la dimensión artística, porque la danza inclusiva es arte vivenciado, y cada vivencia posee un fin último desde la perspectiva educativa. Es una arte que se reivindica como un derecho universal del ser humano, inalterable, movable pero inquebrantable, recordando que todo el mundo tiene derecho a la educación, y a todo tipo de educación, y por supuesto, a la educación artística.

3.3.11. Las Prácticas Externas desde la Titulación Superior de Danza: el aprendizaje experiencial

Las Prácticas Externas persiguen como objetivo general integrar al estudiante en un contexto de aprendizaje situado en campos reales de actuación, relacionados con la práctica del rol profesional a desempeñar. Con ello, se trata de posibilitar al alumnado la adquisición de los conocimientos, la información, las habilidades, las destrezas y el desarrollo de las competencias necesarias para el ejercicio profesional en un determinado ámbito laboral. El periodo de prácticas, desarrollado en la Titulación Superior de Danza a través de la asignatura de Prácticas Externas, en los planes de Bolonia con la creación de la Europa del conocimiento, tiene la finalidad de fortalecer el sentido profesional de las titulaciones, así como, fomentar la empleabilidad. El ser humano aprende bajo el prisma de la experiencia, de la acción, y de la significatividad, no solo reproduciendo contenidos adquiridos, sino desde un saber hacer o actuar, resolviendo problemas y aprendiendo en contextos reales (Zabalza, 2013).

Es por ello, que el *practicum* se debe plantear como experiencia formativa, siendo un componente curricular fundamental dentro de los planes de estudio, donde se debe dar situaciones de aprendizaje experiencial imprescindibles en la adquisición de conocimientos y competencias que complementen la formación en las aulas, y en nuestro caso, en las aulas de danza, donde nos cuestionamos qué y cómo aprender. Se sitúa el aprendizaje experiencial desde procesos de acción, reflexión y vuelta a la acción, dependiendo de cada contexto educativo (Perrenoud, 2004 y Zabalza, 2011).

La experiencia está configurada, por tanto, como un proceso de acción al que acompaña y sigue otro de reflexión, y que se continúa por un periodo de extracción de generalizaciones y de preparación para experimentar la siguiente experiencia. El aprendizaje experiencial se produce a través de círculos progresivos: la práctica inicial va seguida de una reflexión sobre la misma, lo que permite progresar hacia una práctica más elaborada sobre la que también se reflexiona para así poder progresar de nuevo a una práctica cada vez mejor fundamentada y mejor adaptada al contexto en el que se lleva a cabo. (Zabalza, 2011, p. 28).



Figura 7. El aprendizaje experiencial según Zabalza (2011). Fuente: elaboración propia

A su vez, ha de ser una experiencia personal “con gran capacidad de movilizar no solo intelectual sino también emocional y afectivamente a nuestros estudiantes” (Zabalza, 2016, p. 5). Este autor reivindica que no solo se ha de buscar la satisfacción emocional del estudiante, sino su pleno conocimiento desde una realidad docente en la acción, que nos llevará a alcanzar competencias que no se pueden desarrollar desde las aulas.

3.3.11.1. Las Prácticas Externas en el CSDA: el proyecto formativo, documento de responsabilidades compartidas

Como expone la legislación de ámbito nacional, según el Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, las Prácticas Externas tendrán un mínimo de 10 créditos ECTS. En la Comunidad Valenciana, según la Orden 25/2011, el *practicum* se desarrolla desde la materia de prácticas, de la que emerge la asignatura de Prácticas Externas, de cuarto curso, dentro del Título Superior de Danza, con 12 ECTS; reguladas en la Orden 85/2014, de 23 de octubre, de la Conselleria de Educación. Cultura y Deporte, por la que se regulan las asignaturas optativas, el trabajo de fin de título y las prácticas académicas externas de los estudiantes de Enseñanzas Artísticas Superiores de los centros del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana.

Como reflejan los descriptores de la materia de prácticas, que se especifican en la Orden 25/2011, de 2 de noviembre;

Las Prácticas Externas están orientadas a intensificar determinadas competencias profesionales, estando estas vinculadas a las competencias del grado [Título Superior de Danza], especialidad y a las de itinerario o mención. Aplicación práctica de los saberes adquiridos que permita una valoración de las competencias en el ámbito de la danza educativa, comunitaria, social, terapéutica, profesional, entre otras. Las prácticas quedarán abiertas a diferentes ámbitos, contextos y niveles educativos y/o profesionales. (Anexo II)

Las Prácticas Externas comprenden los diferentes conocimientos adquiridos a lo largo del proceso de formación, y los confronta con la experiencia integrada en el ámbito profesional, supone 300 horas de trabajo total del alumnado, de las cuales realiza 100 horas de prácticas reales en diferentes entidades, y el resto de horas se distribuyen entre: el trabajo autónomo de realización de la memoria de prácticas, la asistencia a clases presenciales, las tutorías grupales de aprendizaje compartido, las tutorías individuales y los seminarios. Siempre bajo una doble tutela, cada estudiante tiene un tutor académico por parte del CSDA, y un tutor colaborador por parte de la entidad, asociación o centro colaborador de prácticas. La tutorización es desempeñada desde un programa académico denominado proyecto formativo, el cual es aprobado y acordado por ambas entidades desde el comienzo del periodo de prácticas a principio de curso. En este, se concreta el plan de trabajo con las actividades a desarrollar, tanto presenciales como autónomas, en los centros donde se haya suscrito un acuerdo de cooperación educativa. Es aquí, donde hallamos la responsabilidad de la formación del alumnado en prácticas desde una triple vertiente: el propio CSDA, el centro o entidad colaboradora y el alumnado.

Según Zabalza (2016), el plan de formación manifiesta las responsabilidades compartidas, donde se enriquece el proceso educativo “a través de la participación en actividades de tipo profesional supervisadas por profesionales en ejercicio” (p. 7).

El proyecto formativo estará en consonancia con la guía docente de la asignatura de Prácticas Externas del Título Superior de Danza, la cual, fijará los objetivos educativos que se establezcan, siguiendo las competencias transversales, generales y específicas, determinadas para la materia, así como, los conocimientos previos, los contenidos, los resultados de aprendizaje, la metodología, la planificación de la carga en ECTS, los procedimientos de evaluación en la adquisición de las competencias, el sistema de calificaciones y la organización temporal del aprendizaje. Para ello, las Prácticas Externas requieren de una alta dosis de planificación curricular previa por parte del colectivo docente, sin ser llevadas al reduccionismo de las funciones de gestión (Zabalza, 2012). Además, el proyecto formativo seguirá los principios de inclusión, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal según especifica el artículo 22, de la Orden 85/2014, de 23 de octubre.

Actualmente bajo una finalidad social y educativa de la danza se han iniciado prácticas en asociaciones, entidades o fundaciones, con colectivos específicos; con personas con discapacidad, en centros o residencias con personas de la tercera edad, en centros con colectivos de riesgo o en estado de marginación, en centros penitenciarios, en hospitales, etc.

A continuación destacamos las competencias señaladas, CT17 y CEP13 en la Orden 25/2011, de 2 de noviembre, que manifiestan la amplitud de ámbitos de intervención en el desarrollo de la materia de prácticas, ya no solo desde la vertiente profesionalizadora de la danza, sino también desde la vertiente socio-educativa.

Competencia transversal

CT17 Contribuir con su actividad profesional a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultural, su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos.

Competencia específica

CEP13 Desarrollar la capacidad para elaborar, seleccionar, utilizar y evaluar materiales y recursos didácticos, en función del contexto (profesionalizador, social, educativo, terapéutico, histórico, tecnológico) en el que desempeñe su labor.

3.3.11.2. El Enfoque Inclusivo de Danza y Diversidad a través de la materia de Prácticas Externas en el CSDA

Una vez analizada la finalidad de la materia de prácticas, y las posibilidades de acción que se pueden materializar desde la asignatura de Prácticas Externas, vamos a analizar su desarrollo actual en el CSDA, indagando en los ámbitos de actuación del alumnado, según los diferentes estilos de danza, y según la elección del tipo de centro educativo, asociación o entidad donde se han realizado las prácticas a lo largo de los últimos cursos académicos, en el desarrollo curricular de la materia, desde la implantación del nuevo plan y dentro de la especialidad de Pedagogía de la danza.

Como sabemos, el actual plan de estudios comenzó el curso 2010-2011, quiere decir, que en el curso académico 2013-2014 se dio la primera promoción que cursó las Prácticas Externas al llegar a cuarto curso. Las prácticas en el CSDA recogen dos campos de acción, que derivan de los itinerarios que desarrolla el centro; por un lado, un campo profesional en la formación de docentes, intérpretes o coreógrafos, desde el prisma tradicionalista de la danza; y por otro lado, un campo socio-educativo, emergente desde hace años en el centro como veíamos en apartados anteriores de este capítulo, pero en cuanto a la realización de Prácticas Externas se materializa en el curso 2014-2015, con una perspectiva social y educativa, donde la tendencia en la demanda del alumnado ha sido ascendente en el transcurso de cada curso académico.

Teniendo en cuenta que cada estudiante, según la decisión adoptada en la guía docente, realiza un total de 100 horas de prácticas reales en centros educativos, asociaciones u otras entidades, con las que se establece un acuerdo previo de cooperación, seguida de la elaboración del proyecto formativo, cada estudiante debe asistir al menos a dos entidades diferentes, donde podrá vivenciar dos experiencias educativas con distinta idiosincrasia. El alumnado es quien solicita al CSDA una propuesta previa de elección de centros, que se recoge en el modelo 01 de Prácticas Externas de solicitud de centros. Esta propuesta es estudiada por la coordinadora de Prácticas Externas, junto con el equipo docente que imparte la asignatura, donde se analiza el perfil de cada alumno o alumna, el itinerario cursado y las inquietudes en su desarrollo profesional. Una vez valorada la propuesta se decide, previa reunión entre estudiante y equipo docente, los centros o asociaciones donde cada estudiante asistirá. El siguiente paso es contactar con las diversas entidades para firmar acuerdos de colaboración entre directores o directoras de los centros, estableciendo el canal de cooperación en el plan formativo individualizado para cada estudiante.

En la tabla siguiente podemos apreciar el número de alumnado del CSDA que ha realizado Prácticas Externas desde el curso 2013-2014, primera promoción que realiza las prácticas desde el desarrollo del nuevo plan de estudios, clasificado por el estilo de danza y el porcentaje de tiempo empleado en cada contexto de acción; por una parte, desde un contexto de danza profesional que emerge en su especificidad del itinerario de Docencia Profesionalizadora, cuyos campos de acción han sido mayormente Conservatorios de Enseñanzas Elementales y Enseñanzas Profesionales, centros de danza privados donde se desarrolla la docencia en la formación de profesionales de la danza, escuelas municipales y centros homologados; por otra parte, un contexto socio-educativo de la danza, que emana principalmente del itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar, y con campos de desarrollo en centros públicos de primaria y secundaria, en centros públicos específicos para personas con discapacidad, asociaciones que trabajan con personas con discapacidad, centros de acogida con personas en riesgo de exclusión social (inmigrantes y personas sin hogar), centros de día, residencias de la tercera edad, y por último, centros de menores y penitenciarios.

Tabla 5. Porcentaje de tiempo en la realización de Prácticas Externas del alumnado de 4º curso según contextos de Docencia Profesionalizadora o contextos de Danza social, Educativa y del Bienestar

	Número de alumnado de 4º curso según el estilo danza	% de tiempo de prácticas desde el itinerario de Docencia Profesionalizadora en centros educativos	% de tiempo de prácticas desde contextos de Danza social, Educativa y del Bienestar en diversas entidades	% de tiempo de prácticas desde contextos de Danza social, Educativa y del Bienestar específicamente con personas con discapacidad
Curso 2013-2014	1 danza clásica	100	0	0
	3 danza contemporánea	100	0	0
	3 danza española	100	0	0
	1 danza social	100	0	0
Total		100	0	0
Curso 2014-2015	4 danza clásica	100	0	0
	2 danza contemporánea	100	0	0
	5 danza española	100	0	0
	1 danza social	86,4	13,6	0
Total		96,6	3,4	0
Curso 2015-2016	5 danza clásica	100	0	0
	2 danza contemporánea	100	0	0
	3 danza española	100	0	0
	5 danza social	64,8	35,2	17,6
Total		91,2	8,8	50
Curso 2016-2017	2 danza clásica	100	0	0
	2 danza contemporánea	75,5	24,5	24,5
	4 danza española	100	0	0
	2 danza social	0	100	100
Total		68,87	31,12	100
Curso 2017-2018	6 danza clásica	91,6	8,3	8,3
	7 danza contemporánea	83,34	16,66	16,66

	Número de alumnado de 4º curso según el estilo danza	% de tiempo de prácticas desde el itinerario de Docencia Profesionalizadora en centros educativos	% de tiempo de prácticas desde contextos de Danza social, Educativa y del Bienestar en diversas entidades	% de tiempo de prácticas desde contextos de Danza social, Educativa y del Bienestar específicamente con personas con discapacidad
	4 danza española	62,5	37,5	37,5
	1 danza social	100	0	0
	Total	84,36	15,61	100
Curso 2018-2019	1 danza clásica	50	50	50
	6 danza contemporánea	66,66	33,33	16,66
	4 danza española	60	40	40
	2 danza social	40	60	40
	Total	54,16	45,83	79,99

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la tabla anterior el alumnado de los estilos de danza clásica, danza española, danza contemporánea y danza social, que realizaba las Prácticas Externas en el curso 2013-2014, las llevó a cabo en la totalidad de horas desde contextos de Docencia Profesionalizadora, en Conservatorios Elementales y/o Profesionales de danza, o Escuelas Municipales en la enseñanza reglada de la danza, y también en escuelas o centros privados de danza, pero igualmente desde la finalidad profesional en cuanto a la formación de docentes, intérpretes y/o coreógrafos de danza.

En el curso 2014-2015 se mantiene la misma dinámica que el curso anterior, habiendo una elección desde la misma tipología de centros, desde el mismo contexto, aunque existe un inicio en el ámbito socio-educativo por parte de alumnado de danza social, con el 3,4 % de horas de Prácticas Externas, en un instituto de enseñanza secundaria de la ciudad de Elche, dando aquí un salto cualitativo hacia una nueva visión del enfoque del *practicum* hacia una finalidad desde otros ámbitos, y experimentando la docencia de la danza en otros contextos, y con otros colectivos con necesidades diferentes a las que requiere la docencia de la danza para la formación de profesionales desde una perspectiva tradicionalista. Podríamos afirmar, que a raíz del curso 2014-2015, se abre la vía de las Prácticas Externas en el CSDA a otros sectores educativos, gracias a la participación y firma de nuevos acuerdos de colaboración con diversas entidades. Esto supone el inicio de extensión del saber hacer transferido a través del aprendizaje experiencial, desde otros ámbitos de desarrollo de las Prácticas Externas; aunque habría que esperar al año siguiente para dar comienzo a la génesis del enfoque inclusivo en danza a través del *practicum*, desde el tratamiento de las prácticas en centros o asociaciones que trabajan con personas con discapacidad.

De igual manera, podemos apreciar en la tabla anterior, que en el curso 2015-2016 el porcentaje de alumnado que vivencia el *practicum* desde contextos socio-educativos casi se triplica (8,8%) con respecto al curso anterior, con un aumento de horas, todavía de forma leve, desde el itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar, desde el estilo de danza social, implementándose en centros de educación secundaria obligatoria y en nuevas entidades donde se firman acuerdos de colaboración, como novedad, un colegio público de educación especial. Esto supone, en primicia, que nuestro alumnado acceda desde las Prácticas Externas a la experiencia educativa de tratar con alumnado con diferentes discapacidades desde un centro segregado, abriendo así la puerta de la emergente perspectiva en el inicio del enfoque inclusivo en danza. Aunque la filosofía intrínseca del paradigma no llegará a su consecución hasta que no se consiga un espacio y un entorno de Prácticas Externas donde se lleve a cabo la inclusión social y educativa, con alumnado con y sin diversidad funcional, fomentando un espacio de intercambio didáctico y convivencia, con la danza inclusiva como eje central. El trabajo en danza con alumnado, aunque de forma segregada, es un primer escalón a la inserción de dicho paradigma, y un primer eslabón para dar pasos hacia la inclusión en la danza.

En el curso 2016-2017 se da un paso más, ya que no solo es el alumnado de danza social quien accede a dedicar tiempo en su *practicum* a contextos socio-educativos, sino que también se le suma alumnado de danza contemporánea. Por lo tanto, podemos apreciar en general, un incremento considerable y relevante de alumnado de prácticas que interviene en contextos sociales y educativos (31,12%). Además, concretamente, cabe señalar al alumnado de danza social que realiza el 100% de sus prácticas en estos ámbitos, así como, el alumnado del estilo de danza contemporánea, con la dedicación del 24,5% de sus horas de prácticas, a través de la colaboración con una asociación que trabaja con alumnado con síndrome de Down, aunque también de forma segregada. Esto ha supuesto una experiencia enriquecedora, siendo a su vez, una proyección profesional para una de las alumnas, ya que a raíz de esta experiencia, una vez titulada, pasó a ser contratada por dicha asociación, gracias a las prácticas que le permitieron demostrar su competencia como emergente titulada superior de danza, en la especialidad de Pedagogía de la danza, hecho que confirma la relevancia del *practicum* en cuanto al fomento de la empleabilidad (Zabalza, 2016).

En la propuesta del curso académico 2017-2018, desde la coordinación de las Prácticas Externas, con apoyo de la Comisión de Coordinación Académica, organismo encargado de decidir las cuestiones pedagógicas y académicas del centro, se propuso fomentar los acuerdos de colaboración con entidades dentro del campo de la diversidad funcional: asociaciones específicas con personas con diversidad funcional con diferente tipología, asociaciones inclusivas con personas con y sin

diversidad funcional, centros educativos de educación primaria y/o secundaria integrados, compañías de danza integrada, conservatorios de danza, escuelas o academias de danza con alumnado con diversidad funcional, etc. Aunque a nivel general, el porcentaje total de alumnado que elige el ámbito social y educativo decae con respecto al curso anterior, al existir mucha demanda por parte del alumnado respecto al ámbito de la danza profesional, cabe ensalzar que en ese curso, por primera vez, el alumnado de los estilos de danza clásica y danza española experimentan sus prácticas desde contextos de carácter socio-educativo y en concreto, en asociaciones con personas con discapacidad. Por consiguiente, se percibe una primera incursión, tanto del alumnado de danza clásica, como del alumnado de danza española, este último con un 37,5 % de su tiempo de prácticas en el campo de la diversidad funcional, y ligeramente, el alumnado de danza clásica, con un 8,3% de su tiempo dedicado a este sector. El alumnado de danza contemporánea prácticamente mantiene el porcentaje de tiempo dedicado a este campo de acción con respecto al año anterior; en contraposición, del alumnado de danza social donde decae su tendencia ascendente; teniendo en cuenta que ese año solo estaba matriculada una alumna de danza social que realizó el *practicum* desde contextos profesionales, ya que por su perfil formativo de itinerario prefería ese tipo de ámbitos.

Por último, destacamos la elección del alumnado de Prácticas Externas en el curso académico 2018-2019, que como hemos observado en la tabla anterior, ha aumentado considerablemente el porcentaje de tiempo empleado al *practicum* desde el itinerario de carácter socio-educativo, por todo el alumnado de los cuatro estilos: danza clásica, danza contemporánea, danza española y danza social, y de forma específica, el alumnado de danza española y danza social. En total el 45,83% de alumnado de cuarto curso que realiza sus Prácticas Externas ha decidido desarrollarlas por ámbitos sociales y educativos, destacando que tres cuartas partes de ese alumnado (casi el 80%) ha elegido asistir a entidades que trabajan con personas con discapacidad; el resto de alumnado las desarrolla con otros colectivos específicos, como son: tercera edad, personas con trastornos de alimentación, y personas en riesgo de exclusión social, en concreto, con personas inmigrantes que residen en centros de acogida, ya que por primera vez en este curso se han organizado parte de horas de prácticas en estas entidades.

Es por ello, que el campo de acción en entidades con personas con discapacidad, indica una tendencia ascendente en la elección del alumnado en la realización de prácticas, y señala una inquietud hacia ese tipo de experiencia pedagógica, en cuanto a la elección de formación del estudiante en el campo de la danza y la diversidad funcional, dando entrada a la vertiente inclusiva desde este aprendizaje vivencial.

Además, a parte de entidades de diversidad funcional, desde el CSDA se está generando toda una extensión del *practicum* a otro tipo de entidades donde la danza tiene un eje social, como fuente transformadora de realidades, y como elemento compensador de desigualdades sociales, culturales o económicas, mejorando la calidad de vida de las personas, fomentando la igualdad, la equidad y la plena inclusión, ello denota una vertiente transgresora del *practicum* del CSDA, desde la especialidad de Pedagogía de la danza, hacia campos de acción que descubre nuevas realidades de intervención pedagógica y social. De forma pionera en este curso académico 2018-2019 se han iniciado prácticas en un centro de acogida de menores de edad inmigrantes y en residencias permanentes de la tercera edad.

A continuación se muestra el aumento progresivo en la elección de la vertiente socio-educativa en la realización de las Prácticas Externas del alumnado a lo largo de los cursos desde la implementación de la Titulación Superior de Danza del plan de estudios actual (Real Decreto 632/ 2010, de 14 de mayo).

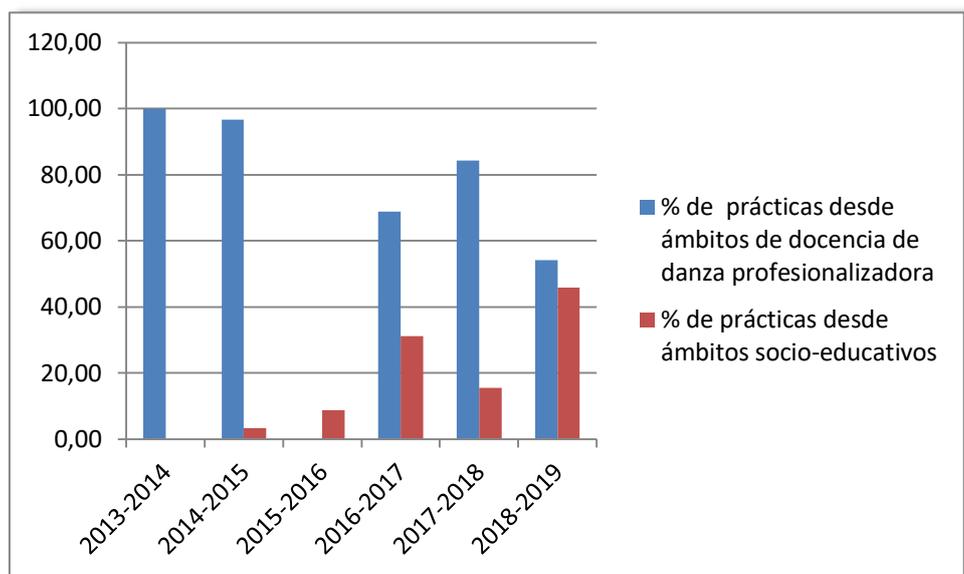


Figura 8. Evolución de las Prácticas Externas del CSDA en centros educativos o asociaciones desde ámbitos de Docencia Profesionalizadora o socio-educativa de la danza. Fuente: elaboración propia

En la figura siguiente podemos observar el porcentaje de horas de prácticas externas que desde el contexto socio-educativo se han derivado en experiencias dentro del campo de la diversidad funcional, desde asociaciones, centros educativos o diferente tipo de entidades.



Figura 9. Evolución de las Prácticas Externas del CSDA en centros educativos o asociaciones que trabajan con personas con discapacidad. Fuente: elaboración propia

En conclusión, las Prácticas Externas en el CSDA iniciaron su andadura desde contextos socio-educativos en el curso académico 2014-2015 con el alumnado del estilo de danza social, y su entrada de forma específica en el campo de la danza y la diversidad funcional sucedió por primera vez en el curso 2015-2016, con una experiencia de dos estudiantes de danza social en un centro público de educación especial con carácter específico. Posteriormente, se amplía su entrada a la colaboración con asociaciones o entidades educativas en el campo de la diversidad funcional en el curso académico 2016-2017, destacando la tendencia ascendente del tiempo del *practicum* que el alumnado dedica a estas asociaciones en ambos cursos 2016-2017 y 2017-2018, y del tiempo dedicado al ámbito socio-educativo donde el 100% lo desarrolla desde el área de la diversidad funcional. En el curso 2018-2019 tres cuartas partes del alumnado que realiza sus prácticas desde el ámbito socio-educativo, lo hace desde asociaciones con personas con discapacidad, y el resto, desde otro tipo de entidades con otros colectivos específicos, destacando el colectivo de personas de la tercera edad y el grupo de personas en riesgo de exclusión social, con una experiencia pionera con un grupo de menores de edad, personas inmigrantes con problemas de integración.

Atendiendo a las investigaciones desarrolladas por Arroyo, Neira y Torregrosa (2018) y Torregrosa, Neira y Arroyo (2019) sobre la opinión docente y discente en cuanto a la valoración de las primeras experiencias en el contexto de la danza y la diversidad funcional, se confirma que a través del aprendizaje vivencial y reflexivo que promueve el *practicum*, se muestra un incremento en la adquisición de herramientas didácticas que favorecen el desarrollo competencial; sin embargo, un porcentaje elevado de alumnado demanda más formación previa y una formación específica en este ámbito con la inminente necesidad de adecuar el currículo desde la Titulación Superior de Danza.

Por tanto, después de esta experiencia en el ámbito socio-educativo de la danza, y en concreto, en ámbitos con colectivos con necesidades especiales, valoramos la demanda ante esta nueva tentativa, que siendo actualmente una elucubración hipotética, puede que se confirme y demuestre, tras el desarrollo de esta investigación, llegando a ser un referente en la filosofía y pensamiento de centro, en el CSDA, en años venideros, abarcando más salidas laborales y oportunidades en el desarrollo profesional docente de nuestro alumnado, siendo un campo emergente de empleabilidad, evidentemente, siempre precedida de formación previa, y por tanto, un camino por recorrer e implementar desde la Titulación Superior de Danza, con las respectivas modificaciones y ampliaciones curriculares que deberán ser analizadas y valoradas por toda la comunidad educativa.

3.3.12. El enfoque inclusivo en danza a través de los Trabajos Fin de Título

Los centros de EEAASS consideran como parte relevante en la formación del Titulado Superior de Danza, la adquisición de las competencias en el campo de la investigación en danza, para ello, a través del Trabajo Fin de Título (TFT), el alumnado demostrará dicha competencia. La investigación debe aportar conocimiento a la humanidad; por tanto, la investigación del alumnado, en un nivel inicial, debe mostrar nuevas ideas, búsqueda de literatura científica, nuevos diseños, nuevos programas educativos, etc. Aportaciones encaminadas, a generar cambios, y provocar una fuerte cultura de investigación en danza.

El CSDA, desde la asignatura, establece dos acciones fundamentales en la investigación, a través de una parte introductoria sobre investigación dentro del TFT, que queda subdividida en dos grandes bloques:

- Bloque 1. Investigación Educativa.
- Bloque 2. Investigación Performativa.

Estos bloques facilitan materiales que serán de gran ayuda para orientar los interrogantes y los objetivos de la investigación; analizan y desarrollan los posibles métodos que se implementaran seleccionando el diseño más adecuado para cada proyecto; proporcionando una visión de los instrumentos de investigación más adecuados. A su vez, facilita la comprensión de las normas de la American Psychological Association (APA), con la finalidad de unificar la forma de presentación de trabajos escritos a nivel internacional, normas diseñadas especialmente para proyectos, o para cualquier tipo de documentos de investigación. La tutorización docente acompaña durante todo el proceso al alumnado, siguiendo las pautas establecidas por la comisión de investigación del CSDA.

La acción de la tutorización consta de los siguientes puntos: la orientación en las fuentes de información, en autores, en antecedentes o investigaciones previas; la ayuda en la selección y estructura del marco teórico; delimitación del diseño de la investigación; las aportaciones que la investigación puede generar; el establecimiento de las conclusiones y en una segunda fase de acción tutorial donde se acompaña al alumnado a la defensa oral del trabajo ante un tribunal.

3.3.12.1. Finalidad y legislación

El TFT, según la Orden 25/2011, de 2 de noviembre se denominaba Trabajo Fin de Grado, es una materia con una única asignatura, de tipo obligatoria de especialidad (OE), con un valor de 18 ECTS, que en el desarrollo curricular específico que realiza el CSDA se subdivide en dos bloques, uno que se establece en el primer semestre, denominado Metodología de la Investigación, y otro, el segundo semestre, denominado Trabajo Fin de Título de 12 ECTS. El desarrollo legislativo del TFT se expone en la Orden 85/2014, de 23 de octubre, y en su artículo 9 especifica que consiste en la elaboración por parte del estudiante, y de forma individual, de un trabajo original, en el que se integren y apliquen los contenidos formativos recibidos en la titulación, así como, las competencias, capacidades y habilidades adquiridas en el seno de los correspondientes estudios. En ese mismo artículo se especifica el contenido de cada TFT, el cual deberá desarrollarse en base a trabajos de carácter o aplicación profesional; trabajos experimentales teóricos o performativos relacionados con la titulación, trabajos de revisión e investigación bibliográfica; trabajos coordinados con las Prácticas Externas de la titulación, y otros trabajos no incluidos en las modalidades anteriores; el TFT desarrolla las siguientes competencias³ transversales, genéricas y específicas, de coreografía y de pedagogía, CT2, CT4, CT14, CG10, CG11, CEC12, CEC16, CEC18, CEP12, CEP13, CEP18 que se determinan en la Orden 25/ 2011, de 2 de noviembre.

³ CT2 Recoger información significativa, analizarla, sintetizarla y gestionarla adecuadamente.

CT4 Utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación.

CT14 Dominar la metodología de investigación en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables.

CG10 Ser capaz de elaborar, justificar y explicar un discurso propio, oral, escrito o visual, sobre la danza comunicándolo en ámbitos diversos: profesionales, artísticos, amateurs sean o no especializados en temas artísticos o de danza.

CG11 Conocer técnicas y metodologías básicas para el desarrollo de sus primeras actividades investigadoras

CEC12 Saber diseñar, organizar, planificar, realizar y evaluar procesos y/o proyectos artísticos. Dirigir, gestionar y producir procesos y/o proyectos artísticos.

CEC16 Desarrollar la capacidad, habilidad y disposición para participar en un proceso creativo aportando recursos propios pudiendo combinarlos y compartirlos con flexibilidad, responsabilidad, sinceridad y generosidad en el trabajo colectivo

CEC18 Conocer y ser capaz de usar medios tecnológicos para la creación y composición coreográfica.

CEP12 Saber diseñar, organizar, planificar y evaluar procesos y proyectos formativos, educativos, comunitarios y relacionados con la salud en los diversos niveles, ámbitos y colectivos.

CEP13 Desarrollar la capacidad para elaborar, seleccionar, utilizar y evaluar materiales y recursos didácticos, en función del contexto (profesionalizador, social, educativo, terapéutico, histórico, tecnológico) en el que desempeñe su labor

CEP18 Saber reflexionar sobre la propia praxis para innovar y mejorar la labor docente y educadora, integrando los conceptos teóricos y la repercusión de éstos sobre la práctica profesional. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo.

Para la consecución de las competencias de la materia se partirá del estudio introductorio de las bases metodológicas de la investigación educativa que capacitará al alumnado al diseño y desarrollo inicial de un informe de investigación en el campo de la danza. Por otro lado, dentro de las competencias específicas de la especialidad de Pedagogía de la danza, se pretende que el alumnado sea capaz de diseñar, planificar y evaluar proyectos formativos, educativos y comunitarios relacionados con la salud en los diversos niveles, ámbitos y con colectivos específicos. Aquí la legislación avala el desarrollo de proyectos desde colectivos diversos, no sólo grupos homogéneos, aunque no especifica en ningún momento los colectivos específicos con diversidad funcional, sin embargo, se menciona la ejecución de proyectos en diferentes contextos, no sólo de carácter profesional, sino de carácter socio-educativo, lúdico, del bienestar entre otros.

Ante el análisis legislativo, valoramos que en las EEAASS en danza, no hay un desarrollo competencial definido y específico en cuanto a la formación para alumnado con diversidad funcional. Como propuesta futura en la próxima revisión del plan de estudios propondríamos una ampliación de competencias pedagógicas, en concreto, la CEP12, en la cual consideramos relevante que especifique el tipo de colectivo, quedando la competencia de la siguiente forma:

Propuesta de ampliación de la CEP12

Saber diseñar, organizar, planificar y evaluar procesos y proyectos formativos, educativos, comunitarios y relacionados con la salud en los diversos niveles, ámbitos y colectivos específicos (personas con discapacidad, tercera edad y otros colectivos en riesgo de exclusión social o en estado de marginación).

También proponemos la modificación de la CEP13, en la cual se podría añadir la coletilla de “otros colectivos específicos con o sin diversidad funcional”, puesto que apostamos por mentar la diversidad funcional desde el tratamiento de la competencia, quedando constancia que el grupo puede ser homogéneo o diverso, personas con capacidades diferentes, quedando la competencia de la siguiente forma:

Propuesta de ampliación de la CEP13

Desarrollar la capacidad para elaborar, seleccionar, utilizar y evaluar materiales y recursos didácticos, en función del contexto (profesionalizador, social, educativo, terapéutico, histórico, tecnológico) en el que desempeñe su labor y del colectivo específico, con o sin diversidad funcional que participe del proceso didáctico.

3.3.12.2. Trabajos fin de Título realizados en el CSDA desde la vertiente socio-educativa de la danza

Hemos realizado una revisión de los TFTs elaborados en el CSDA desde el curso 2007-2008 hasta la actualidad, tanto desde el presente plan de estudios con el Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, como del antiguo plan de estudios, regulado por el Real Decreto 1463/1999, de 17 de septiembre, encontrando que el alumnado ha seleccionado diferentes temáticas identificadas dentro del ámbito socio-educativo de la danza para la realización de sus trabajos. Dicha elección se centra en la utilización de la danza para la integración social de colectivos en riesgo de exclusión social, la danza en la tercera edad, la danza como herramienta para la mejora de la calidad de vida en diferentes enfermedades; como cáncer de mama, Parkinson, esclerosis múltiple, anorexia, etc. Por tanto, apreciamos que existe un germen inicial en la elección de trabajos desde el ámbito social y de la salud, tanto desde el plan anterior, como desde el plan actual, que demuestran la tendencia de elección del alumnado y la inquietud por iniciarse en la investigación en danza desde estos ámbitos sociales y educativos, como podemos visualizar en la tabla siguiente.

Tabla 6. Trabajos fin de título con temáticas sobre enfermedades, tercera edad, integración social y danza

Temáticas	Título	Curso académico
Enfermedad/danza	Beneficios del Baile Flamenco en personas adultas con trastorno depresivo.	2018-2019
Tercera edad/danza	Taller de Danza Española para la tercera edad.	2018-2019
Enfermedad/danza	La danza como herramienta para la mejora de la calidad de vida en los enfermos con esclerosis múltiple.	2015-2016
Enfermedad/danza	El baile flamenco en la recuperación de las mujeres afectadas de cáncer de mama.	2014-2015
Tercera edad/danza	Danza contemporánea en la madurez: proyecto educativo para el centro especializado de atención al mayor.	2014-2015
Enfermedad/danza	Beneficios de la danzaterapia en el tratamiento de la anorexia nerviosa.	2011-2012
Integración	El flamenco en la escuela primaria: herramienta de integración.	2012-2013
Integración	Programación didáctica para la integración sociocultural para los universitarios extranjeros en la cultura española, a través del flamenco.	2009-2010
Enfermedad/danza	Propuesta programadora de mejora de la calidad de vida de los enfermos de Parkinson de la Asociación Parkinson Alicante a través de la danza basada en el movimiento orgánico.	2007-2008
Tercera edad/danza	La práctica de la danza clásica como actividad física beneficiosa para la mejora de la calidad de vida de las personas mayores.	2007-2008

Fuente: datos recuperados del archivo del CSDA

En el ámbito de la diversidad funcional también podemos apreciar que ha habido una inquietud en nuestro alumnado en la selección de temáticas sobre la danza y las diferentes discapacidades; deficiencia intelectual, con especial interés en la indagación de la danza en las personas con síndrome de Down, y trabajos enfocados a la danza con personas con deficiencia auditiva, deficiencia visual, Asperger y/o trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). A continuación exponemos una tabla con la relación de trabajos sobre diferentes temas, el alumnado tiene cierta inquietud en el campo de la danza y la diversidad funcional manifestada a través de la elaboración de los TFTs; aunque cabe destacar que todavía es una vía emergente, a potenciar desde el CSDA, en cuanto a la inserción del enfoque inclusivo.

Tabla 7. Trabajos fin de título realizados en el CSDA con temáticas relacionadas con danza y diversidad funcional

Temáticas	Título	Curso académico
Diversidad funcional/danza	Formación de los docentes que imparten danza a alumnos con Síndrome de Down	2018-2019
Diversidad funcional/danza	La danza clásica como herramienta para la mejora y refuerzo social en alumnado con Asperger.	2018-2019
Diversidad funcional/danza	Protocolo para docentes: bailar con personas con deficiencia auditiva.	2017-2018
Inclusión/Diversidad funcional/danza	Inclusión educativa en las Enseñanzas Elementales de danza: la evolución de Vera.	2017-2018
Síndrome Down/flamenco	Los beneficios del baile flamenco en el alumnado con Síndrome de Down.	2016-2017
Déficit atención/danza	La danza en la atención al TDAH en la educación infantil.	2016-2017
Déficit atención/danza	La danza como propuesta de mejora para niños/as con TDAH en la etapa de educación primaria.	2015-2016
Discapacidad intelectual/danza	Interacción socio-efectiva de Daniela (discapacidad mental) en el aula de danza.	2014-2015
Síndrome Down/danza	La danza para la destreza de habilidades sociales en la población adolescente con Síndrome de Down.	2008-2009
Deficiencia auditiva/danza	Danzaterapia y sus beneficios en las personas hipoacúsicas.	2008-2009
Deficiencia visual/danza	Propuesta de programa: mejora de la movilidad, cinestesia y crecimiento integral del colectivo invidente y deficiencia visual, a través de la danza educativa-danza contacto.	2007-2008

Fuente: datos recuperados del archivo del CSDA

Concluyendo el capítulo, resaltamos que esta búsqueda de la transformación en nuestra indagación dentro del campo de la educación en danza, nos dirige hacia una investigación que pretende ir más allá, dirigida a la modificación de estructuras cerradas. La inserción del enfoque inclusivo en danza desde el CSDA, se encontrará con obstáculos, pero si son transformaciones veraces, y justificadas desde la investigación, se podrán abrir fronteras encaminadas a la inclusión educativa, dirigidas a la dignificación de las personas con capacidades diversas. Todos tenemos derecho a recibir una educación de calidad en las artes escénicas, y desde los centros de EEAASS, donde sólo el talento sea elemento de segregación, y no encontrarnos de antemano ante una negación del sistema por la condición de ser personas diferentes. Los cambios no se pueden realizar de forma independiente e individual desde una sola dimensión, sino que tienen que ser multidimensionales, colaborando para crear planteamientos unísonos de todo el sistema (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2013) desde dentro de las escuelas, desde la colaboración de unas con otras, y lideradas por políticas educativas, con una finalidad común que es la búsqueda de la equidad y la igualdad. Es por ello, que el enfoque inclusivo en danza se sustentará por la unidad de diversas transformaciones sociales, desde la dimensión artística, pedagógica, filosófica, metodológica y axiológica de la danza desde la inclusión, donde los agentes implicados aúnen fuerzas mirando hacia un horizonte común. Según Echeita et al. (2013) tarde o temprano se producirán cambios sistémicos que cuestionarán todos y cada uno de los elementos del sistema educativo: “su estructura, la financiación, el currículo, la organización y funcionamiento de los centros, la supervisión, el modelo de orientación educativa y psicopedagógica, etc.” (p. 331), pero ante todo, la transformación será individual y personal del propio profesorado y del resto de agentes educativos implicados en la acción educativa, un cambio de pensamiento y sentimiento hacia la tarea educativa.



Figura 10. Transformaciones sociales y praxis educativa en danza y diversidad funcional. Fuente: Elaboración propia

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 4. Marco metodológico y diseño de la investigación

4.1. Metodología de la investigación

Una vez realizada la contextualización de la investigación, identificado el problema de estudio, el propósito, así como, realizada la revisión bibliográfica, y la exposición del marco teórico, focalizamos la investigación en la elección del enfoque metodológico y el diseño que nos permitirá adentrarnos en el análisis de datos.

4.1.1. Identificación del problema de investigación

Nuestra investigación se inició por la inquietud hacia la ampliación de horizontes y perspectivas en cuanto al desarrollo de la parte social y educativa de la danza, dentro de los estudios superiores, concretamente, en la indagación en el campo de la danza y la diversidad funcional. Una necesidad intrínseca de innovación educativa en el entorno, para adentrarnos en nuevas fronteras pedagógicas desde las enseñanzas artísticas, o no tan nuevas, pero sí, buscando una nueva identidad a través de la idiosincrasia y la inclusión social y educativa desde las EEAASS, y desde nuestro centro educativo, el CSDA.

La innovación educativa atiende tanto a la creación de algo nuevo, como a la transformación de lo ya existente; es tratada como un proceso de reflexión que recoge inquietudes, propuestas y aportaciones para la implementación de soluciones problemáticas de la práctica (Imbernón, 1994), que llevadas a la acción conformarán cambios que afectarán a todo el colectivo docente, al alumnado, y por extensión, a toda la comunidad educativa. Partiendo de estos supuestos, nos encontramos en nuestro centro, ante retos de apertura y extensión de la danza hacia nuevos campos educativos de acción, que dotarán a las EEAASS en el campo de la docencia de la danza, y en concreto, al propio CSDA de caminos emergentes, tanto en la formación del alumnado hacia prácticas de danza tratada desde la inclusión, como hacia la apertura en la accesibilidad de alumnado con diversidad funcional en los centros superiores de danza, llegando así, a una completa evolución social desde la inclusión educativa en las artes escénicas de personas con capacidades diversas, y por extensión al resto de niveles educativos.

Como hemos introducido anteriormente, el fin de nuestra investigación se ha focalizado en la danza y la diversidad funcional, para ello, en una primera fase hemos realizado un diagnóstico detectando la presencia y la demanda social del alumnado con discapacidad en las academias de danza o en las escuelas privadas u homologadas, así como, desde las enseñanzas regladas, en escuelas municipales o conservatorios de danza de la provincia de Alicante. Para ello, hemos averiguado la presencia real del alumnado con diversidad funcional, analizando sus diferentes características y peculiaridades

dentro de cada discapacidad. Posteriormente, detectamos si el proceso de enseñanza aprendizaje se realiza desde grupos segregados, es decir, alumnado con diferentes tipos de discapacidad en grupos aislados del resto, desde clases individualizadas, con una educación personalizada en aulas adaptadas de forma específica a ese alumnado, o por el contrario, el proceso educativo en el aula de danza se desarrolla desde el mismo grupo-aula, desde una perspectiva de danza que potencia la integración y la inclusión educativa, fomentando espacios de danza integrada y danza inclusiva.

A su vez, indagamos en la opinión docente acerca de las creencias sobre la formación específica necesaria que debe adquirir un docente de danza, en su desarrollo profesional, para atender a este alumnado, pretendiendo así, justificar el impulso de dicha formación desde las EEAASS, concretamente, desde la Titulación Superior de Danza, y desde el CSDA, como foco generador de un perfil docente de danza cuya aplicabilidad se enfoca a ámbitos socio-educativos.

Por otro lado, en una segunda fase de la investigación hemos explorado y valorado las actitudes del alumnado del CSDA, como perfil del docente emergente de danza, hacia las personas con discapacidad, y hacia la discapacidad en sí de forma genérica, siguiendo la *Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad* (EAPD) de Verdugo, Arias y Jenaro (Arias et al., 2016), en la cual se valora un primer paso en el camino de la inclusión educativa y la formación en dicho campo, es decir, en la propensión del alumnado del CSDA hacia la formación en el ámbito de la danza y la diversidad funcional, considerando relevante las actitudes del alumnado, como paso previo a la inserción del paradigma inclusivo en el centro.

Cabría preguntarnos, en esta investigación, qué relación guarda la primera parte con la segunda, y profundizando en la conexión, ambas partes son fases del diagnóstico de la realidad de la danza y la diversidad funcional en la provincia de Alicante. Por un lado, investigamos la presencia real de alumnado con diferentes discapacidades que acude a bailar a los centros educativos de danza, por otro lado, analizamos la opinión docente sobre la necesidad formativa para atender a este alumnado, considerando al docente como foco central dentro de esta nueva visión de la danza como herramienta de inclusión. Los resultados de esta primera fase nos llevarían a justificar la necesidad de formación en el campo de la danza y la diversidad funcional, y en concreto, justificar dicha necesidad como parte competencial desde las EEAASS, y en concreto desde los Conservatorios Superiores de Danza, en nuestro caso desde el CSDA, mediante la formación docente de nuestros egresados desde la Titulación Superior de Danza.

Aquí recae la conexión de la primera parte con la segunda, puesto que, como consecuencia de la primera parte, nos interesa averiguar la opinión del alumnado de los estudios superiores, como futuro profesorado de danza en diferentes niveles, vertientes y contextos, analizando las actitudes hacia la discapacidad de forma genérica, para poder analizar, en investigaciones posteriores, la tendencia formativa del discente de la Titulación Superior de Danza en este ámbito socio-educativo de la danza, hecho que justificaría las transformaciones desde la Titulación Superior de Danza.

4.1.2. *Enfoque de la investigación*

Este proyecto de investigación está basado en una metodología mixta, una combinación de paradigma cuantitativo o positivista y cualitativo o interpretativo (Bisquerra, 2009; Buendía, Colás y Hernández, 1998; Cohen y Manion, 1990; Colas y Buendía, 1994; McMillan & Schumacher, 2005).

Desde el paradigma cualitativo, nos basamos en Flick (2004, 2014), para aproximarnos al diseño de investigación en su parte cualitativa para comprender la investigación como una construcción social, desde una realidad educativa que nos deriva al entendimiento del mundo en la interacción con dicha realidad. La investigación cualitativa pretende “comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los sujetos participantes en los contextos estudiados” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 259), indaga en la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, del pensamiento o las formas de vida de un grupo concreto.

La fase 1 de nuestra investigación está basada en una metodología cualitativa con la utilización de un cuestionario semi-estructurado, atendiendo a McMillan & Schumacher (2005), es una investigación cualitativa interactiva porque “consiste en un estudio en profundidad mediante el empleo de técnicas cara a cara para recoger los datos de la gente en sus escenarios naturales” (p. 44). En este caso, el grupo de participantes en la primera fase ha sido el colectivo de docentes de danza, de las escuelas privadas; los conservatorios o escuelas municipales, con carácter público; y los centros homologados de la provincia de Alicante.

Según Cardona (2002);

El propósito de la investigación cualitativa es comprender a los individuos y a cualquier tipo de evento en su medio. Por ejemplo, muchos investigadores tratan de comprender la realidad fenomenológica (percepción de las experiencias y el mundo en torno a ellas) de determinados individuos o grupos y el entorno cultural en el que se desenvuelven. Esos

investigadores tienen un marcado interés en los métodos empleados por los antropólogos, historiadores, artistas y otros grupos que persiguen comprender un tiempo y un lugar desde la perspectiva de los participantes. (p. 142)

En consecuencia, esta investigación en su primera fase se centra en un enfoque cualitativo, ubicada dentro de un paradigma interpretativo que según Latorre, Del Rincón y Arnal (1996), se fundamenta en un estudio fenomenológico, como marco para la investigación de la experiencia educativa. Así pues, la finalidad de esta investigación, es comprender e interpretar lo que está sucediendo; una realidad dinámica, múltiple y holística, y la tendencia hacia el desarrollo de la parte social y educativa de la danza, en concreto en el campo de la danza y la diversidad funcional; donde la investigadora “deja a un lado todos los prejuicios y recoge los datos sobre cómo los individuos describan el significado de una experiencia o situación determinada” (McMillan & Schumacher, 2005, p.45).

Desde el paradigma cuantitativo, la meta es la consecución de un diseño sólido fundamentado en la credibilidad, donde “los resultados se aproximan a la realidad y pueden ser considerados fiables y razonables” (McMillan & Schumacher, 2005, p.131), intentando reducir o minimizar las fuentes de error. La fase 2 de nuestra investigación está basada en una metodología cuantitativa, dentro de un diseño no experimental, del tipo de modalidad descriptiva, comparativa y de encuesta, donde no se da la manipulación de variables ni control de las condiciones, con la utilización de un instrumento validado, la EAPD de Verdugo, Arias y Jenaro (2016), donde el grupo de participantes ha sido el alumnado del CSDA, futuros docentes de danza, actual alumnado en formación dentro del Título Superior de Danza, de la especialidad de Pedagogía de la danza.

Es por ello, que esta segunda fase de la investigación que describe las actitudes del alumnado del CSDA hacia las personas con discapacidad atiende a una modalidad de investigación no experimental descriptiva, en cuanto describe situaciones, hechos y fenómenos existentes utilizando números; y utiliza la investigación mediante encuesta, se selecciona una muestra de sujetos y se les administra un cuestionario, en nuestro caso, para describir las actitudes, creencias y opiniones acerca de un fenómeno en educación (McMillan & Schumacher, 2005). Por otra parte, se identifica también con una modalidad de investigación no experimental comparativa porque “el investigador estudia si existen diferencias entre dos o más grupos acerca del fenómeno que se está siendo estudiando” (p. 42). La modalidad comparativa va un paso más allá de la descriptiva, es decir, en nuestro caso, no solo se ha enfocado esta segunda fase de la investigación a describir y valorar las actitudes del alumnado hacia las personas con discapacidad, sino que se ha pretendido analizar y

comparar si las actitudes difieren según la edad del alumnado, del curso al que pertenecen, según si tienen formación específica en el campo de la diversidad funcional y según el contacto con personas con discapacidad.

Asimismo, la utilización de ambos paradigmas, nos lleva a posicionarnos en una metodología mixta, entre el paradigma interpretativo, donde la fenomenología sería la perspectiva desde la cual abordamos la primera fase de la investigación, y el paradigma cuantitativo, o modelo racionalista, en la segunda fase, donde la ciencia surge como una necesidad del ser humano por aprender sobre los fenómenos que ocurren a su alrededor en sus relaciones de causa y efecto (Ugalde y Balbastre, 2013). Según Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez-Prado (2003, citado por Pereira Pérez, 2011), los diseños mixtos se argumentan desde la posición pragmática donde “el significado, valor o veracidad de una expresión se determina por las experiencias o las consecuencias prácticas que tiene en el mundo o en la posición dialéctica, hay una mejor comprensión del fenómeno cuando se combinan los paradigmas” (p.18). En resumen, nuestra investigación, donde la fase 1 se desarrolla desde el modelo cualitativo y la fase 2 desde el modelo cuantitativo, afirma que la combinación de paradigmas fortalece la investigación a nivel teórico y práctico, permitiendo la obtención de mejores evidencias y de la comprensión de los fenómenos. Según Cresswell (2008, citado por Pereira Pérez, 2011) se situaría en la utilización de un método mixto desde una estrategia secuencial transformativa que busca comprender un fenómeno desde diferentes perspectivas, donde el énfasis de la misma está en la transformación.

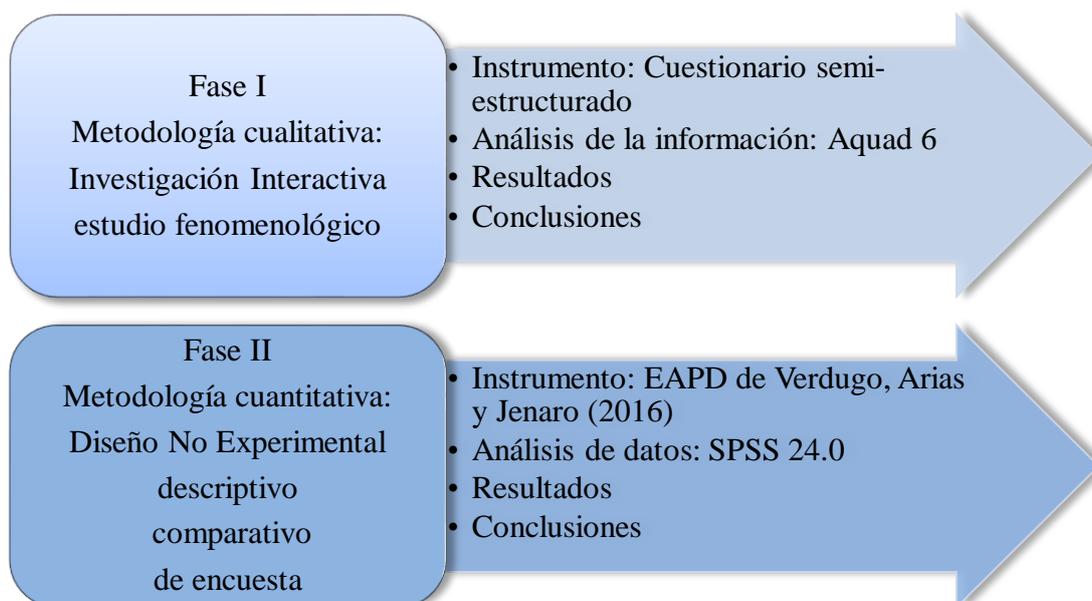


Figura 11. Enfoque metodológico de la investigación. Fuente: elaboración propia

4.2. Diseño de la investigación

Nuestra investigación sucede en forma de espiral, y en constante retroalimentación desde su parte teórica hasta su parte empírica. Su parte empírica ha seguido dos fases, atendiendo al modelo mixto, como hemos expuesto anteriormente, donde se han desarrollado diferentes estadios: reflexión inicial, análisis del problema, planificación y recogida de datos en el trabajo de campo. La reflexión inicial identifica el problema, puede ser una práctica concreta o una situación que nos preocupa que tenemos intención de indagar; el análisis del problema conlleva un diagnóstico sobre su naturaleza o evolución, y las posibilidades de transformación y cambio; la fase de planificación, describe en profundidad el problema y establece el plan de actuación, y por último, la fase de recogida de datos que selecciona los instrumentos más adecuados para su posterior análisis, permitiéndonos analizar, valorar y tomar decisiones ante la situación planteada siguiendo a Moliner, Sanahuja y Benet (2017).

Una vez delimitada y fundamentada nuestra investigación, catalogada dentro del modelo mixto, tanto desde el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo, como desde el enfoque cuantitativo, así como, expuestos los interrogantes, objetivos e hipótesis de investigación, cabe reflexionar sobre el contexto, los participantes y las fases que se han desarrollado en la misma.

4.2.1. Contexto de la investigación

El contexto de la fase 1 de la investigación ha sido el conjunto de centros de danza con carácter público, privado y homologado de la provincia de Alicante.

Por un lado, los centros públicos han sido los Conservatorios de danza y las Escuelas municipales que imparten Enseñanzas Elementales de danza y/o Enseñanzas Profesionales, así como, el único Conservatorio Superior de Danza de la provincia de Alicante. Todos los centros públicos imparten los estilos tradicionales de danza clásica, danza española y danza contemporánea, y aparte el centro superior, que además de los estilos anteriores también desarrolla el estilo de danza social. El baile flamenco no se implementa como estilo independiente en los centros públicos de la provincia de Alicante, sino que se desarrolla a través de diferentes asignaturas dentro del estilo de la danza española. En los centros homologados analizados, cabe destacar la existencia en la muestra de un centro de danza de Enseñanzas Elementales y Profesionales de danza reglada, de reciente homologación.

Por otro lado, los centros privados, escuelas o academias de danza indagados, algunas de ellos de nueva creación, con un año o menos de apertura, y otros con décadas de funcionamiento, imparten danza, bien, desde el prisma de la danza artística profesional, o bien, desde el prisma de la vertiente social y educativa, asimismo, hallamos un tercer modelo de centro que imparte ambas vertientes.

Cada centro o academia privada de danza cuenta con una gran diversidad de estilos de danza, desde los más tradicionales, danza clásica, danza española, danza contemporánea, incluido el baile flamenco, a otros estilos con carácter social como son: baile moderno, funky, hip hop, bailes latinos, bailes de salón, danza hindú, danza oriental, danza y teatro musical, danza educativa, danza clásica para personas adultas, entre otros.

La preferencia de selección de centros se ha delimitado partiendo de Alicante como foco central hacia las localidades más cercanas a la misma con mayor número de habitantes. A parte del criterio de elección que ha tenido en cuenta el área de influencia que el CSDA tiene en su extensión con la colaboración de centros desde la asignatura de Prácticas Externas, en muchos de estos centros ya existen acuerdos de colaboración, y en otros centros, se ha establecido el primer contacto a través de la participación en esta investigación.

En el caso de los centros privados hemos de reflejar que ha sido un listado vivo, y se ha ido elaborando por la indagación de la investigadora a través de las redes sociales, páginas amarillas y diferentes páginas web de las escuelas de danza de cada población, donde hemos accedido en algunos casos desde Google, en otros casos, desde el contacto verbal con centros educativos que son dirigidos por antiguo alumnado del CSDA, o en su caso, personas que conocían la existencia de centros, estableciendo así, una red de centros que se ha ido expandiendo desde la comunicación oral. Seguidamente, la investigación se desarrolla en la fase 2 en el contexto exclusivo del CSDA, uno de los dos Centros Superiores de danza de la Comunidad Valenciana, el cual imparte la especialidad de Pedagogía de la danza, en los estilos de danza clásica, danza española, danza contemporánea y danza social. Hemos tenido facilidad de acceso al centro al pertenecer al claustro del mismo, consiguiendo que el equipo directivo firmase su consentimiento para poder solicitar la colaboración al alumnado.

4.2.2. Participantes

Evidenciamos que el grupo de participantes de la fase 1, donde se ha aplicado una metodología cualitativa, está constituido por el colectivo de docentes de danza, un representante, tanto hombre como mujer, por cada una de las escuelas de danza privadas, cada uno de los centros de danza

públicos; Conservatorios de danza, Escuelas municipales, o los centros de danza homologados. En cada centro educativo de danza la persona participante ha sido una persona docente, con varios años de experiencia que conocía la idiosincrasia, la filosofía y el funcionamiento del centro. En la mayoría de casos han sido los directores o directoras de los mismos, o miembros de los equipos directivos. En cambio, el grupo de participantes de la fase 2, desarrollada a través de una metodología cuantitativa, ha sido el alumnado del CSDA, que cursa de 1º a 4º curso de la Titulación Superior de Danza, en la especialidad de Pedagogía de la danza, en los estilos de danza clásica, danza española, danza contemporánea y danza social. Este colectivo es el futuro profesorado de danza, en la actualidad estudiantes en proceso de formación.

4.2.3. *Fases de la investigación*

Nuestra investigación ha seguido dos fases, donde ambas se interrelacionan entre sí. La fase 1 pretende analizar la presencia de alumnado con discapacidad de cada centro de danza, con carácter público, privado y homologado, en la provincia de Alicante, además de indagar en las características de ese alumnado, y asimismo, investigar la opinión docente acerca de la necesidad formativa que tiene el profesorado de danza para atender el proceso formativo en danza de las personas con diversidad funcional desde el tratamiento de la inclusión educativa. En la fase 2, nos hemos adentrado en el análisis de las actitudes genéricas que tiene el alumnado del CSDA hacia las personas con discapacidad, centrándonos en la figura del estudiante de la Titulación Superior de Danza, futuros docentes, siendo este colectivo emergente el implicado directo hacia un posterior desarrollo profesional desde la inclusión educativa de personas con y sin discapacidad que compartan el proceso didáctico en las aulas de danza.

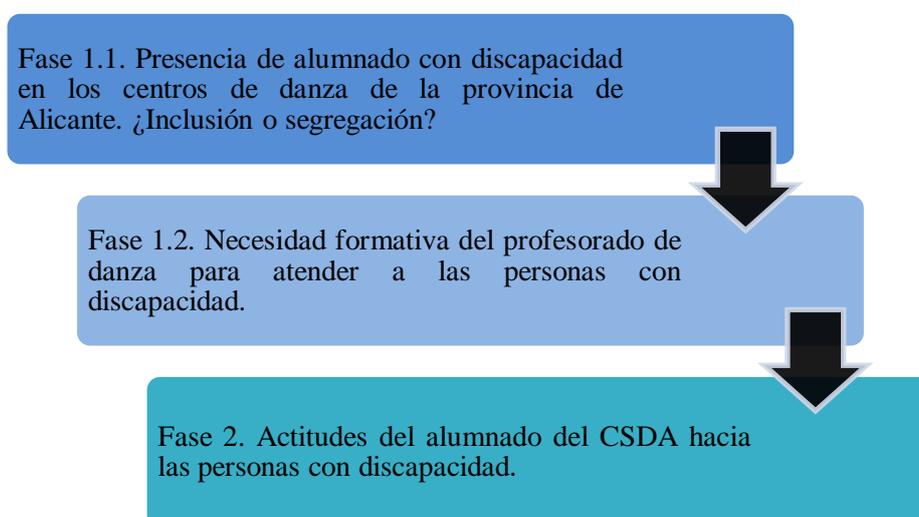


Figura 12. Fases de la investigación. Fuente: elaboración propia

En la siguiente tabla exponemos la temporalización de cada una de las 2 fases de nuestra investigación, teniendo en cuenta la revisión teórica previa al planteamiento de la investigación y la parte final que expone las conclusiones finales de la misma.

Cabe señalar que la secuenciación y temporalización que hemos seguido para desarrollar cada una de las fases no siempre ha sido llevada a cabo de forma lineal, sino que ha habido apartados cuya cronología en algunos momentos ha quedado superpuesta atendiendo a un proceso cíclico de revisión y transformación constante.

Tabla 8. Fases de la investigación y su temporalización

Fases de la investigación		Temporalización
Revisión teórica de la investigación		Revisión bibliográfica. Estructura de la investigación De enero de 2016 a enero de 2017
Fase I. Trabajo de campo. Análisis, interpretación y discusión de resultados	Detectar la presencia de alumnado con alguna discapacidad en los centros educativos de danza y analizar el pensamiento docente sobre la formación necesaria para atender a la docencia en danza y diversidad funcional.	Recogida de datos De febrero a mayo de 2017
		Análisis e interpretación de resultados De junio a noviembre 2017
		Discusión De diciembre de 2017 a febrero de 2018
Fase II. Trabajo de campo. Análisis, interpretación y discusión de resultados	Averiguar las actitudes del alumnado del CSDA hacia las personas con discapacidad mediante la prueba <i>Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad</i> de Verdugo, Arias y Jenaro (2016).	Recogida de datos De febrero de 2018 a marzo de 2018
		Análisis e interpretación de resultados De marzo de 2018 a agosto de 2018
		Discusión De agosto de 2018 a febrero de 2019
Conclusiones finales		Marzo, abril y mayo de 2019
Revisión final		Junio a septiembre de 2019

Fuente: Elaboración propia

4.2.3.1. Fase 1 de la investigación: presencia de alumnado con discapacidad en los centros de danza y necesidad formativa del profesorado de danza

Como hemos especificado anteriormente, para diseñar la investigación, nos propusimos en un primer lugar analizar la demanda social, a través de la indagación de la presencia real de alumnado con diversidad funcional que estudia danza, tanto en las academias y escuelas de danza, como en escuelas municipales y conservatorios de danza, en Alicante capital y en diferentes ciudades de la provincia de Alicante; clasificando el tipo de centro, en público, privado u homologado, y considerando el nivel de danza que impartía, nivel elemental, medio o superior, bien desde una vertiente de la danza artística profesional o desde una vertiente de la danza social y educativa.

Para ello, realizamos un diagnóstico sobre la presencia de alumnado con diversidad funcional, con diferentes discapacidades en los centros educativos de danza, analizando la situación de inclusión o segregación en la que se encontraban, atendiendo al tipo de discapacidad o de trastorno, de carácter leve, moderado o severo.

Seguidamente indagamos en la información aportada por el profesorado que imparte docencia de danza a alumnado con diversidad funcional, preguntándoles sobre la necesidad formativa específica que requerirían en su desarrollo profesional para atender a este alumnado con capacidades diversas desde las aulas de danza.

4.2.3.1.1. *Instrumento de recogida de información de la Fase 1: cuestionario semi-estructurado*

En esta primera fase de la investigación nos adentramos en un proceso descriptivo, un paradigma interpretativo, dentro de la metodología cualitativa e interactiva (McMillan & Shumacher, 2005), mediante el uso de un cuestionario semi-estructurado, desde el que efectuamos el proceso de recogida de información (ver el cuestionario en el apéndice 1). Según Arnal, Del Rincón y Latorre (1992) nos situamos, en esta fase 1 de la investigación, dentro de los estudios descriptivos, en la modalidad de estudios de encuesta donde dichos autores aseguran que este tipo de investigación por encuesta es muy utilizada en el ámbito educativo debido al carácter directo de esta metodología.

La encuesta consiste en formular preguntas directas a una muestra representativa de sujetos a partir de un protocolo o guión previamente elaborado, por eso resulta muy útil cuando la investigación requiere datos descriptivos que los sujetos pueden proporcionar a partir de su propia experiencia personal. (p. 178)

Nos aseguramos que los participantes, tanto hombres como mujeres, fueran docentes de los centros de danza, bien, pertenecientes al equipo directivo del mismo, o bien, docentes con años de experiencia en el centro, conocedores en profundidad de la idiosincrasia y la filosofía de la entidad. La cuestión principal descriptiva realizada en el cuestionario semi-estructurado, fue sobre la presencia de alumnado con discapacidad en las aulas de danza de cada centro, que detallamos a continuación:

- ¿En vuestro centro ha existido o existe alumnado con algún tipo de discapacidad, deficiencia o trastorno?

En caso afirmativo, se le solicitaba a cada participante que especificase el tipo de deficiencia, discapacidad o trastorno que tenía cada discente, atendiendo a la siguiente categorización: discapacidad intelectual, trastorno del espectro autista (TEA), trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), deficiencia motora, deficiencia auditiva y deficiencia visual; se especificaba la edad del alumnado con discapacidad, y el tiempo que llevaba asistiendo al centro de danza. Seguidamente, exponemos las tres preguntas abiertas del cuestionario al colectivo docente sobre el tratamiento del alumnado con diversidad funcional. Las cuestiones iban enfocadas a averiguar:

- a) Cómo es el desarrollo formativo del alumnado con discapacidad en el aula de danza, si evolucionaba desde la inclusión entre alumnado con y sin discapacidad en la misma aula, o por el contrario, se realizaba el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la segregación.
- b) Cómo es el acceso de dicho alumnado al centro educativo.
- c)Cuál es la opinión docente ante la necesidad de formación específica para atender y educar a este alumnado con discapacidad desde el aula de danza.

- ¿Su desarrollo formativo se produce en grupo separado o desde el mismo grupo-aula que el resto de alumnado?
- ¿Se realizan pruebas específicas de ingreso adaptadas para el alumnado con algún tipo de discapacidad? En caso afirmativo especifique el tipo de adaptación de la prueba.
- ¿Considera que el profesorado del centro necesitaría alguna formación específica para atender al alumnado con algún tipo de discapacidad? ¿Qué tipo de formación?

4.2.3.1.2. *Procedimiento de recogida de información*

El proceso de solicitud de los cuestionarios fue verbal de forma individualizada acompañada de una explicación oral sobre las intenciones de la investigación al grupo de docentes que participaron, solicitando su ayuda y colaboración con esta investigación, comprometiéndonos a informar de los resultados, además de las conclusiones una vez finalizada la misma, garantizándoles en todo momento el derecho a la privacidad.

Para ello, los participantes, tanto hombres como mujeres, nos facilitaron un email de contacto. Posteriormente, los cuestionarios se recogieron vía telefónica y vía e-mail siendo complicado recoger los datos en algunos casos, que hubo que insistir para que fueran entregados; este proceso de recogida de información duró aproximadamente cuatro meses, de febrero a mayo de 2017, como hemos detallado en la tabla anterior.

4.2.3.1.3. *Análisis de la información*

Para el análisis de la información del texto, en formato narrativas, donde hemos recogido las respuestas de los cuestionarios del grupo de participantes de nuestra investigación, hemos utilizado el programa Analysis of Qualitative Data (AQUAD), en su versión seis en el tratamiento de los datos cualitativos (Huber, Fernández, Lorenzo y Herrera, 2001). AQUAD es una herramienta adecuada y válida para la codificación de textos, estableciendo relaciones de significado, además de cuantificar los fragmentos codificados en formato de resultados.

El profesor Huber, creador de AQUAD, nos explica que el programa fue creado para servir de soporte a aproximaciones teóricas para soportar la reconstrucción de relaciones de información. AQUAD permite el análisis de datos cualitativos donde la tarea principal consiste en reducir las descripciones, explicaciones, justificaciones, notas de campo, protocolo de observaciones convirtiendo los datos textuales del investigador en categorías con significado, estableciendo relaciones entre estos, a la vez que cuantificando los hallazgos (Huber y Gürtler, 2004).

La reducción de los datos puede llevarse a cabo de manera deductiva, partiendo de un sistema de categorías diseñado a priori, habitualmente desarrollado sobre la base de teorías existentes, o bien puede establecerse a partir de preguntas fundamentales en la investigación, hipótesis o constructos importantes introducidos anteriormente durante la recopilación de los datos (Glaser y Strauss, 1979). Inductivamente, pueden ser creadas en un proceso inicial de análisis de una muestra de datos textuales, o bien como una

reconstrucción de las categorías subjetivas utilizadas por los sujetos de la investigación, por lo que, de esta forma, reflejan fielmente el punto de vista del individuo sobre el asunto. AQUAD soporta tanto el proceso deductivo como el inductivo, además de la combinación de ambos. (p. 20)

En nuestra investigación hemos utilizado tanto el método inductivo como el método deductivo, y tras varias lecturas minuciosas y analíticas de las narrativas se ha realizado una primera categorización de las mismas, atendiendo a los criterios de clasificación por estructuras de significado, que nos ha permitido identificar las categorías, los códigos y los sub-códigos.

En un primer momento este método inductivo nos ha llevado a comenzar la codificación del texto, deduciendo a posteriori las categorías definitivas. Este balanceo entre el trabajo inductivo y el deductivo nos dirige a un escenario donde “el investigador busca significados inscritos en los datos recogidos de los participantes. Al principio, el investigador opera inductivamente, para más tarde hacerlo deductivamente y abductivamente” (Martínez y Sauleda, 2002b, p. 25).

A continuación exponemos el proceso de inferencia del marco de categorías que intervienen en la codificación de datos, y describimos cada una de ellas, así como, los códigos y los sub-códigos, ahondando en su significado y en la explicación detallada de cada uno de ellos, antes de pasar al análisis y discusión de resultados, que será parte del siguiente capítulo de nuestra investigación.

4.2.3.1.4. *Descripción de las variables socio-demográficas y descriptivas*

Las variables socio-demográficas y descriptivas que hemos analizado en la muestra de participantes han sido las siguientes: el género de cada docente representante de cada centro educativo; la tipología del centro de danza; los niveles formativos de danza que se imparten en los centros; el número de alumnado que tiene los centros de danza; los años de funcionamiento desde la creación de cada centro de danza; la presencia de alumnado con discapacidad en los centros de danza, y la tipología del trastorno, la deficiencia o la discapacidad del alumnado⁴ en cada tipo de entidad educativa.

⁴ Esta variable a posteriori la denominamos “tipología de la discapacidad” como término que incluye también el trastorno y la deficiencia, atendiendo al concepto de discapacidad según lo establecida en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) según la OMS (2001).

A continuación, mostramos las categorías que se establecen en cada una de las variables.

a) Género:

- Hombre (H).
- Mujer (M).

b) Tipología del centro de danza:

- Centros privados.
- Centros públicos.
- Centros Homologados.

c) Niveles formativos de danza que se imparten en los centros:

- Enseñanzas Elementales (regladas).
- Enseñanzas Profesionales (regladas).
- Enseñanzas superiores (regladas).
- Enseñanzas de nivel inicial y medio (no regladas).
- Enseñanzas de danza lúdico-educativa y recreativa (no regladas).

d) Número de alumnado que tienen los centros de danza:

- Menos de 50.
- Entre 50 y menos de 100.
- Entre 100 y menos de 150.
- Entre 150 y menos de 200.
- 200 o más.

e) Años de funcionamiento de cada centro de danza:

- Menos de 1 año.
- Entre 1 año y menos de 5.
- Entre 5 y menos de 10.
- Entre 10 y menos de 15.
- 15 o más.

f) Presencia de alumnado con discapacidad en los centros de danza:

- Sí.
- No.

g) Tipología de la discapacidad:

- Discapacidad intelectual.
- Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).
- Deficiencia motora.
- Deficiencia auditiva.
- Deficiencia visual.
- Trastorno del espectro autista (TEA).

4.2.3.1.5. *Proceso de inferencia del marco de categorías*

Para analizar los resultados del cuestionario, realizamos un proceso de categorización extrayendo categorías, códigos y sub-códigos de cada una de las narrativas obtenidas en cada participante. Este proceso de inferencia de categorías nos permite analizar las respuestas del profesorado de danza, donde quedan reflejadas sus opiniones, creencias, deseos, preocupaciones, realidades e inquietudes sobre los temas investigados.

Como hemos referenciado en el punto anterior, partimos del análisis de los 30 primeros cuestionarios, como prueba piloto para la extracción de categorías emergentes, códigos y sub-códigos sujetos a una conceptualización continua, hasta llegar a componer un listado definitivo de los mismos, como nos relatan Martínez y Sauleda (2002a), que resaltan el carácter abierto y de provisionalidad donde el investigador discurre identificando los conceptos inscritos en el texto de cada narrativa. Este proceso es llevado a cabo frase por frase, realizando una toma de decisiones constante, “su revisión en función de nuevos datos o de una reconceptualización de los existentes. La permanente redefinición de los conceptos a partir de los datos, es pues esencial” (Martínez y Sauleda, 2002b, p. 25).

Seguidamente en nuestra investigación, de forma deductiva, volvimos a organizar los códigos eliminando algunos de ellos, por estar carentes de contenido y no encontrar hallazgos en el texto, y a partir de ahí, realizamos una nueva conceptualización de dichos códigos infiriendo la lista definitiva. Como podemos apreciar, se han formulado cuatro grandes estructuras de significado a

analizar, que han sido inferidas a partir de la agrupación de códigos, quedando establecido el sistema de categorías, y la taxonomía definitiva de códigos y sub-códigos, que han codificado el texto de cada narrativa, permitiendo a posteriori la cuantificación y el análisis de datos del cuestionario de la fase 1. Tenemos que puntualizar que los criterios de clasificación por estructuras de significado 1 y 2, con sus correspondientes categorías, han sido extraídas directamente del instrumento, que corresponden a las cuestiones 1, 2 y 3 realizadas en el cuestionario; sin embargo, las categorías establecidas desde los criterios de clasificación 3 y 4 han surgido de forma emergente y espontánea en las narrativas de los participantes, ya que teniendo gran representación en las narrativas, por el número de repeticiones existentes, ha derivado en la ampliación de criterios en la codificación.

A continuación exponemos la descripción de la categorización definitiva que se extrae a partir de los siguientes criterios de clasificación:

- a. Organización del centro educativo respecto a la inclusión social.
- b. Formación docente del profesorado de danza.
- c. Comunicación de los agentes educativos (familias y docentes).
- d. Posibles beneficios de la danza en el alumnado con discapacidad.

En definitiva, de cada criterio de clasificación se extraen unas categorías, de las cuales se crean los códigos y sub-códigos, formando estructuras de significado, que nos permitirán codificar el texto de las narrativas de cada participante, para su análisis e interpretación posterior. En la tabla siguiente especificamos la relación de los criterios de clasificación por estructuras de significado con cada una de las categorías establecidas.

Tabla 9. Relación de criterios de clasificación del análisis de inferencias de las narrativas por estructuras de significado y las categorías del cuestionario de la Fase I

Criterios de clasificación por estructuras de significado	Categorías
a. Organización del centro educativo respecto a la inclusión social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pruebas de ingreso a las escuelas de danza adaptadas al alumnado con diversidad funcional. 2. Modelo educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tipología: inclusión/integración o segregación. 3. Medidas pedagógicas para la inclusión educativa en el aula de danza 4. Instalaciones.

Criterios de clasificación por estructuras de significado	Categorías
b. Formación docente del profesorado de danza	5. Formación específica en el profesorado para atender la inclusión en danza 6. Motivos de la necesidad de formación específica del docente
c. Comunicación de los agentes educativos (familias y docentes)	7. Comunicación entre los agentes educativos (familias y docentes) sobre el alumnado con diversidad funcional.
d. Posibles beneficios de la danza en el alumnado con discapacidad	8. Beneficios de la danza en el alumnado con diversidad funcional.

Fuente: elaboración propia

4.2.3.1.6. Descripción de categorías, códigos y sub-códigos

En este epígrafe desarrollamos el significado de cada criterio de clasificación, categoría, código y sub-código que nos permitirá realizar el análisis de datos a través de las narrativas y la interpretación de los resultados.

a. Organización del centro educativo de danza respecto a la inclusión social.

Este primer criterio de clasificación planteado hace referencia a la organización que debe tener el centro educativo de danza para llevar a cabo el proceso de inclusión del alumnado con diversidad funcional en el aula de danza. De esta temática se derivan cuatro categorías:

Categoría 1. Pruebas de ingreso a las escuelas de danza del alumnado con diversidad funcional.

Esta categoría hace referencia a la existencia o no, de pruebas de acceso específicas en los centros educativos de danza para el ingreso de alumnado con diversidad funcional.

Categoría 2. Modelo educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tipología: inclusión/integración o segregación.

Esta categoría refleja si el proceso formativo en el aula de danza sucede desde la inclusión/integración educativa o desde la segregación.

Categoría 3. Medidas pedagógicas para la inclusión educativa en el aula de danza.

Esta categoría detalla las dimensiones pedagógicas necesarias para llevar a cabo el proceso de inclusión desde las aulas de danza entre el alumnado con diversidad funcional y el alumnado sin diversidad funcional.

Categoría 4. Instalaciones.

Esta categoría pretende identificar la valoración docente respecto a la importancia de las instalaciones ante el proceso de inclusión o integración del alumnado con diversidad funcional en las aulas de los diferentes centros educativos de danza: públicos, homologados y privados.

A continuación, describimos el significado de los códigos y sub-códigos que están dentro de cada categoría y constatamos cada uno con los ejemplos más representativos de las narrativas de los participantes.

Categoría 1. Pruebas de ingreso del alumnado con diversidad funcional.

De la primera categoría deducimos tres códigos: 1.1 *pruebas específicas*, 1.2 *no pruebas específicas* y 1.3 *no contesta*, que a su vez se subdividen en sub-códigos. A continuación definimos el significado de cada uno de ellos.

Código 1.1 *pruebas específicas*

Sub-códigos 1.1.1 *se utiliza algún tipo de prueba de acceso* y 1.1.2 *entrevista-cuestionario*

Este sub-código 1.1.1 *se utiliza algún tipo de prueba de acceso* refleja que el centro educativo sí aplica pruebas específicas de acceso al alumnado con diversidad funcional que acude a cursar danza, en una escuela de danza privada, o en un conservatorio o escuela municipal de carácter público, o en un centro homologado. A continuación mostramos ejemplos representativos en diferentes docentes participantes de este sub-código 1.1.1:

Hacemos una ficha de cada alumno y preguntamos si tienen alguna enfermedad, o si tienen alguna peculiaridad sus hijos. (Participante 39).

Seguidamente exponemos ejemplos del sub-código 1.1.2 *entrevista-cuestionario*:

Sí, paso un cuestionario fundamental. Antes de empezar donde pregunto las enfermedades que han pasado o si tienen alguna enfermedad, retraso, problemas de lateralidad, problemas en los tobillos, rodillas, u otro problema físico. (Participante 22).

Sí una entrevista con los motivos de porqué quieren entrar en la escuela y en danza. (Participante 27).

Código 1.2 *no pruebas específicas de acceso adaptadas*

Sub-códigos 1.2.1 *no se utilizan pruebas específicas de acceso*, 1.2.2 *intuición*, 1.2.3 *diagnóstico* y 1.2.4 *certificado médico*.

El sub-código 1.2.1 *no se utilizan pruebas específicas de acceso*; establece que el centro educativo de danza no realiza pruebas específicas de acceso al alumnado con diversidad funcional diferenciadas del resto de alumnado, sino que las capacidades diversas del alumnado son detectadas por diferentes vías, la mayoría de veces directamente en el aula de danza.

No. En el centro se sigue un protocolo con todos los niños por igual. (Participante 21).

Sub-código 1.2.2 *intuición*; evidencia la opinión docente donde los profesionales detectan al alumnado con diversidad funcional mediante la observación en el aula de danza, o por intuición, pero sin realizarle ningún tipo de prueba, cuestionario o entrevista previa, ni a la propia persona ni a los familiares, padres o tutores responsables del alumno o alumna.

Detectamos el problema por intuición. (Participante 04).

Nosotros detectamos el caso, intuimos el problema y hablamos con los padres. (Participante 07).

Sub-código 1.2.3 *diagnóstico*; identifica que el colectivo docente de cada centro educativo realiza una valoración diagnóstica inicial al alumnado con diversidad funcional pero siempre desde el aula de danza, por tanto, recibe una o varias clases de prueba, se le valora dentro del aula, y se decide el grupo y el horario.

Lo que hacemos es que vienen a una clase prueban y luego los derivamos a un grupo. (Participante 30).

Cuando lo notamos en el aula como el caso de la hiperactividad llamamos a los padres. (Participante 52).

Prueban una clase. El alumnado es todo mayor, yo no trabajo con niños. También si tienen una lesión lo notas en el aula. (Participante 62).

Sub-código 1.2.4 *certificado médico*; determina que el alumnado con diversidad funcional debe llevar al centro educativo un certificado médico para avalar su estado físico y mental, y si tiene algún diagnóstico preestablecido o enfermedad destacada.

Nos tienen que traer un certificado médico para cursar grado elemental y justificar que todo está bien y en condiciones de cursar los estudios. (Participante 51).

Pedimos un certificado médico como comunicado oficial, pero los padres no nos informan si sus hijos tienen un problema (...). (Participante 52).

Código 1.3 *no contesta*

Este código recoge las respuestas de los docentes participantes, tanto hombres como mujeres, que no saben o no contestan; los docentes se quedan en silencio al realizarle esta pregunta, deciden no contestar sobre si se realizan o no pruebas específicas de ingreso o acceso adaptadas al alumnado con algún tipo de discapacidad en los centros educativos de danza.

Categoría 2. Modelo educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tipología: inclusión/integración o segregación.

De la segunda categoría, dentro de la temática 1, se describe la opción de modelo de enseñanza-aprendizaje en el aula de danza; si este se realiza desde la inclusión o la integración del alumnado con diversidad funcional, o por otro lado, desde la segregación o la educación separada del alumnado con capacidades diversas del resto de alumnado.

De esta categoría se manifiestan tres códigos: 2.1 *incluido-integrado*, 2.2 *segregado* y 2.3 *sin respuesta*, originándose a su vez varios sub-códigos.

Código 2.1 *incluido-integrado*

Sub-códigos 2.1.1 *aceptación del grupo*, 2.1.2 *inclusión con limitaciones* y 2.1.3 *inclusión sin medios suficientes*

Este código 2.1 *incluido-integrado* hace referencia al modelo educativo del alumnado con diversidad funcional en el aprendizaje de la danza desde la inclusión educativa del alumnado con capacidades diversas dentro del mismo grupo-aula que el resto de alumnado.

Están integrados en el mismo grupo. (Participante 20).

Misma clase y salen al escenario en los festivales como el resto. (Participante 21).

A su vez el código 2.1 *incluido-integrado* se divide en sub-códigos que especifican el significado del mismo. A continuación ejemplificamos cada uno de ellos:

Sub-código 2.1.1 *aceptación del grupo*; la inclusión depende del grupo que la acepta, es decir, se da la inclusión educativa en el grupo por decisión del propio grupo, y el alumnado con capacidades diversas se adapta al ritmo de la clase. A pesar de esta aceptación del grupo, el alumnado con diversidad funcional llama la atención en muchos momentos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de danza.

Integrados en el grupo. Hay mucha empatía por parte de todos, del grupo y mía. (Participante 10).

Con el resto de alumnos, el grupo la aceptó y la recibió muy bien. (Participante 27).

El asperger es una más en el grupo pero intenta llamar la atención. (Participante 33).

Sub-código 2.1.2 *inclusión con limitaciones*; identifica que la inclusión se da en la clase, aunque dependiendo de cada caso es muy complicada de llevar a cabo en el aula de danza. Muchas veces el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva de la inclusión en danza, retrasa la evolución del grupo derivando al mismo grupo a un aprendizaje más lento. Seguidamente indicamos los ejemplos más representativos que dan significado al sub-código.

Es difícil que estos niños hiperactivos estén con todos, no paran en el aula, muy difícil mantener la concentración que requiere la danza. Un niño hiperactivo se subía a la mesa y no se concentraba ni seguía la clase. (Participante 52).

El alumnado de mi escuela tiene capacidades estandars. Hace un año había demanda de gente con discapacidad a mí me resulta complicado que estén juntos. (Participante 46).

Sub-código 2.1.3 *inclusión sin medios suficientes*; por ausencia de tiempo, el colectivo docente opta por incluir al alumnado con diversidad funcional en el aula de danza, junto al resto de alumnado sin diversidad funcional, es decir, el equipo docente considera que debería de formarlo y atenderlo de manera individualizada y personalizada dentro del aula, o incluso fuera del aula, pero lleva a cabo su inclusión por falta de medios. En definitiva, se estaría hablando de una inclusión forzada por la carencia de tiempo del grupo docente.

En las enseñanzas oficiales metes al niño o la niña como si fuera uno más, no estamos preparados, no tenemos tiempo en el aula. (Participante 07).

Código 2.2 *segregado*

Sub-códigos 2.2.1 *rechazo*, 2.2.2 *experiencias previas negativas* y 2.2.3 *atención individualizada*

Este código 2.2 *segregado* hace referencia al desarrollo formativo del alumnado con diversidad funcional en el aprendizaje de la danza. Este proceso se desarrolla desde la segregación del alumnado con capacidades diversas, es decir, los docentes consideran que la mejor opción pedagógica en el aprendizaje de la danza es que dicho alumnado esté en un aula aparte, independiente del resto de alumnado.

Deberían estar separados, atenderlos mejor y no retrasar al grupo. (Participante 18).

El código 2.2 *segregado* se expande en los siguientes sub-códigos:

Sub-código 2.2.1 *rechazo*; recoge el rechazo en el grupo o en el propio centro del proceso de inclusión educativa del alumnado con capacidades diversas que tiene alguna discapacidad respecto al resto de alumnado. Existe una resistencia por parte de los profesionales docentes de danza a que se lleve a cabo la integración en el aula o en el mismo centro educativo.

No la cogían en ningún centro porque es una niña que requería mucha atención. (Participante 25).

¿Hasta qué punto una persona que le falta un brazo puede bailar? (...) ¿estamos obligados a ello? Un guitarrista si no tiene un brazo no puede tocar, suele pasar igual en danza. Pero si podría bailar en una asociación. (Participante 51).

Sub-código 2.2.2 *experiencias previas negativas*; identifica las malas experiencias que los docentes de danza han tenido en el pasado, causadas por diferentes motivos, con respecto al proceso de inclusión. Estas malas experiencias han sido casos concretos, en momentos puntuales, con alguna persona con diversidad funcional.

No fue una experiencia positiva*. No la recomendaría a nadie. (Participante 14). *Se refiere a la inclusión de un alumno con deficiencia visual grave.

En otros estudios de danza la han rechazado*. (Participante 21). * Se refiere a una niña con trastorno del espectro autista.

Sub-código 2.2.3 *atención individualizada*; reconoce el posicionamiento del docente de danza respecto al proceso de segregación, con la finalidad de que la persona con discapacidad no retrase al grupo, y así atender mejor al alumnado con diversidad funcional.

No es bueno, no lo habíamos hecho antes, pero si lo tuviéramos que repetir ahora le daríamos clases particulares. No con el grupo estándar porque la atención es muy limitada. Fue complicado atenderlo*. (Participante 14). * Señala la inclusión de alumnado con deficiencia visual grave.

En clase aparte, es mejor servicio tratarlos en una clase aparte, y ellos lo quisieron así. (Participante 31).

Código 2.3 *sin respuesta*

El código 2.3 *sin respuesta* identifica las no respuestas de los docentes participantes ya que al realizarle la pregunta no contestan, guardan silencio, o no saben contestar porque no han tenido ningún caso de alumnado con diversidad funcional en los años de desarrollo profesional como docentes de danza.

Categoría 3. Medidas pedagógicas para la inclusión educativa en el aula de danza

La tercera categoría, dentro de la temática 1, determina las medidas pedagógicas necesarias para desarrollar el proceso de inclusión en el aula de danza. Se manifiesta mediante la adaptación de contenidos, poniendo en práctica diversidad de metodologías, realizando diversos niveles dentro del aula, estableciendo grupos inclusivos heterogéneos con diferentes edades de maduración, o aumentando el número de docentes por grupo y aula. De esta categoría se manifiestan tres códigos: 3.1 *grupos por nivel de competencia en danza*, 3.2 *adaptación curricular de objetivos, contenidos y/o metodologías* y 3.3 *adaptación de recursos humanos*.

Código 3.1 *grupos por nivel de competencia en danza*

Este código 3.1 *grupos por nivel de competencia en danza* detalla la existencia del proceso de inclusión en el aula de danza, tomando como medida la diferenciación de edad para compensar la adaptación por niveles. Por lo tanto, el proceso formativo de enseñanza-aprendizaje en el aula de

danza se desarrolla desde la inclusión, integrando al alumnado con diversidad funcional en niveles inferiores a su edad cronológica, con la finalidad de que el aprendizaje sea más lento.

Se le baja el nivel, van a grupos con menos edad. Se consigue poco a poco evolucionan muy lento. Van adquiriendo destrezas 2 años por curso está cada alumno pero estos niños necesitan tres años por curso o nivel o más. (Participante 47).

Igual que todos, prueban clases y se les adapta el nivel después. (Participante 37).

Código 3.2 adaptación curricular de objetivos, contenidos y/o metodologías

Este código 3.2 *adaptación curricular de objetivos, contenidos y/o metodologías* identifica el proceso formativo en el aula de danza desde la inclusión, entre alumnado con diversidad funcional y alumnado sin diversidad funcional, proceso que se desarrolla por la adaptación de metodologías, contenidos y/o actividades (ejercicios) en algún momento de la sesión de danza. Esta medida es compensada con refuerzos positivos por parte del docente hacia el alumnado.

Tienes que saber adaptar el contenido a estas personas, sino no te entienden debes saber hablarles y estar preparada, adaptar y bajar el nivel. (Participante 24).

Me encantaría recibir pautas didácticas específicas, como manipular, corregir, realizar adaptaciones de contenido, protocolos para marcar la clase de danza en cada discapacidad. (Participante 11).

Código 3.3 adaptación de recursos humanos (profesorado de apoyo educativo en aula)

Este código 3.3 especifica como medida imprescindible para desarrollar el proceso de inclusión la necesidad educativa en el aula de estar más de un docente, es decir, contemplar la figura de un segundo docente de apoyo como un recurso necesario e imprescindible durante la sesión.

A parte de tener paciencia y tener apoyo en el aula, es decir, dos profesores a la vez en el aula. (Participante 01).

Para poder trabajar y ayudar a este tipo de personas, este alumnado necesita una atención específica porque no pueden estar en un aula con todos y una profesora solamente. (Participante 43).

Categoría 4. Instalaciones.

La cuarta categoría dentro de la temática 1 deja constancia de la importancia de las instalaciones de los centros educativos de danza para el desarrollo del proceso de inclusión. De esta categoría se determinan dos códigos: 4.1 *carencia de instalaciones adaptadas* y 4.2 *instalaciones adaptadas*.

Código 4.1 *carencia de instalaciones adaptadas*

Este código 4.1 *carencia de instalaciones adaptadas* reconoce la necesidad de los centros de danza de adaptar las instalaciones para las personas con diversidad funcional y sin ella, para desarrollar el proceso de inclusión educativa en el centro. El código afirma que los centros educativos no están preparados para recibir alumnado con discapacidad. Para que el proceso de inclusión se pueda desarrollar, los centros de danza deben convertirse en espacios accesibles para todo tipo de alumnado, con o sin diversidad funcional. Hemos de ser conscientes de las necesidades de todo el alumnado, incluido el alumnado con deficiencia motora o movilidad reducida que va en silla de ruedas. Hay que tener en cuenta que debe tener accesibilidad a todo el edificio, debiendo adaptar al centro educativo rampas accesibles desde las principales puertas, ascensores, aseos accesibles, la admisión a todas las aulas y espacios polivalentes, la entrada a la cafetería y la viabilidad a los espacios exteriores.

Falta de instalaciones en los centros para atender a las diferentes discapacidades.
(Participante 03).

Los centros no están adaptados para recibir a este tipo de alumnado. En el proyecto de danza teatro que estamos realizando este año para mayo hay un chaval en silla de ruedas y adaptamos el piso de abajo para poder atenderlo y ensayar allí, al resto del edificio no puede acceder. (Participante 12).

Código 4.2 *instalaciones adaptadas*

El código 4.2 *carencia de instalaciones adaptadas* identifica la existencia de centros de danza preparados y accesibles a todas las personas con discapacidad y sin ella, por tanto, no hay necesidad de adaptar las instalaciones del centro de danza porque ya lo están.

b. Formación docente del profesorado de danza.

El segundo criterio de clasificación es un foco relevante de nuestra investigación en esta fase, hace referencia a la formación docente, es decir, la indagación sobre las creencias u opiniones de la

necesidad formativa del docente de danza para atender al alumnado con diversidad funcional, cuestión expuesta en la tercera pregunta del cuestionario. Dentro de este criterio identificamos dos categorías, serían la quinta y la sexta según la numeración total de categorías extraídas en el proceso de inferencia de códigos;

- Categoría 5. Formación específica necesaria en el profesorado para atender la inclusión en danza.
- Categoría 6. Necesidades en la formación específica del docente de danza para integrar al alumnado con y sin discapacidad.

Categoría 5. Formación específica en el profesorado para atender la inclusión en danza

La quinta categoría dentro de la temática 2 formación docente, recoge la opinión docente acerca de la necesidad de formación, o no, para extender el proceso de inclusión educativa en el aula de danza. De esta categoría se infieren tres códigos: 5.1 *si necesita formación*, 5.2 *no necesita formación* y 5.3 *no sabe*.

Código 5.1 *si necesita formación*

Sub-códigos 5.1.1 *formación universitaria*, 5.1.2 *formación permanente*, 5.1.3 *formación de expertos* y 5.1.4 *sin especificar*.

El código 5.1 *si necesita formación* determina la necesidad del docente de danza a adquirir formación para atender al alumnado con diversidad funcional en el proceso de inclusión educativa de danza. A su vez, de este, emanan cuatro sub-códigos:

Sub-código 5.1.1 *formación universitaria*; reseña la necesidad de que el docente de danza adquiriera formación universitaria, concretamente en el campo de la pedagogía, la psicología, el magisterio, la educación especial, o por otra parte obtenga el Título Superior de Danza, como aval que garantice el proceso de inclusión en el alumnado de danza con y sin diversidad funcional.

Yo soy profesora también estudié magisterio entonces es la formación que tengo la que me ayuda a llevar estos casos, me permite estar preparada para atenderlos. (Participante 23).

Si todos los profesores que tengo yo son titulados superiores de danza. (Participante 30).

Sub-código 5.1.2 *formación permanente*; justifica la necesidad que tiene el docente de danza de formarse a lo largo de su desarrollo profesional, en el caso de estar inmerso en procesos de inclusión, con alumnado con y sin diversidad funcional en danza. Esta formación se puede obtener por varias vías: mediante la realización de cursos, bien para iniciarse en el campo de la danza y la diversidad funcional, o bien reciclarse en caso de existir formación previa, por otro lado, la formación continua puede realizarse a través de la participación en proyectos educativos y artísticos.

Hace un año estuve preparando un proyecto para atender a este alumnado con una profesora que tiene un máster en danzaterapia pero se quedó parado. (Participante 18).

Sub-código 5.1.3 *formación de expertos*; la formación del docente de danza que está inmerso en procesos de inclusión educativa se desarrolla a través del contacto con asociaciones que trabajan con personas con capacidades diversas, centros de día, residencias o con la colaboración y comunicación directa de expertos en la materia.

Por supuesto, desde la práctica en un tipo de centro especial, psicología, pedagogía, no sé muy bien...cómo...deberíamos de colaborar más con asociaciones. (Participante 18).

Sub-código 5.1.4 *sin especificar*; identifica las respuestas que afirman que la formación de los docentes en este campo es necesaria, aunque no especifican las razones, y no saben qué tipo de formación sería la más idónea.

Haría falta formación, no sé quién ni como, pero aprenderíamos la manera de transmitir lo que sabes. (Participante 03).

Código 5.2 *no necesita formación*

Sub-códigos 5.2.1 *aprendizaje experiencial*, 5.2.2 *autodidacta* y 5.2.3 *educación emocional*.

El código 5.2 *no necesita formación* expone que el docente de danza no tiene la necesidad de adquirir una formación extra para atender al alumnado con diversidad funcional en el proceso de inclusión en el aula de danza.

Ahora no voy a ir a prepararme a ningún sitio. (Participante 13).

De este código se determinan tres especificidades de significado manifestadas en forma de sub-códigos:

Sub-código 5.2.1 *aprendizaje experiencial*; destaca que la experiencia y los años en la profesión de docente de danza son lo importante para formar al alumnado con diversidad funcional, desde la inclusión en el aula de danza. Dicha experiencia es la que verdaderamente da herramientas para resolver la práctica.

A nosotros nos costó mucho. Nosotros cogimos experiencia en la práctica. (Participante 14).

Yo he visto a la profesora que ha tenido a la alumna, ella trabajó en colegios no sé si estará formada para esto, pero no lo ha hecho mal. (Participante 25).

Sub-código 5.2.2 *autodidacta*; los docentes de danza, tanto hombres como mujeres, están muy preparados para atender al alumnado con diversidad funcional en la educación inclusiva desde el aula de danza porque son autodidactas.

Depende del profesor. Quien tiene carrera de baile como profesor tiene que ser muy psicólogo, ser uno mismo y si necesitas ayuda te buscas la vida. (Participante 37).

Para el tema de danza no hace falta. Los docentes de danza están perfectamente cualificados para atender cualquier discapacidad. (Participante 38).

Sub-código 5.2.3 *educación emocional*; los posibles problemas, conflictos o dicotomías surgidos en los procesos formativos de inclusión en el aula de danza se resuelven con paciencia, empatía, psicología, predisposición, y sobre todo, a través de la emoción, enseñando con el alma, y no necesariamente con formación académica.

Tienes que ver cómo responde su cuerpo, mi miedo era que se sintiera frustrada y pretendo reforzarla con la motivación y con mucha psicología. (Participante 27).

Hay que tener una empatía especial, pero no hace falta ser psicólogo, tener una empatía. Saber tratarlos, estos niños quieren estar integrados con todos, y esto lo consigue el profesor que tiene empatía con ellos, no uno que sea buen bailarín. (Participante 36).

Código 5.3 *no sabe*

El código 5.3 *no sabe* identifica las respuestas que confirman que los profesionales docentes de danza no saben si la formación docente es suficiente para llevar a cabo la inclusión en el aula de danza, puesto que son personas que no trabajan directamente con alumnado con diversidad funcional en sus centros educativos.

No lo sé lo de la formación. (Participante 14).

Categoría 6. Necesidades en la formación específica del docente de danza para integrar al alumnado con y sin discapacidad.

La sexta categoría dentro de la temática 2 formación docente, manifiesta las necesidades en la formación que exponen los docentes de danza ante la inclusión de alumnado con y sin diversidad, identificando las causas y repercusiones de la misma. De esta categoría se infieren tres códigos: 6.1 *formación ausente*, 6.2 *formación específica sobre alumnado con diversidad funcional* y 6.3 *orientación a las familias*.

Código 6.1 *formación ausente*

Este código 6.1 *formación ausente* manifiesta que el colectivo de docentes de danza no se sienten preparados en el aula de danza para afrontar el proceso de inclusión con alumnado con discapacidad, tienen carencia de formación específica en este campo. Por otro lado, los padres sienten que el profesorado de danza no está preparado para enfrentarse a determinadas situaciones que conlleva la inclusión educativa.

En las enseñanzas oficiales metes al niño y niña como si fuera una más, no estamos preparados. (Participante 07).

Tuve una niña con hiperactividad el año pasado y no sabía cómo tratarla, nos falta formación. (Participante 06).

Código 6.2 *formación específica sobre alumnado con diversidad funcional*

Este alega que la formación se necesita para ayudar más al alumnado con diversidad funcional en el proceso de inclusión educativa en danza. El código expone los miedos del colectivo docente a enfrentarse a determinados casos de alumnado con diversidad funcional, en determinadas discapacidades más que en otras.

Da miedo implicarse en esto sin estar preparado. (Participante 07).

Sí, en casos así no sabes cómo actuar para ayudarles en su aprendizaje. (Participante 08).

Código 6.3 *orientación a las familias*

El código 6.3 *orientación a las familias* determina que la formación se necesita para ayudar más a los padres y madres a comprender la educación de sus hijos desde procesos inclusivos centrados en la diversidad funcional en el aula de danza.

Si después se detecta la patología o la discapacidad por intuición, se habla con los padres. (Participante 03).

Ahora me propongo crear un grupo de danza con diferentes discapacidades, ya que tengo la asociación cerca de la escuela, los padres estarían muy contentos. (Participante 10).

c. Comunicación de los agentes educativos (docentes y familias).

El tercer criterio de clasificación por estructuras de significado describe la comunicación existente entre los agentes implicados en el proceso educativo, es decir, entre las familias y los docentes de danza, en cuanto al seguimiento del alumnado con diversidad funcional que asiste a los centros educativos de danza. De este criterio identificamos una sola categoría, que sería la séptima, según la numeración total de categorías extraídas en el proceso de inferencia de códigos:

Categoría 7. Comunicación entre los agentes educativos (familias y docentes) sobre el alumnado con diversidad funcional.

De esta categoría inferimos tres códigos: 7.1 *ocultan información*, 7.2 *padres colaborativos* y 7.3 *detección en el aula de danza*.

Código 7.1 *ocultan información*

Este código 7.1 *ocultan información* describe el encubrimiento de las familias (padres, madres o tutores) sobre la situación de sus hijos con diversidad funcional que acuden a un centro educativo de danza. Algunas familias no reconocen la existencia de alguna discapacidad en sus hijos, o en otros casos tratan de obviarla. A veces es el propio alumnado, con capacidades diversas y mayor de edad, que acude a matricularse a la escuela o academia de danza y no revela sus posibilidades y limitaciones al equipo docente del centro.

Nosotros* detectamos el caso, intuimos el problema, y hablamos con los padres. Los padres no te avisan previamente. (Participante 07). *Centro oficial de Enseñanzas Elementales y profesionales de danza

Yo en el colegio no creo en la integración porque retrasan a los demás. En danza es diferente. Los padres dicen que sus hijos están normales, no aceptan la realidad. (Participante 13).

Código 7.2 *familias colaborativas*

Este código 7.2 *familias colaborativas* identifica la colaboración de las familias hacia los docentes, donde comunican la situación de sus hijos con diversidad funcional, dando información relevante que facilitará el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de danza desde el principio.

Estos niños especiales hablamos primero con los padres que tienen mucho interés en explicar el caso de sus hijos, el porcentaje de minusvalías. Los padres tienen mucho interés. (Participante 36).

Su madre me dijo lo que le pasaba de forma abierta. (Participante 39).

Código 7.3 *detección en el aula de danza*

Este código 7.3 *detección en el aula de danza* identifica la colaboración de los docentes y las familias. Los docentes informan a los padres si detectan alguna necesidad especial en el alumnado o avisan si detectan que pueda existir alguna limitación en el aula de danza. Existe un alto nivel de comunicación entre los agentes educativos.

Nosotros detectamos en la clase que tienen falta de atención o hiperactividad y hablamos con los padres y entonces nos lo cuentan. (Participante 20).

La madre no me dijo nada, y tuve un problema la niña se metió en la ducha y le llamaba para que saliera y no contestaba, por eso me di cuenta del problema, luego la madre lo reconoció. (Participante 22).

Los padres no dijeron nada, luego note algo y se lo dije a los padres, la llevaron al psicólogo y le dijeron que en el colegio le habían hecho pruebas y tenía un 50% de discapacidad, tenía un retraso. (Participante 24).

d. Posibles beneficios de la danza en el alumnado con discapacidad.

Este criterio avala los posibles beneficios de la danza en el alumnado con capacidades diversas, del cual identificamos una sola categoría, sería la octava según la numeración total de categorías extraídas en el proceso de inferencia de códigos.

Categoría 8. Beneficios de la danza en el alumnado con discapacidad.

De esta categoría inferimos tres códigos: 8.1 *beneficios de la danza en el alumnado con diversidad funcional*, 8.2 *beneficios de la danza en otros colectivos* y 8.3 *la danza no beneficia*.

Código 8.1 *beneficios de la danza en el alumnado con diversidad funcional*

Este código 8.1 *beneficios de la danza en el alumnado con diversidad funcional* describe los efectos de la práctica de la danza a nivel cognitivo, en cuanto a potenciación de la memorización y la concentración; los beneficios psicológicos a nivel socio-afectivo, ya que mejora la autoestima, la autoimagen, la autoconfianza del alumnado con diversidad funcional y a nivel motor, porque mejora la movilidad física del cuerpo.

Por ello, es relevante potenciar la danza y extenderla como primacía en las personas con discapacidad.

Hay que informarse para resolver problemas, la danza le ayuda a estos casos. Nosotros nos hemos informado sobre el problema de Asperger. (Participante 39).

Otra chica hiperactiva, en el cole le decían que era vaga, pero la danza le ha ayudado mucho a memorizar y concentrarse. (Participante 49).

Sara, la niña de 8-9 años, viene ya tres años, con parte paralizada en brazos y piernas, ha mejorado mucho con la danza clásica. (Participante 57).

Código 8.2 *beneficios de la danza en otros colectivos*

Este código 8.2 *beneficios de la danza en otros colectivos* analiza los efectos de la práctica de la danza mejorando la calidad de vida y el bienestar en diferentes colectivos de riesgo. Identifica el disfrute de la misma, en personas con poca movilidad, con sobrepeso, personas de edad media-avanzada sin diversidad funcional pero con capacidades limitantes por el paso de los años.

La salsa trabaja las articulaciones y las rodillas flexionadas así fortalecemos las piernas mejora mucho la vida, hasta el estado de ánimo, luego después de bailar un tiempo vuelven a clase con más autoestima, se pintan, se ponen tacones. Pueden llevar tacones porque bailando salsa las rodillas están flexionadas. A las señoras amas de casa la danza les ha ayudado mucho a vivir y mejorar su bienestar de vida. (Participante 42).

Es un camino que podemos hacer con discapacidades mentales, osea trabajar con colectivos de riesgo con problemas psíquicos, mujeres maltratadas, otros colectivos que con la danza, consiguen autoconfianza. Es interesante gente que trabaje en esto. (Participante 45).

La mayoría de casos vienen a bailar porque el médico o el psicólogo le han recomendado bailar. También vienen parejas que hacen terapia de pareja, mujeres con sobrepeso, con movilidad limitada o reducida...y los resultados después del baile son super positivos, consiguen más movilidad en las articulaciones, mejora el sistema circular, el problema de desgaste de las rodillas, tobillos, el rozamiento que tienen con la rótula se suaviza, les mejora mucho la movilidad. (Participante 42).

Código 8.3 *la danza no beneficia*

Este código 8.3 *la danza no beneficia* es la antítesis de los anteriores, en contraposición expone la indiferencia de la práctica de danza en el alumnado con diversidad funcional.

A veces la danza te ayuda y a veces no. (Participante 53).

En este apartado hemos definido todos los criterios de clasificación de las narrativas por estructuras de significado y sus categorías correspondientes, extraídas de cada una de las narrativas desde las respuestas a las preguntas del cuestionario. A su vez hemos explicado el significado de cada código y sub-código, siendo las unidades de medida y cuantificación en número de hallazgos.

A continuación mostramos un cuadro resumen de todas las categorías, los códigos y los sub-códigos, una vez terminado el proceso de inferencia de significados.

Tabla 10. Relación de categorías, códigos y sub-códigos

Categorías	Códigos	Sub-códigos
1. Pruebas de ingreso en las escuelas de danza adaptadas al alumnado con diversidad funcional	1.1 pruebas específicas 1.2 no pruebas específicas 1.3 no contesta	1.1.1 se utiliza algún tipo de prueba de acceso 1.1.2 entrevista-cuestionario 1.2.1 no se utilizan pruebas específicas de acceso 1.2.2 intuición 1.2.3 diagnóstico 1.2.4 certificado médico
2. Modelo educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tipología: inclusión/integración o segregación	2.1 incluido-integrado 2.2 segregado 2.3 sin respuesta	2.1.1 aceptación del grupo 2.1.2 inclusión con limitaciones 2.1.2 inclusión sin medios suficientes 2.2.1 rechazo 2.2.2 experiencias previas negativas 2.2.3 atención individualizada
3. Medidas pedagógicas para la inclusión educativa en el aula de danza	3.1 grupos por nivel de competencia en danza 3.2 adaptación curricular de objetivos, contenidos y/o metodologías 3.3 adaptación de recursos humanos (profesorado de apoyo educativo en el aula)	
4. Instalaciones	4.1 carencia de instalaciones 4.2 instalaciones adaptadas	
5. Formación específica en el profesorado para atender la inclusión en danza	5.1 sí necesita formación 5.2 no necesita formación 5.3 no sabe	5.1.1 formación universitaria 5.1.2 formación permanente 5.1.3 formación de expertos 5.1.4 sin especificar 5.2.1 aprendizaje experiencial 5.2.2 autodidacta 5.2.3 educación emocional
6. Necesidades en la formación específica del docente de danza para integrar al alumnado con y sin discapacidad.	6.1 Formación ausente 6.2 formación específica sobre alumnado con diversidad funcional 6.3 orientación a las familias	
7. Comunicación entre los agentes educativos (familias y docentes) sobre el alumnado con diversidad funcional.	7.1 ocultan información 7.2 familias colaborativas 7.3 detección en el aula de danza	
8. Beneficios de la danza en alumnado con discapacidad	8.1 beneficios de la danza en el alumnado con diversidad funcional 8.2 beneficios de la danza en otros colectivos 8.3 la danza no beneficia	

Fuente: elaboración propia

4.2.3.2. Fase 2 de la investigación: actitudes del alumnado del CSDA hacia las personas con discapacidad

4.2.3.2.1. *Medición de las Actitudes*

Somos conscientes de la influencia que ejerce la variable actitud en cuanto a facilitar o dificultar los procesos de inclusión educativa con alumnado con discapacidad (Arnaiz, 2003; Suriá, 2017; Suriá 2011), donde el éxito o el fracaso de un sistema educativo, con pretensión de ser, o seguir siendo inclusivo, depende en gran medida de los pensamientos, creencias y actitudes que se tengan al respecto (Arias et al., 2016). Sabiendo que las actitudes y los valores hacia la diversidad del alumnado afectarán directamente al advenimiento de una sociedad cohesionada (Echeita, 2013).

Ovejero (1998) nos expone el concepto de actitud, tan investigado y utilizado desde el campo de la psicología social, cuya génesis se halla a principios del siglo XX en Estados Unidos, donde argumenta que en sus inicios Thomas y Znaniecki (1918) pensaban que “el concepto de actitud permitía captar el momento subjetivo del proceso de cambio social” (pp. 191-192); que a posteriori, se transforma en un concepto de carácter psicológico e intrapersonal. En definitiva, afirma que los grupos, la influencia social y las actitudes han sido, posiblemente, los temas centrales de estudio en la psicología social. Aunque realmente lo que verdaderamente se pretende modificar es la conducta, por ello, se toma de partida las actitudes, y el cambio de actitudes. Además, este autor reflexiona sobre varias de las definiciones de actitud; inclusive nos aporta su propia definición explicando que una actitud es una predisposición aprendida que lleva a actuar de una manera favorable o desfavorable sobre un objeto, bien pueden ser grupos de personas, o personas concretas, e incluso objetos físicos. El autor explicita la concepción multidimensional de la actitud, vertiente tradicional de la psicología social, en base a los tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual; a diferencia de la concepción unidimensional, donde se centra en la dimensión afectiva o evaluativa como la dimensión más importante y única de la actitud.

Este modelo de componente único ha sido tradicionalmente defendido por Ajzen & Fishbein (1980), de quienes deriva la Teoría de la Acción Razonada, donde se miden tanto factores individuales como sociales, y se explican diversos comportamientos en diferentes contextos, tanto individuales como grupales, cuya indagación nos permitirá actuar en un campo de acción con la aplicabilidad de programas de intervención. La Teoría de la Acción Razonada o conducta planificada, basa el origen de la conducta en la creencia y en la intención, es decir, desde esta teoría las actitudes de las personas surgirían de forma espontánea a partir de las creencias que cada uno tiene en la memoria,

siendo éstas las que dirigen los comportamientos, además las actitudes podrán variar dependiendo de cada contexto (Ajzen & Fishbein, 2000). En Arias et al. (2013) hallamos una taxonomía de definiciones clásicas del concepto actitud por diversos autores representativos de la Psicología Social en el siglo xx, estos autores resumen la descripción de las actitudes resaltando las siguientes características: son ocasionadas por estímulos externos, no tienen carácter innato; implican juicios de valor; predisponen a las personas a comportarse de una determinada manera; se observan a través de manifestaciones verbales u observaciones de conductas; son multidimensionales y complejas; evaluables; dirigidas a referentes sociales. A su vez, describen cuatro componentes principales de las actitudes: cognitivo, afectivo, intencional y conductual, es decir, la idea sobre un hecho; la emoción o sentimiento que me transmite; la predisposición; y la acción. Como podemos apreciar estos autores añaden un cuarto componente, el intencional, con respecto al modelo tradicional de los componentes actitudinales de Rosenberg & Hovland (1960). Las actitudes son producidas por estímulos externos, impulsadas por juicios o valoraciones previas, que impulsan a las personas a comportarse de maneras determinadas, “los individuos que mantienen actitudes diferentes hacia un objeto diferirán en sus creencias respecto a lo que es verdadero o falso en relación con ese objeto” (p.81).

Hallamos también en la tesis de Salinas (2014), la concepción de las actitudes atendiendo a Arias et al. (2013) y a Hogg & Vaughan (2005), desde un análisis de definiciones según diferentes autores, que se basan en el perspectiva multidimensional, bajo unos preceptos de clasificación que conciben las actitudes como positivas o negativas, como estados o procesos mentales, como construcciones teóricas, identificadas con sentimientos o creencias, que incitan a una conducta.

Es interesante comentar la reflexión que expone Ovejero (1998) sobre el porqué las personas adoptan actitudes, manifestando varias afirmaciones que avalan la creencia de que las actitudes nos ayudan a comprender el mundo en el que vivimos, son guardianas de nuestra autoestima, nos ayudan a la adaptación del mundo cambiante, y permiten que podamos expresar nuestros valores y posicionamientos ante el hecho social.

Antonak & Livneh (2000) analizan y exponen varias escalas multidimensionales para valorar las actitudes, focalizadas en las personas con discapacidad, presentando un catálogo de varios métodos de medición de actitudes para las investigaciones que pretenden relacionar las actitudes con la integración de las personas con discapacidad en la sociedad.

Arias et al. (2016) nos indican que los métodos directos de medición de las actitudes son los más utilizados, donde los sujetos conocen previamente que se les está evaluando, donde se utilizan las escalas de clasificación *rating scales*, probabilísticas de estimaciones sumatorias o *tipo Likert*, cuyo objetivo pretende “obtener una evaluación o juicio cuantitativo basado en juicios personales. La respuesta de la persona evaluada indica la intensidad de su acuerdo o desacuerdo con cada ítem relativo al referente de la actitud” (p. 9). Estos autores en su artículo exponen las características generales de los principales instrumentos de evaluación de actitudes hacia la discapacidad, igualmente hallamos una descripción de dichos instrumentos en Salinas (2014), partiendo del análisis previo realizado en Verdugo et al. (1994).

4.2.3.2.2. *Instrumento de recogida de datos de la Fase 2: Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad (EAPD)*

Como hemos expuesto al principio del capítulo, en la fase 2 de nuestra investigación se pretende analizar las actitudes del alumnado del CSDA hacia las personas con discapacidad, basada en una metodología cuantitativa, dentro de un diseño no experimental, del tipo de modalidad descriptiva, comparativa y de encuesta, donde utilizaremos como instrumento la Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad (EAPD) de Verdugo, Arias y Jenaro (1994; 2003; 2016) hallada en Arias et al. (2016).

Ante la necesidad de disponer de un instrumento de medición sólido en nuestro país, reconstruyen el contenido de la EAPD, dirigido a un colectivo de profesionales del campo de la salud y la educación, a partir de un proceso de validación de la escala con 976 profesionales como participantes, 49.1% mujeres, del campo de la salud y la educación, con un rango de edad entre 18 y 65 años, donde se llevó a cabo “un análisis de concordancia entre jueces expertos para valorar el contenido de los ítems, y se han sometido los datos a tres clases de análisis: comparación de estructuras de correlación, análisis factorial exploratorio con método de factor común y análisis factorial confirmatorio” (p.7). Evidenciando los resultados en cualidades métricas de fiabilidad y validez, es una escala de estimaciones sumatorias, compuesta por 31 ítems, con cuatro grados de acuerdo, agrupados en tres factores, los cuales valoran: factor 1. Relaciones sociales y personales; factor 2. Normalización y factor 3. Programas de intervención. Aportando así, a toda la comunidad científica y educativa una reconstrucción de la anterior escala EAPD abordada en Verdugo et al. (1994).

Entraremos más detalladamente en dicho instrumento de medición en los siguientes apartados, describiendo las variables socio-demográficas y descriptivas, además de la variable actitud de la EAPD, el procedimiento de recogida de información, y el procedimiento para dicho análisis, así como, el acceso y los permisos que solicitamos para la recogida de datos.

4.2.3.2.3. *Descripción de las variables de estudio: variables demográficas y descriptivas*

En este punto dentro del marco metodológico vamos a detallar las variables que hemos utilizado en esta segunda fase de la investigación, a través del instrumento EAPD, que darán paso en el siguiente capítulo al análisis e interpretación de los datos, la discusión de resultados y las conclusiones.

En cuanto a las variables socio-demográficas y descriptivas que hemos utilizado en el cuestionario, cabe señalar que hemos modificado alguna variable con respecto al cuestionario original de EAPD (2016), atendiendo a las características de nuestra muestra. Por un lado, hemos mantenido las siguientes variables: género, edad, nivel de estudios, tipo de formación específica en diversidad funcional, tipo de contacto con personas con discapacidad, razón del contacto, frecuencia del contacto, tipo de discapacidad, cómo se siente en presencia de personas con discapacidad y el grado de información sobre las diferentes discapacidades, aunque en algunas de ellas hemos modificado o ampliado categorías con respecto al cuestionario original. Por otro lado, hemos añadido las siguientes variables que nos aportan información relevante de nuestra muestra de estudio: curso, estilo de danza y estudios de danza previos a la Titulación Superior de Danza.

A continuación, especificamos cada variable utilizada y su categorización:

a) Género:

- Hombre (H).
- Mujer (M).

b) Edad:

- Menos de 19 años.
- Entre 19 y 23.
- Entre 24 y 28.
- Entre 29 y 33.
- Entre 34 y 38.

- Entre 39 y 43.
- Más de 43.

Para la selección de intervalos hemos tenido en cuenta la edad mínima y la edad máxima del alumnado matriculado en el CSDA.

c) Curso:

- 1º curso.
- 2º curso.
- 3º curso.
- 4º curso.
- Alumnado matriculado en varias asignaturas de diferentes cursos.

d) Estilo de danza:

- Danza clásica.
- Danza española.
- Danza contemporánea.
- Danza social.

e) Nivel de estudios:

- Estudios básicos.
- Bachiller.
- Formación profesional.
- Otras diplomaturas/licenciaturas o grados universitarios.
- Máster o diploma de estudios avanzados.
- Otra opción.

f) Estudios de danza:

- Titulaciones de Enseñanzas Elementales.
- Titulaciones de Enseñanzas Profesionales.
- Formación en escuelas privadas sin titulación oficial.
- Equivalencia al Título Superior de Danza (Real Decreto 169/2004, de 30 de enero).

- Otra opción.

g) Formación específica en el campo de la diversidad funcional:

- Sí.
- No.

h) Contacto con personas con discapacidad:

- Sí.
- No.

i) Razón del Contacto:

- Familiar.
- Laboral.
- Asistencial.
- Ocio o amistad.
- Otra opción.

j) Frecuencia del contacto:

- Todos los días.
- Varias veces por semana.
- Varias veces al mes.
- Menos de una vez al mes.

k) Tipo de discapacidad:

- Física.
- Auditiva.
- Visual.
- Intelectual.
- Enfermedad mental.
- Múltiple.

l) Cómo se siente con personas con discapacidad:

- Muy cómodo.
- Bastante cómodo.
- Indiferente.
- Bastante incómodo.
- Muy cómodo.

II) En qué medida se siente informado sobre las diferentes discapacidades, física, psíquica y sensorial:

- Bien informado.
- Poco informado.

4.2.3.2.4. *Descripción de las variables de estudio: variable Actitud*

Las actitudes percibidas en el alumnado del CSDA hacia las personas con discapacidad se han medido a partir de la escala EAPD, compuesta por 31 ítems, de los cuales en el proceso de validación fueron descartados el ítem 04, 12 y el 17, divididos en tres factores que se agrupan por estructuras de significado común. Cada ítem tiene cuatro opciones de respuesta, del 1 al 4; muy de acuerdo, bastante de acuerdo, bastante desacuerdo y muy desacuerdo. A su vez, cada ítem, describe un enunciado en positivo o en negativo, por lo tanto, según sea el ítem, la ordenación varía, es decir, si el enunciado es positivo las opciones de respuesta son: muy de acuerdo (4), bastante acuerdo (3), bastante desacuerdo (2) y muy desacuerdo (1); en cambio, si el enunciado es negativo, las opciones de respuesta serían: muy de acuerdo (1), bastante acuerdo (2), bastante desacuerdo (3) y muy desacuerdo (4), facilitando así el proceso de cuantificación de datos. Solo existe una posibilidad de marcar una opción de respuesta por ítem.

Atendiendo a Arias et al. (2016), el primer factor, FI. Relaciones sociales y personales con las personas con discapacidad (RS) está relacionado con los ítems 07, 09, 10, 13, 16, 18, 19, 21, 24, 25, 28, 31 y 32, y hace referencia a los pensamientos, sentimientos e intenciones de conducta de la persona al interactuar, personal o socialmente, con una persona con discapacidad. A continuación exponemos en una tabla los ítems que recoge el primer factor RS extraídos de la EAPD, como podemos apreciar 9 de esos ítems exponen actitudes negativas y 4 corresponden a actitudes positivas.

Tabla 11. Ítems del F.I. Relaciones sociales y personales (RS) de la EAPD

Factor 1. Relaciones sociales y personales	
ítems	
07	En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad (negativa)
09	En general me siento a disgusto en compañía de una persona con discapacidad (negativa)
10	Si me citara con una persona con discapacidad, me preocuparía lo que la gente pudiera pensar (negativa)
13	Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas (negativa)
16	Creo que me resultaría fácil relacionarme con una persona con discapacidad (positiva)
18	Si tuviera que hablar con una persona con discapacidad, me preocuparía no saber cómo comportarme (negativa)
19	Podría citarme con una persona con discapacidad con la misma facilidad que con cualquier otra persona (positiva)
21	Me gustaría que mi hijo se relacionara con niños con discapacidad (positiva)
24	Evitaría acompañar a una persona con discapacidad a comer a un restaurante en el que me conocieran (negativa)
25	El comportamiento de las personas con discapacidad en general es irritante (negativa)
28	No me importaría tener como amiga a una persona con discapacidad (positiva)
31	Encontrarme con una persona con discapacidad me produce tensión y malestar (negativa)
32	Si tuviera que trabajar con una persona con discapacidad, me limitaría a mantener con ella una relación superficial (negativa)

Fuente: elaboración propia

El segundo factor, F.II. Normalización o vida normalizada, atiende a los derechos y a la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad y sin discapacidad, asimismo, identifica la capacidad de las personas con discapacidad para afrontar su autonomía e independencia en distintos ámbitos de la vida; este factor se relaciona con los ítems 01, 02, 03, 08, 11, 14, 15, 20, 22, 23, 27, 29 y 30.

Seguidamente, detallamos en una tabla los ítems que recoge el segundo factor VN, extraídos de la EAPD, como podemos apreciar 12 de esos ítems exponen actitudes positivas y 1 corresponden a actitudes negativas.

Tabla 12. Ítems del F.II. Normalización o Vida Normalizada (VN) de la EAPD

Factor 2. Normalización o Vida Normalizada	
ítems	
01	Las personas con discapacidad pueden sentirse tan satisfechas de sí mismas como cualquier persona (positiva)
02	Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier persona (positiva)
03	Las personas con discapacidad son menos productivas en su lugar de trabajo que las personas sin discapacidad (negativa)
08	Las personas con discapacidad son tan valiosas como cualquiera (positiva)
11	Las personas con discapacidad son capaces de adaptarse a una vida independiente (positiva)
14	Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con el resto de las personas (positiva)
15	Las personas con discapacidad pueden disfrutar del deporte tanto como cualquier otra persona (positiva)
20	Las personas con discapacidad pueden alcanzar un elevado nivel de autodeterminación e independencia (positiva)
22	Los trabajadores con discapacidad deberían recibir el mismo salario que los que no tienen discapacidad (positiva)
23	Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que el resto de las personas (positiva)

Factor 2. Normalización o Vida Normalizada	
27	Los niños con discapacidad deberían acudir a los mismos colegios que los demás niños (positiva)
29	Las personas con discapacidad pueden tener una personalidad tan equilibrada como las personas sin discapacidad (positiva)
30	Las personas con discapacidad son tan amistosas como cualquier otra persona (positiva)

Fuente: elaboración propia

Por último, el tercer factor, F.III. Programas de intervención (PI), refleja las acciones concretas que hay que desarrollar para llevar a cabo los procesos de integración e inclusión social de las personas con discapacidad, y también hace referencia a valoraciones sobre la rentabilidad económica de dichas acciones. Este factor se relaciona con los ítems 05, 06, 26, 33 y 34. En la siguiente tabla se puede apreciar estos datos.

Tabla 13. Ítems del F.III. Programas de Intervención (PI) de la EAPD

Factor 3. Programas de Intervención	
ítems	
05	Debería hacerse algo para conseguir una mayor integración de las personas con discapacidad, por ejemplo, facilitándoles el acceso a los lugares públicos.
06	Las personas con discapacidad severa deberían ser confinadas en centros especiales
26	Los programas de rehabilitación para las personas con discapacidad son excesivamente costosos para lo poco que se consigue.
33	Debería gastarse más dinero en suprimir las barreras físicas que siguen dificultando la vida a las personas con discapacidad.
34	El dinero que se gasta en atender a las personas con discapacidad debería destinarse a problemas sociales más urgentes.

Fuente: elaboración propia

A modo de síntesis exponemos de forma clarificadora y global los tres factores con los ítems que se relacionan.

Tabla 14. Relación de factores e ítems de la EAPD (2016)

FACTORES	ÍTEMES RELACIONADOS
F1: Relaciones sociales y personales (RS)	07, 09, 10, 13, 16, 18, 19, 21, 24, 25.
F2: Normalización (VN)	01, 02, 03, 08, 11, 14, 15, 20, 22, 23, 27, 29, 30.
F3: Programas de Intervención (PI)	05, 06, 26, 33, 34.

Fuente: elaboración propia

En el siguiente capítulo, exponemos el análisis, la interpretación y la discusión de los resultados, permitiéndonos realizar el contraste de hipótesis y evidenciar los resultados y las primeras conclusiones.

4.2.3.2.5. *Procedimiento de recogida de información*

A diferencia de la metodología cualitativa que se caracterizaba por el contacto directo entre la persona que investiga y el grupo de sujetos, acercándonos a una cierta proximidad e implicación, puesto que la finalidad es conocer opiniones, creencias y sentimientos, por el contrario, en la metodología cuantitativa se mantiene el distanciamiento entre investigador y sujeto de estudio. Los datos obtenidos son tangibles, fidedignos y contrastables, y pueden ser contrastados por cualquier investigador (Bryman, 1988; 2004).

En cuanto a la utilización de la escala EAPD, nos pusimos en contacto con el Dr. Miguel Ángel Verdugo, catedrático de Psicología de la discapacidad en la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca; director del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca, y uno de los autores de la escala EAPD, para solicitarle el permiso para su utilización en esta investigación, y nos confirmó vía e-mail, el 29 de diciembre de 2017, su uso, remitiéndonos a utilizar la última versión de la misma en Arias et al. (2016).

En cuanto a los permisos necesarios para implementar el cuestionario en el CSDA, contactamos por carta formal con el director del centro D. Ángel Ramón Martínez, quien nos firmó dicho consentimiento para poder recoger la información, previo consentimiento del alumnado participante, y de forma presencial en las aulas de danza; por otro lado, también se hizo otra recopilación de datos vía online. Por tanto, la recogida de los cuestionarios al alumnado del CSDA se ha realizado mediante dos vías: una distribución directa en el propio contexto, llevada a cabo por personal docente del centro que colaboró en la recopilación de los datos, sin ninguna implicación personal en la investigación; y una distribución online mediante los formularios Google. En ambos procedimientos se les explicó los objetivos de la investigación y se les solicitó la participación voluntaria con garantía de anonimato en la identidad y en las respuestas.

Las respuestas han sido 92 cuestionarios, de los cuales 85 se recogieron por vía directa mediante el grupo de docentes colaboradores, y 7 que se recogieron online. En total 92 participantes, alumnado del CSDA de los cuatro cursos, de todos los estilos de danza que cursan la especialidad de Pedagogía de la danza dentro de la Titulación Superior de Danza. Sin embargo, la muestra real ha sido de $n=90$ estudiantes, teniendo que desestimar 2 casos porque los cuestionarios no estaban completos, solo habían contestado a los datos de identificación. Las características de la muestra resultante las detallamos en el siguiente capítulo en el apartado de análisis de datos y primeros resultados.

4.2.3.2.6. *Análisis de la información*

El análisis de la información recogida en el EAPD, se ha llevado a cabo mediante el tratamiento de datos mediante el software de análisis estadístico SPSS en su versión 24.0, el cual, a través del manejo de los diferentes estadísticos nos ha permitido analizar, contrastar e interpretar los resultados, además hemos utilizado la hoja de cálculo Excel para la codificación de las variables y la realización de las diferentes tablas y gráficos.

Capítulo 5. Análisis de datos y discusión de los resultados

5.1. Resultados

En este capítulo pretendemos analizar e interpretar los datos de las dos fases de la investigación, extrayendo los resultados mediante la discusión de los mismos. Nuestro propósito va dirigido a la consecución de los objetivos propuestos, dando respuesta a los interrogantes y a las hipótesis de investigación, en su verificación o refutación, y así poder establecer las conclusiones, en base a los temas principales de la investigación:

1. Presencia de alumnado con discapacidad en los centros de danza. Tipología.
2. Situación de inclusión o segregación en la formación en danza de las personas con discapacidad y su accesibilidad.
3. Acceso a los centros de danza para el alumnado con discapacidad.
4. Formación del docente en danza para atender alumnado con discapacidad
5. Actitudes del alumnado del CSDA, como docente en formación, hacia las personas con discapacidad.

Como hemos expuesto en el capítulo 4. Metodología y diseño de la investigación, hemos realizado dos fases diferenciadas en esta investigación, una primera fase que ha pretendido detectar la presencia de alumnado con diversidad funcional en los centros educativos de danza de la provincia de Alicante, así como, identificar y analizar la necesidad formativa del profesorado de danza para atender al alumnado con diversidad funcional en el campo de la danza. En una segunda fase, hemos indagado en las actitudes del alumnado del CSDA, docentes de danza en formación, hacia las personas con discapacidad.

En los siguientes apartados detallamos los resultados de cada uno de los cuestionarios utilizados en cada fase de la investigación.

5.2. Resultados del cuestionario a docentes

En este apartado nos vamos a centrar en el análisis de resultados de la fase 1 de la investigación, en la cual hemos utilizado un cuestionario semi-estructurado a docentes de danza, denominado “Presencia de la inclusión social en los centros formativos de danza de la provincia de Alicante” (ver apéndice 1).

Primeramente, describimos las características de la muestra de participantes del cuestionario a docentes, especificando los resultados a través de la discusión de las variables socio-demográficas y descriptivas, dando respuesta, verificando o refutando, la hipótesis específica 1.1. Existe presencia real de alumnado con discapacidad, con diferente tipología, en los centros de danza de la provincia de Alicante.

A posteriori, extraemos conclusiones del análisis de resultados en la interpretación de las categorías inferidas de las narrativas de cada participante, con sus correspondientes códigos y sub-códigos, dando respuesta y contrastando las siguientes hipótesis:

La hipótesis específica 1.2. El proceso formativo de enseñanza-aprendizaje se desarrolla desde la inclusión educativa en los centros de danza de la provincia de Alicante; la hipótesis específica 1.3. El profesorado de danza demanda formación específica y especializada en inclusión educativa para atender al alumnado con discapacidad; y por último, la hipótesis específica 1.4. El profesorado de danza constata la importancia de la comunicación entre los agentes educativos (docentes y familias) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza del alumnado con discapacidad.

La comprobación de estas hipótesis específicas, junto con las hipótesis específicas 1.5 y 1.6, desarrolladas en la segunda fase de la investigación nos derivará a contrastar la hipótesis general de la investigación, expuesta en el primer capítulo y que recordamos a continuación:

Hipótesis general 1. La inclusión educativa y la presencia real de alumnado con alguna discapacidad introducen mejoras substanciales en el proceso formativo de las escuelas de danza (centros públicos, privados y homologados) de la provincia de Alicante.

Esta hipótesis va a repercutir directamente en la necesidad formativa específica del profesorado actual de danza para atender los procesos inclusivos, que redundará en medidas a diferentes niveles (accesibilidad, medidas pedagógicas, comunicación, formación, etc.); siendo las actitudes favorables del profesorado emergente hacia las personas con discapacidad, un primer eslabón ante esta transformación paradigmática en la transmisión de la danza.

Además, siguiendo los objetivos propuestos, detallados en el primer capítulo, que se relacionan con esta primera fase de la investigación, pretendemos:

Objetivo general 1. Averiguar la presencia y situación educativa del alumnado con diversidad funcional en los centros públicos (conservatorios o escuelas municipales de danza), en los centros privados de danza y centros homologados en la provincia de Alicante. Analizando así la demanda

social ante este hecho educativo y su situación respecto a la inclusión o segregación educativa dentro del centro, así como las medidas pedagógicas adoptadas en los centros. Asimismo, de este objetivo general derivan los siguientes objetivos específicos; 1.1. Detectar la existencia de alumnado con discapacidad y el tipo de discapacidad del alumnado de los centros de danza, según la tipología de centros privados, públicos u homologados; 1.2. Investigar la situación formativa de segregación o de inclusión en la que el alumnado con discapacidad se encuentra en los centros de danza, y 1.3. Indagar las medidas adoptadas por los centros de danza para el desarrollo de los procesos de inclusión (accesibilidad, medidas pedagógicas en el aula e instalaciones).

Objetivo general 2. Analizar la necesidad formativa específica del profesorado de danza para atender al alumnado con discapacidad en los procesos inclusivos y los motivos principales de dicha necesidad.

Objetivo general 3. Descubrir si existe comunicación entre los agentes educativos (docentes y familias), del alumnado con discapacidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza

5.2.1. Análisis descriptivo: interpretación de las variables socio-demográficas y descriptivas

La muestra de participantes de la fase 1 de la investigación está formada por 67 docentes (n=67) representantes de los diferentes centros de danza, públicos, privados y homologados, de la provincia de Alicante, donde hemos seleccionado un docente participante por cada centro de danza.

Las variables socio-demográficas y descriptivas nos permiten conocer en profundidad la muestra de estudio. A continuación describimos los resultados de las siguientes variables analizadas: género, tipología del centro de danza, niveles formativos de danza que se imparten en los centros, número de alumnado que tienen los centros de danza, años de funcionamiento de cada centro de danza, presencia de alumnado con discapacidad en los centros de danza y tipología de la discapacidad.

a) Género

Respecto al género, la muestra revela que el mayor porcentaje de docentes son 49 mujeres, con un 73,13%, en referencia a 18 hombres que representan el 26,86%.

Los resultados obtenidos se comunican en la siguiente tabla y figura.

Tabla 15. Frecuencias y porcentajes respecto al género de docentes participantes

GÉNERO	Frecuencia absoluta (n)	Frecuencia relativa en %
Hombre	18	26,86
Mujer	49	73,13
Total	67	100,00

Fuente: elaboración propia

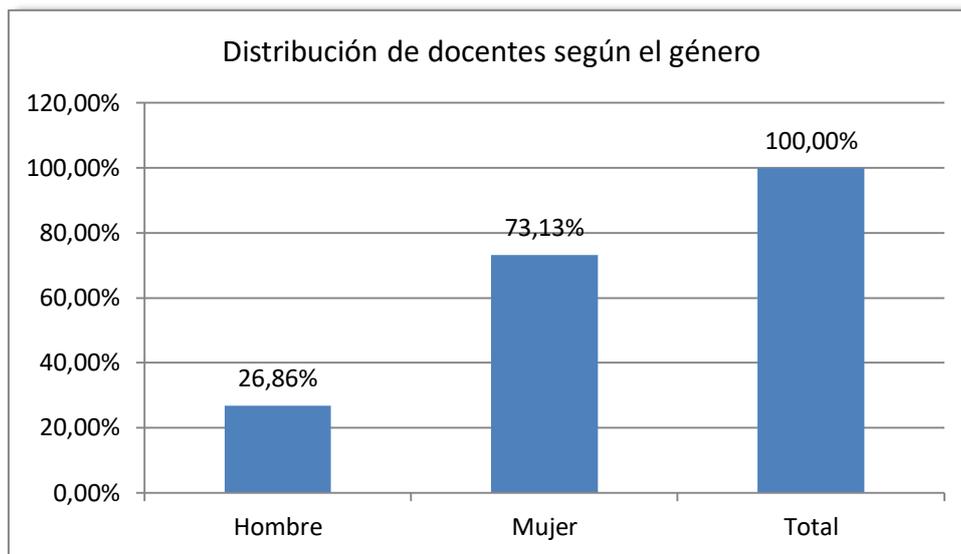


Figura 13. Distribución de la muestra de docentes según el género. Fuente: elaboración propia

b) Tipología del centro de danza

La muestra de la fase 1 de la investigación, en cuanto a la tipología de centros de danza se ha distribuido según la siguiente clasificación: centros privados, centros homologados o centros públicos.

Los resultados constatan que 58 participantes son docentes de centros educativos pertenecientes a escuelas o academias de danza con carácter privado, representan el 86,56 % de la muestra, en el apéndice 3 se especifica el listado de centros, manteniendo siempre el anonimato de los participantes; 8 son docentes de centros públicos, representan el 11,94 %, de los cuales: 5 son docentes de conservatorios o escuelas municipales que imparten Enseñanzas Elementales de danza, 2 son docentes de conservatorios que imparten Enseñanzas Elementales y profesionales de danza, y 1 es docente y miembro del equipo directivo del conservatorio que imparte Enseñanzas Superiores de danza en Alicante. Por último, 1 docente, codirector, del único centro homologado de danza, con una representación del 1,49 % en la muestra.

En el apéndice 2 detallamos un listado de centros públicos y homologados, por poblaciones, dentro de la provincia de Alicante.

Los centros de danza quedan distribuidos por poblaciones, de esta forma, se ha accedido casi al total de centros de danza de Alicante capital, y a un elevado porcentaje de centros de danza de las poblaciones colindantes.

Los resultados obtenidos se recogen a continuación en la siguiente tabla y la posterior figura.

Tabla 16. Número de docentes de danza de centros privados, homologados y públicos en la provincia de Alicante

TIPO DE CENTROS	Frecuencia absoluta (n)	Frecuencia relativa en %
Privados	58	86,56
Homologados	1	1,49
Públicos	8	11,94
Total	67	100,00

Fuente: elaboración propia

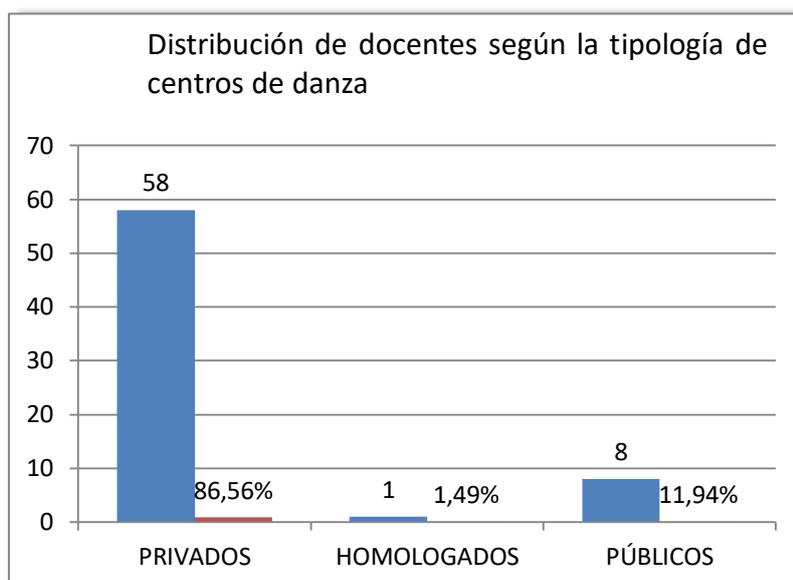


Figura 14. Distribución de docentes según la tipología de centros de danza. Fuente: elaboración propia

A modo de síntesis, especificamos que el mayor número de docentes participantes de centros educativos imparten docencia en escuelas de Alicante capital, exactamente en 20 centros: 2 centros públicos y 18 privados; en escuelas de Elche, con 7 centros privados; San Juan, con 6 centros privados; Santa Pola con 4 centros privados; Torreveija con 2 centros privados; Muchamiel con 2 centros privados. Con un solo centro, poblaciones como: El Campello, Guardamar, Jijona, Aspe, Catral, Sax, Petrel, Villena, San Vicente del Raspeig, Benidorm, San Miguel de Salinas y Novelda, todos son centros privados de danza, excepto Villena, San Vicente del Raspeig, Catral, Alcoy y

Novelda que son centros públicos, escuelas municipales o conservatorios de danza. Por último, hay 1 centro de danza en Alcoy que corresponde a la categoría de centro homologado, donde se imparte titulaciones de Enseñanzas Elementales y profesionales.

A continuación podemos visualizar el gráfico con la proporción de centros de danza de cada población.

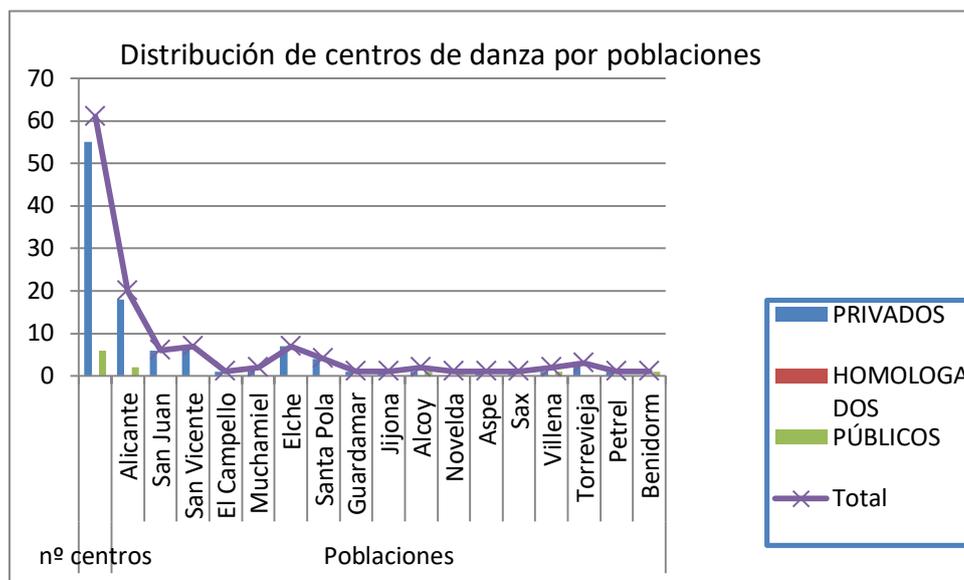


Figura 15. Distribución de los centros de danza. Fuente: elaboración propia

c) Niveles formativos de danza que se imparten en los centros

Atendiendo a los niveles formativos que se imparten en cada centro educativo de danza, las categorías establecidas son: Enseñanzas Elementales y Profesionales de danza regladas; que se imparten en Conservatorios o en Escuelas municipales, dirigidas a la consecución del Título Elemental y Profesional de danza, desde los estilos de danza clásica, danza española y danza contemporánea; las Enseñanzas Superiores regladas, que se imparten en los Conservatorios Superiores de Danza, están dirigidas a la obtención del Título Superior de Danza, se desarrollan bien desde la especialidad de Pedagogía de la danza, o bien desde la especialidad de Coreografía e interpretación, y ambas desde los estilos de danza clásica, danza española, flamenco, danza contemporánea y danza social.

Otra opción son las enseñanzas de nivel inicial y medio no regladas, aquellas que no conducen a una formación artística profesional, su finalidad no es la obtención de una titulación, pero sí se desarrollan desde los estilos tradicionales de danza clásica, danza española, flamenco y danza contemporánea, con una finalidad lúdica y de disfrute de la misma.

Y por último, la categoría danza lúdico-educativa y recreativa, que es la última categoría que hace referencia a una danza de carácter social, donde se recoge los estilos de danza no tradicionales, y se imparten desde una finalidad socio-educativa y del bienestar de la danza. Esta categoría se compone por estilos de danza tales como: danza moderna, funky, claqué, danza del vientre, danza oriental, bailes de salón, salsa, danza africana, bailes afro-latinos, tango argentino, otras danzas del mundo, incluyendo en esta categoría tanto el baile deportivo social, como las danzas urbanas. Como expone en su tesis Aznar (2019), las danzas urbanas son “danzas populares contemporáneas importadas de Estados Unidos, Jamaica y Francia” (p. 60), con una génesis reciente en el tiempo y de gran repercusión universal, clasificadas en su investigación según el momento de su aparición y el origen: en los años 70 aparece el *locking*, el *popping*, el *waacking*, el *breakdance* o *breaking*, el *freestyle hip hop* y el *dancehall*; en los años 80, el *house* y el *voguing*; en los años 90, el *krump* y el *twerking* (evolución de la *booty dance*); y en el año dos mil el *electro dance*.

Tras el análisis de los datos, podemos constatar que el mayor porcentaje de centros imparte un nivel formativo no profesional, desde un tipo de danza lúdica y recreativa, con un 60,82% de presencia. Como podemos observar, hay una demanda emergente en los centros privados de danza por la práctica de esta danza desde otros niveles formativos, dentro de la vertiente social y educativa, sustituyendo a los estilos tradicionales de danza. Son danzas creadas a partir de diversas formas y productos culturales, que como en el caso de las danzas urbanas, la hibridación transcultural articula diferentes formas de sentir la danza, creando nuevas formas de danza sustentadas por factores políticos y sociales desde diferentes colectivos donde “la globalización hace posible la transnacionalización cultural, en contraposición a las culturas locales o regionales que se reconocen como tradicionales” (Aznar, 2018, p. 147).

Estas escuelas privadas de danza emergen con fuerza, dando respuesta a una demanda social, y a una visión en la transmisión de la danza desde una finalidad educativa, sin impartir los estilos tradicionales mentados anteriormente. En consecuencia, dichos estilos quedan relegados a centros de carácter público, ya que desde las escuelas privadas, los datos reflejan que solo el 24,74 % de centros implementa el nivel inicial o medio desde las enseñanzas no regladas, transmitiendo los estilos tradicionales de danza clásica, danza española, flamenco y danza contemporánea, sin ninguna finalidad profesional, ni la posibilidad de alcanzar ninguna titulación.

Seguidamente, mostramos los niveles formativos de Enseñanzas Elementales (9,27%) que imparten los centros públicos y los centros homologados, en adición, los niveles de Enseñanzas Profesionales (4,12%) obtienen los porcentajes más bajos, puesto que son los únicos centros públicos que

transmiten estas enseñanzas en este nivel formativo en las localidades de Novelda y Alicante, así como, el centro homologado de danza en la población de Alcoy. En total, impartiendo Enseñanzas Elementales y profesionales de danza reglada hallamos 9 centros. Finalmente, el nivel superior es implementado por el CSDA (1,03%), siendo este, el único centro de la provincia de Alicante que imparte Enseñanzas superiores de danza, y conduce a la adquisición de la Titulación Superior de Danza. A continuación podemos verificar estos resultados a través de la observación de los datos hallados en la siguiente tabla y la posterior figura.

Tabla 17. Niveles formativos de enseñanza de danza que imparten los centros de danza

	Enseñanzas Elementales (regladas)	Enseñanzas Profesionales (regladas)	Enseñanza Superior (regladas)	Nivel inicial/medio/ Danza (no reglada)	Enseñanza lúdico-educativa y recreativa de la danza	Total (n)
Privados	0	0	0	24	58	82
Homologados	1	1	0	0	1	3
Públicos	8	3	1	0	0	12
Frecuencia absoluta (n)	9	4	1	24	59	97
Frecuencia relativa (%)	9,27	4,12	1,03	24,74	60,82	100,00

Fuente: elaboración propia

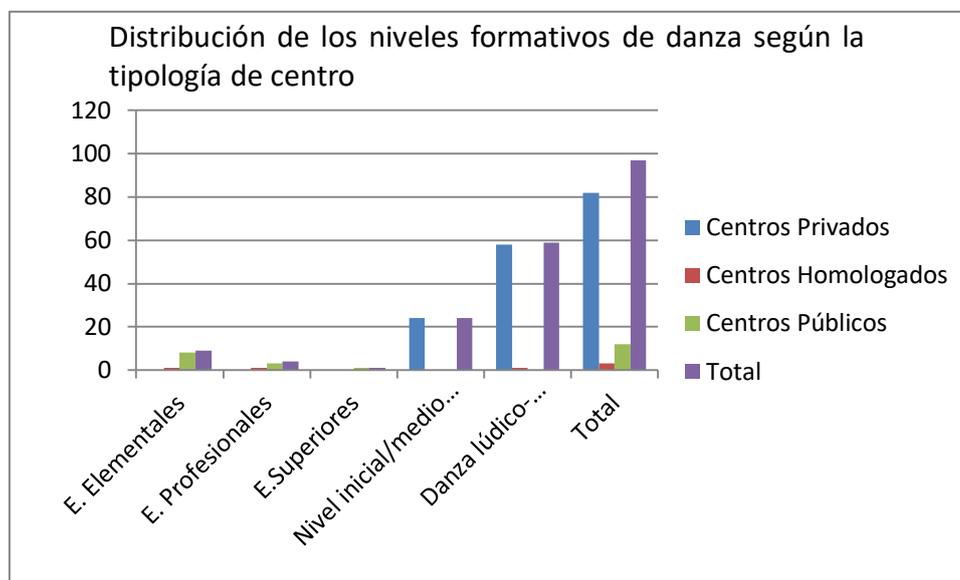


Figura 16. Distribución de los niveles formativos que imparten los centros privados, públicos y homologados de danza. Fuente: elaboración propia

d) Número de alumnado que tiene los centros de danza

Si consideramos la clasificación de la muestra en función del número de alumnado total que tiene cada centro, hasta la fecha de cumplimentación del cuestionario, confirmamos que el mayor porcentaje de centros sitúa el número de alumnado en el intervalo entre 50 y 100 (43,28%).

El resto de porcentajes están en equidad, encontrando un porcentaje relativamente bajo con 2 centros de danza privados con menos de 50 discentes que representa el 2,98% de centros de danza, hecho que se constata en el punto siguiente, debido al porcentaje de centros de danza de nueva creación, con menos de 1 año de apertura, que necesitan un bagaje de funcionamiento para obtener alumnado; el 14,92% de centros tienen entre 100 y 150 discentes; y el 16,41% corresponde a los centros de danza que tienen entre 150 y 200 discentes, ambos intervalos tanto para centros públicos como privados.

Además los centros de danza con más de 200 discentes representan el 11,94%, 7 de los 9 centros con este número de alumnado corresponde a centros privados, y un solo caso, corresponde a un centro público y otro caso, a un centro homologado. Existe un 10,44% de docentes que no nos facilitan la información del número de alumnado que tiene el centro.

Tabla 18. Número de alumnado por tipo de centro

TIPO DE CENTROS	Número de alumnado						No contesta	Total
	< 50	[50-100[	[100-150[	[150-200]	>200		
Privados	2	26	8	9	6	7	58	
Homologados	0	0	0	0	1	0	1	
Públicos	0	3	2	2	1	0	8	
Frecuencia absoluta (n)	2	29	10	11	8	7	67	
Frecuencia en (%)	2,98	43,28	14,92	16,41	11,94	10,44	100,00	

Fuente: elaboración propia

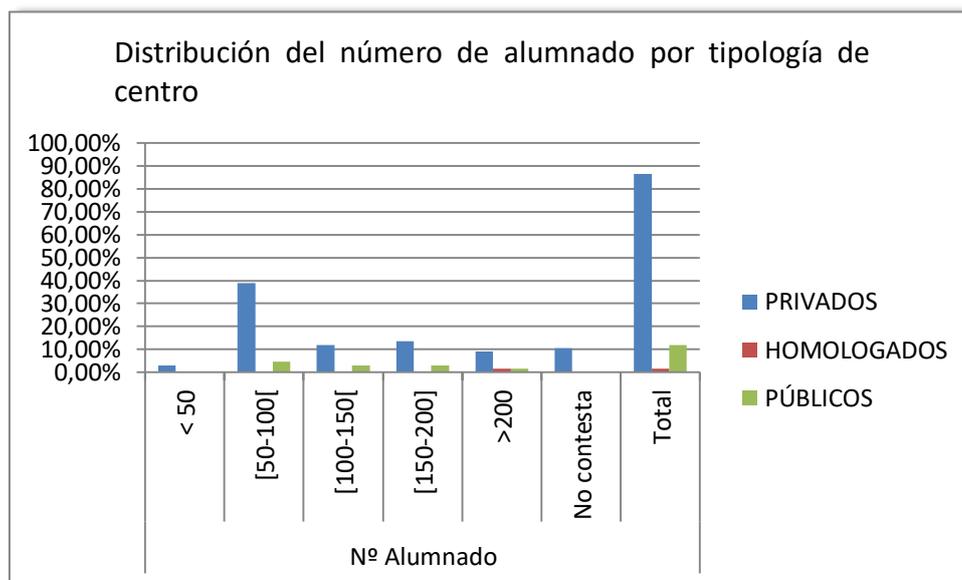


Figura 17. Distribución del número de alumnado por cada tipo de centro de danza. Fuente: elaboración propia

e) Años de funcionamiento de los centros de danza

Atendiendo a la clasificación de centros de danza según su antigüedad o años de funcionamiento, mostramos los resultados expuestos en la siguiente tabla y en la figura contigua, donde se aprecia que el 64,17% son centros de danza que no tienen más de 10 años de funcionamiento; de los cuales, el 5,97% de centros tienen menos de un año, el 32,83% de los centros privados tiene entre 1 y 5 años de funcionamiento, los centros públicos tienen todos más de cinco años de funcionamiento; el 25,37% de todos los centros públicos y privados tienen entre 5 y 10 años; y con más de 10 años encontramos al 35,82% de los centros. Estos datos confirman la existencia del doble de centros de reciente creación, con menos de una década, frente a la mitad de centros que tienen más de 15 años, de los cuales, encontramos 2 hallazgos de centros públicos que tienen más de 30 años de funcionamiento cuantificados dentro de esta última categoría.

Tabla 19. Años de funcionamiento por tipo de centro

TIPO DE CENTRO	Antigüedad del centro					Total
	<1	[1-5[	[5-10[	[10-15]	> 15	
Privados	3	22	15	7	11	58
Homologados	1					1
Públicos			2	1	5	8
Frecuencia absoluta (n)	4	22	17	8	16	67
Frecuencia relativa (%)	5,97	32,83	25,37	11,94	23,88	100,00

Fuente: elaboración propia

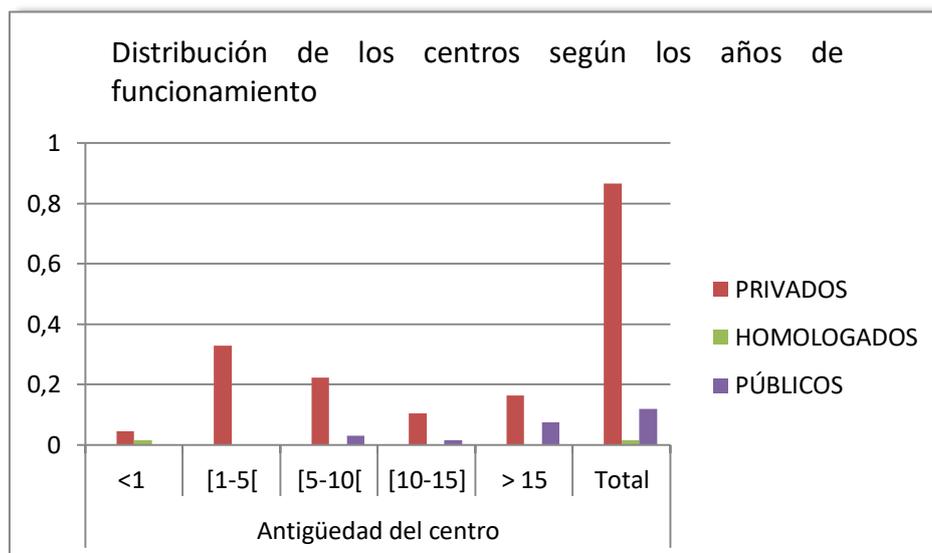


Figura 18. Distribución de los centros de danza según los años de funcionamiento. Fuente: elaboración propia

f) Presencia de alumnado con discapacidad en los centros de danza

Esta variable descriptiva intenta dar respuesta a los primeros interrogantes de la investigación donde nos planteábamos la existencia de alumnado con discapacidad dentro de las escuelas municipales o los conservatorios de danza públicos, los centros privados, academias o escuelas de danza, y por último, los centros homologados de la provincia de Alicante. A su vez, se relaciona directamente con el planteamiento de la hipótesis específica 1.1. Existe presencia real de alumnado con discapacidad, con diferente tipología, en los centros de danza de la provincia de Alicante, la cual podemos contrastar, verificar o refutar, según los datos obtenidos del análisis.

Tras la observación e interpretación de los datos obtenidos del cuestionario, se confirma que sí existe presencia de alumnado con diversidad funcional en los centros de danza, verificando que hay alumnado con diferentes tipos de discapacidad en el 83,58% de los centros de danza, en contraposición al 16,41% de ausencia del mismo, verificando la hipótesis específica 1.1.

Atendiendo a la tipología de centros, se demuestra que en los centros privados de danza existe una presencia del 86,20%, con 50 centros que si tienen alumnado con algún tipo de discapacidad, frente a una ausencia del 13,79%, reflejada en 8 hallazgos, en centros que no tienen alumnado con discapacidad.

Por otro lado, en los centros públicos de danza, conservatorios o escuelas municipales de la provincia de Alicante, se manifiesta una presencia elevada de alumnado con diversidad funcional con 62,5%, con 5 hallazgos, frente al 37,5% de ausencia, con 3 hallazgos, de un total de 8 centros

públicos. Por último, en el único centro homologado si se evidencia la presencia de alumnado con diversidad funcional quedando verificada en el 100% de los casos.

En resumen, concluimos que sí hay presencia de alumnado con discapacidad en los tres tipos de centros de danza, de carácter privado, público y homologado, quedando verificada la hipótesis específica 1.1. En resumen, podemos afirmar que:

- ✓ Existe presencia de alumnado con discapacidad en el 86,20 % de los centros privados de danza.
- ✓ Existe presencia de alumnado con discapacidad en el 62,5 % de centros públicos de danza.
- ✓ Existe presencia de alumnado con discapacidad en el único centro homologado (100%).

Tabla 20. Presencia de alumnado con diversidad funcional en los centros educativos de danza de la provincia de Alicante

PRESENCIA	Centros Privados		Centros Públicos		Centros Homologados		Total	
	Frecuencia absoluta (n)	Frecuencia relativa (%)						
SI	50	86,20	5	62,5	1	100	56	83,58
NO	8	13,79	3	37,5	0	0	11	16,41
Total	58	100	8	100	1	100	67	100,00

Fuente: elaboración propia

En las siguientes figuras podemos visualizar la existencia del alumnado con discapacidad en las diferentes entidades educativas de carácter público, privado y homologado observando la elevada presencia de este perfil de alumnado con capacidades diversas.

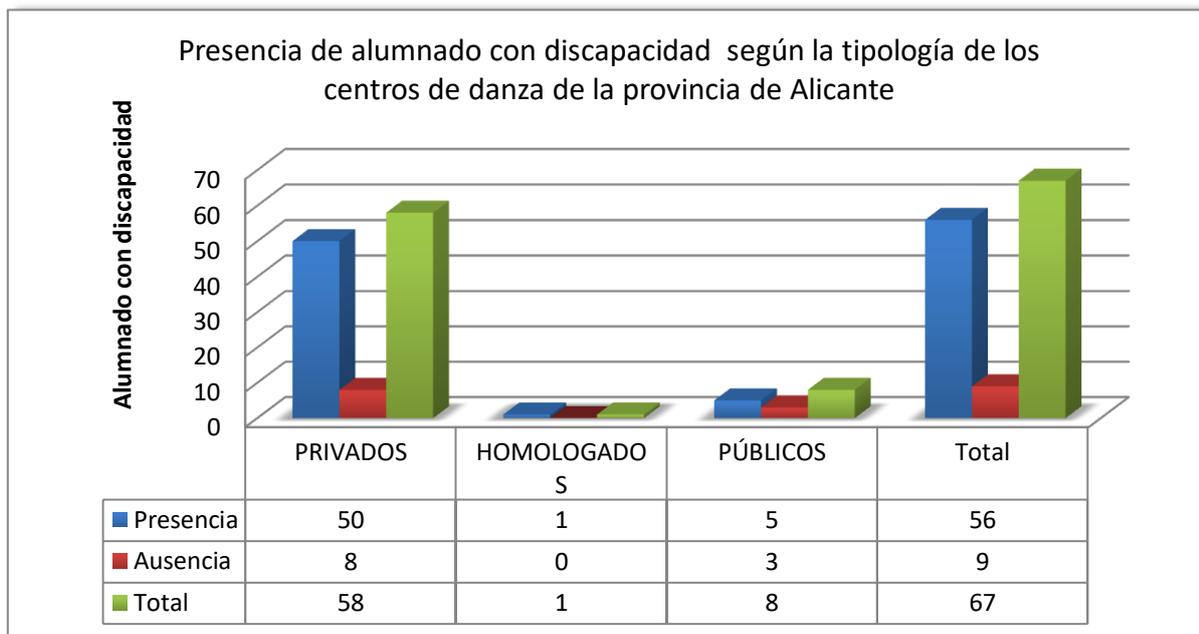


Figura 19. Presencia de alumnado con discapacidad en los centros de danza privados, homologados o públicos de la provincia de Alicante. Fuente: elaboración propia

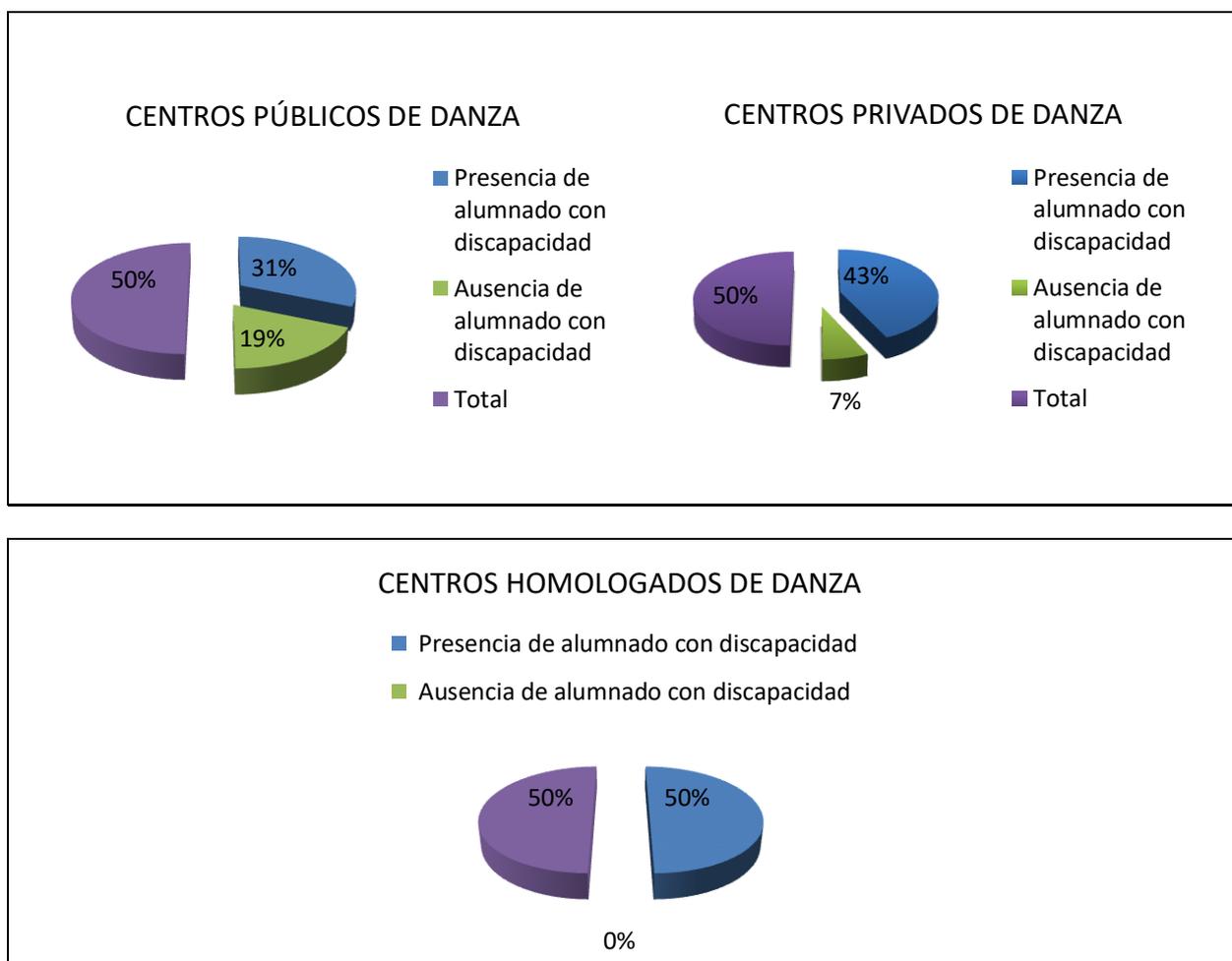


Figura 20. Alumnado con discapacidad en los centros de danza. Fuente: elaboración propia

g) Tipología de la discapacidad

Una vez detectada la presencia de las personas con discapacidad en los centros de danza de la provincia de Alicante en el punto anterior, cabría identificar el número de casos de alumnado con discapacidad y el porcentaje que existe en los centros privados, homologados o públicos, así como, la tipología de la discapacidad. Por tanto, en este apartado a través de esta variable descriptiva, hemos averiguado el tipo de discapacidad del alumnado con diversidad funcional de los centros de danza de la provincia de Alicante, así como, el intervalo de edad, el cual nos ha permitido obtener una información más detallada del tipo de alumnado con discapacidad que asiste mayormente a los centros de danza. Para ello, hemos realizado una categorización de esta variable descriptiva en:

- Discapacidad intelectual.
- Trastorno del espectro autista (TEA).
- Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).
- Deficiencia motora.
- Deficiencia auditiva.
- Deficiencia visual.

Los intervalos de edad que hemos seleccionado han sido:

- Menos de 6 años.
- Entre 6 y 12 años.
- Entre 12 y 18 años.
- Más de 18 años.

A través del análisis de esta variable, se pretende dar respuesta a la cuestión planteada sobre el tipo de discapacidad que tiene el alumnado que asiste a los centros de danza (públicos, privados y homologados). Esta variable, denominada tipología de la discapacidad, también se relaciona con el objetivo específico 1.1. Detectar la tipología del alumnado con discapacidad de los centros de danza (privados, públicos u homologados). En el punto anterior, se avalaba la existencia real de alumnado con discapacidad en los centros de danza, y en este apartado se pretende exponer el tipo de discapacidad, especificando el intervalo de edades de este alumnado que prevalece en cada tipo de centro.

Podemos confirmar los resultados, después de dicha cuantificación, que avalan la existencia de 171 casos de personas con discapacidad matriculadas en los centros de danza de la provincia de Alicante (n=67). La distribución ha sido la siguiente: 14 casos en centros públicos que representan el 8,1%

de personas con discapacidad matriculadas en conservatorios o escuelas municipales; 2 casos que asisten a un centro homologado, con una representación del 1,16%; y por último, 155 casos en los centros privados, que representan un 90,64% de personas con discapacidad que asisten a clases de baile en los centros de danza privados.

Tabla 21. Número de casos de alumnado con discapacidad según el tipo de centro

TIPO DE CENTRO	Frecuencia absoluta (n)	Frecuencia relativa (%)	Total hallazgos
Privados	155	90,64	155
Homologados	2	1,16	2
Públicos	14	8,1	14
Total	171	100,00	171

Fuente: elaboración propia

Como observamos en la siguiente tabla, de los 171 hallazgos, que son los casos totales de personas con discapacidad que asisten a los centros de danza, según nuestra muestra seleccionada en 67 centros de danza de la provincia de Alicante, y después de su análisis, hemos encontrando que los mayores porcentajes están en personas que sufren TDAH (36,84 %), personas con deficiencia motora (22,8 %), personas con discapacidad intelectual (21,05 %), y seguidamente personas con TEA (15,20 %). Por el contrario, los porcentajes más bajos pertenecen a los pocos casos de personas que asisten a los centros de danza con deficiencia visual (1,75%) y deficiencia auditiva (2,33 %). Estos datos confirman que el alumnado con discapacidad que tiene mayor presencia en los centros de danza corresponde a alumnado con TDAH, deficiencia motora y discapacidad intelectual.

Tabla 22. Alumnado con discapacidad en los centros de danza según el tipo de discapacidad

Tipo de discapacidad	Frecuencia absoluta (n)	Frecuencia relativa (%)
Discapacidad intelectual	36	21,05
TEA	26	15,20
TDAH	63	36,84
Deficiencia motora	39	22,80
Deficiencia auditiva	4	2,33
Deficiencia visual	3	1,75
Total	171	100,00

Fuente: elaboración propia

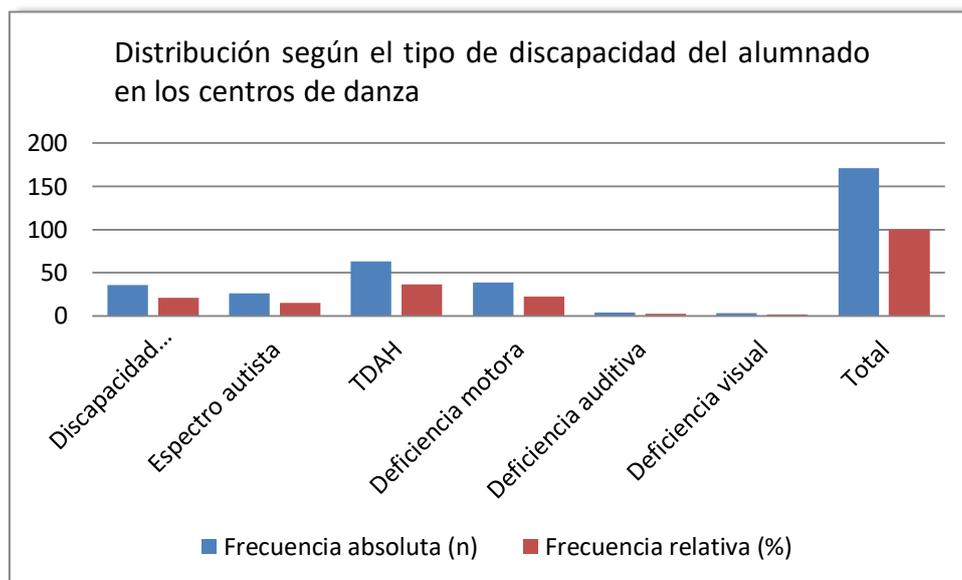


Figura 21. Distribución según el tipo de discapacidad del alumnado en los centros de danza. Fuente: elaboración propia

A continuación, en la siguiente tabla se especifica los resultados obtenidos del alumnado con discapacidad según la tipología de centros privados, públicos y homologados.

Tabla 23. Tipo de discapacidad del alumnado en los centros de danza privados, homologados y públicos

Tipo de discapacidad	Centros privados	Centros homologados	Centros públicos	Frecuencia absoluta (n)	Frecuencia relativa (%)
Intelectual	31	0	5	36	21,05
TEA	26	0	0	26	15,20
TDAH	56	1	6	63	36,84
Deficiencia motora	35	1	3	39	22,80
Deficiencia auditiva	4	0	0	4	2,33
Deficiencia visual	3	0	0	3	1,75
Total	155	2	14	171	100,00

Fuente: elaboración propia

A continuación, mostramos un gráfico que representa los resultados expuestos en la anterior tabla.

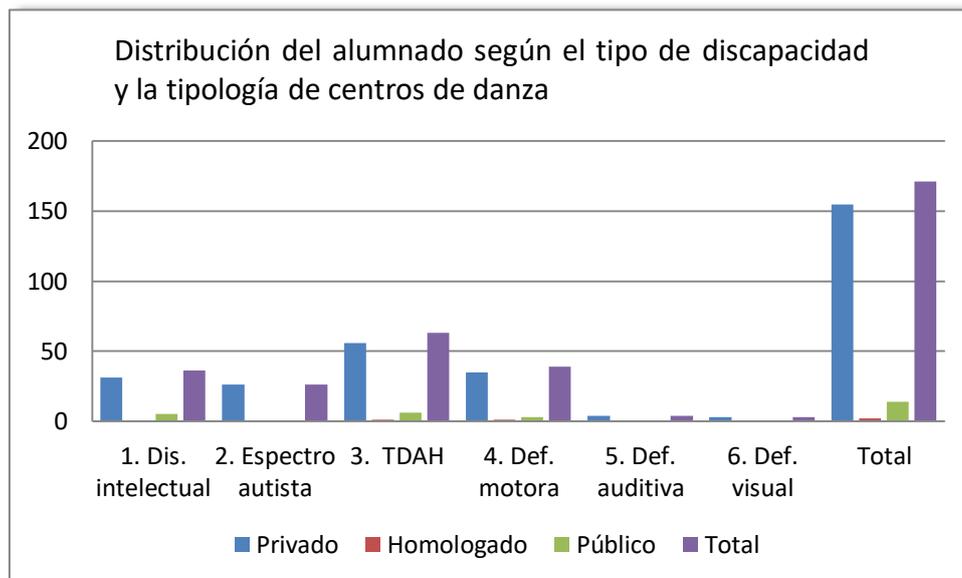


Figura 22. Distribución del alumnado según el tipo de discapacidad y la tipología de centros de danza. Fuente: elaboración propia

Una vez identificada de forma genérica el tipo de discapacidad del alumnado con diversidad funcional que asiste a los centros de danza, especificamos los resultados en las siguientes tablas y figuras, atendiendo al tipo de discapacidad y el intervalo de edad al que pertenecen, según la tipología de centros privados, públicos y homologados.

Centros privados de danza

Los resultados son muy aclaratorios y nos constatan la existencia de 155 casos de personas con discapacidad que acuden a las escuelas privadas de danza, de las cuales, el mayor porcentaje son personas que sufren TDAH (36,12%), seguidamente personas con deficiencia motora (22,58%), discapacidad intelectual (20%) y TEA (16,77%). El alumnado con deficiencia visual (1,93%) o auditiva (2,58%) tiene una presencia muy baja en los centros privados de danza.

Estos resultados avalan la confirmación de que el alumnado con TDAH, discapacidad intelectual y deficiencia motora es el alumnado con discapacidad que tiene mayor presencia en los centros privados de danza. Por otro lado, el mayor rango de edad del alumnado con algún tipo de discapacidad se sitúa entre los 6 y los 12 años (58,70%), y en segundo lugar, hallamos el rango de personas adultas mayores de 18 años (25,8%). Es significativo observar que los menores porcentajes de personas con discapacidad que acuden a los centros de danza privados están en los rangos de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años (9,67%), y en alumnado menor de 6 años (5,8%).

Tabla 24. Tipo de discapacidad del alumnado con diversidad funcional de los centros privados de danza de la provincia de Alicante por intervalos de edad

Tipo de discapacidad	< 6	[6-12[	[12-18[	>18	Total (n)	Total (%)
Discapacidad intelectual	0	19	3	9	31	20
TEA	3	13	6	4	26	16,77
TDAH	4	51	0	1	56	36,12
Deficiencia motora	1	7	6	21	35	22,58
Deficiencia auditiva	1	1	0	2	4	2,58
Deficiencia visual	0	0	0	3	3	1,93
Frecuencia absoluta (n)	9	91	15	40	155	
Frecuencia relativa (%)	5,8	58,70	9,67	25,8		100,00

Fuente: elaboración propia

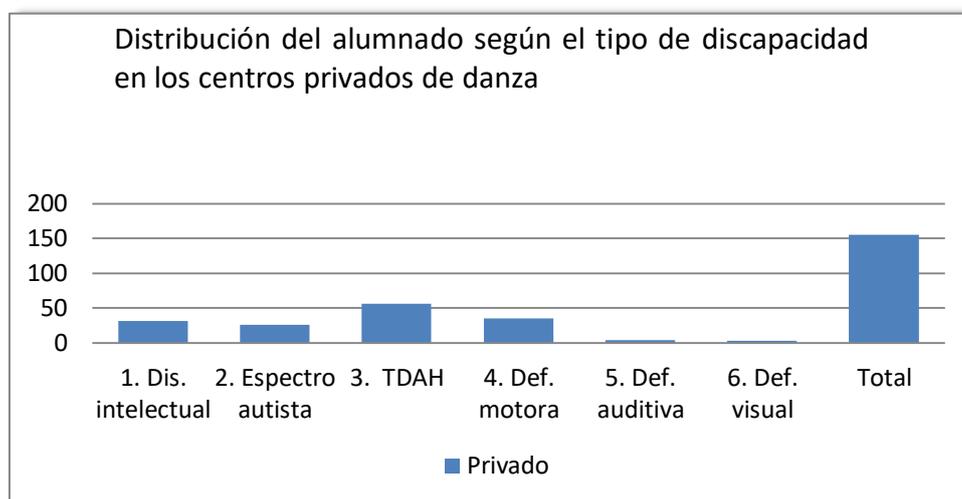


Figura 23. Distribución del alumnado según el tipo de discapacidad en los centros privados de danza. Fuente: elaboración propia

Centros públicos de danza

Tras la observación de datos podemos constatar la existencia de 14 casos de personas con discapacidad que acuden a las escuelas públicas de danza, conservatorios o escuelas municipales, de las cuales, el mayor porcentaje son personas que sufren TDAH (42, 85%), siguiendo con personas que padecen discapacidad intelectual (35,71%) y por último, personas con algún problema motor o deficiencia motora (21,42%). Por consiguiente, destacamos la ausencia de alumnado que asiste a los centros públicos de danza con TEA, deficiencia auditiva o visual, porque no se ha encontrado ningún hallazgo.

Estos resultados afirman que el alumnado con TDAH, discapacidad intelectual y deficiencia motora, es el alumnado con discapacidad que tiene mayor presencia en los centros públicos de danza.

Atendiendo a la clasificación de alumnado con discapacidad según el rango de edad, hallamos que el mayor porcentaje está en el alumnado entre 6 y 12 años (85,71%), alumnado que cursa Enseñanzas Elementales, y con un porcentaje mínimo encontramos personas mayores de 18 años (16,6%), alumnado que cursa las Enseñanzas Superiores de danza; en el resto de intervalos de edad no existe ningún hallazgo.

Tabla 25. Tipo de discapacidad del alumnado con diversidad funcional en los centros públicos de danza de la provincia de Alicante por intervalos de edad

Tipo de discapacidad	< 6	[6-12[	[12-18[	>18	Total (n)	Total (%)
Discapacidad intelectual	0	5	0	0	5	35,71
TDAH	0	5	0	1	6	42,85
Deficiencia motora	0	2	0	1	3	21,42
Frecuencia absoluta (n)	0	12	0	2	14	
Frecuencia relativa (%)	0	85,71	0	16,6		100,00

Fuente: elaboración propia

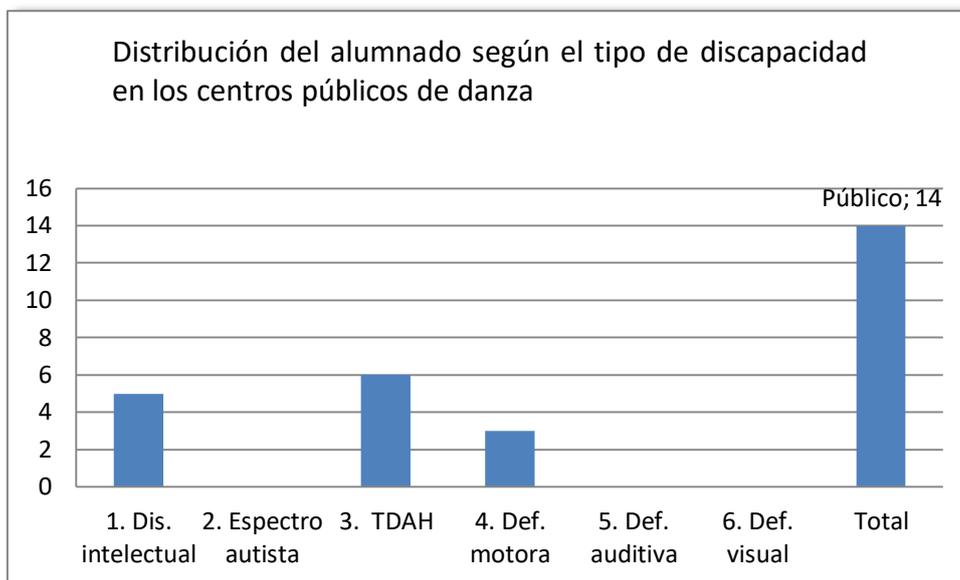


Figura 24. Distribución del alumnado según el tipo de discapacidad en los centros públicos de danza. Fuente: elaboración propia

Centros homologados de danza

Los resultados verifican que solo hay dos casos de personas con discapacidad que acuden a un centro homologado de danza de la provincia de Alicante; uno de los casos padece TDAH, perteneciente a un rango de edad entre 6 y 12 años; y el otro caso es un alumno o alumna menor de 6 años que tiene deficiencia motora. Cada caso representa el 50% de la muestra total de alumnado con discapacidad que asiste a un centro homologado de danza. Por consiguiente, podemos aseverar que los dos casos principales corresponden a alumnado con TDAH y deficiencia motora; estos datos se corroboran hasta el momento en el que se realizó la recogida de información en relación a la temporalización de esta investigación.

Tabla 26. Tipo de discapacidad del alumnado con diversidad funcional en centros homologados de danza de la provincia de Alicante por intervalos de edad

Tipo de discapacidad	< 6	[6-12[	[12-18[	>18	Total (n)	Total (%)
TDAH	0	1	0	0	1	50
Deficiencia motora	1	0	0	0	1	50
Frecuencia absoluta (n)	1	1	0	0	2	
Frecuencia relativa (%)	50	50	0	0		100,00

Fuente: elaboración propia

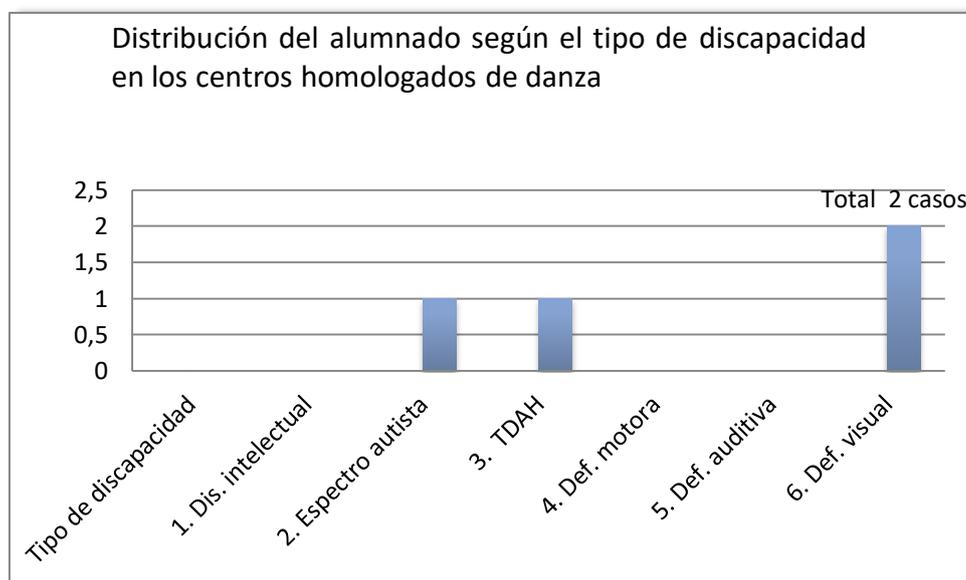


Figura 25. Distribución del alumnado según el tipo de discapacidad en los centros homologados de danza. Fuente: elaboración propia

5.2.2. Discusión de los resultados de las variables socio-demográficas y descriptivas: resultados de la muestra y validación de hipótesis

Como conclusiones de esta primera parte del análisis, en la discusión de resultados de las variables socio-demográficas y descriptivas, sintetizamos que la muestra ha estado formada por docentes de centros de danza de la provincia de Alicante (n= 67), que además en la mayoría de casos han sido miembros de los equipos directivos de los centros, es decir, una persona participante por cada centro educativo de danza de carácter privado, homologado o público representa la muestra.

Los resultados de la muestra, según la variable género, identifican la existencia de un 73,13 % de mujeres que han participado en la investigación, frente al 26,86 % de hombres. Los resultados avalan la existencia de 58 participantes (86,56 %), que son docentes de centros privados; 8 docentes de centros públicos (11,94 %), y 1 docente de un centro homologado de danza (1,49%). Hemos accedido casi al total de centros de danza de Alicante capital, y a un elevado porcentaje de centros de danza de las poblaciones de San Vicente del Raspeig y Elche, junto a diferentes ciudades y pueblos colindantes de la provincia; Muchamiel, San Juan, Santa Pola, Gran Alacant, Novelda, Aspe, Guardamar del Segura, Torrevieja, Alcoy, Elda, Petrel, Villena, Sax, Benidorm, Altea, Catral y San Miguel de Salinas; todo ello atendiendo a criterios de selección, según poblaciones por mayor número de habitantes, en una ratio cercana al CSDA de Alicante, que a su vez es el área de extensión de las prácticas realizadas por el alumnado de último curso de la Titulación Superior de Danza, desde la asignatura de Prácticas Externas.

En alusión a los niveles formativos que ofertan los centros de danza, la mayoría de centros imparten un nivel formativo no profesional desde una vertiente socio-educativa de la danza (60,82%), frente al 24,74% de centros que implementan el nivel inicial o medio de los estilos tradicionales de danza, en cuanto a danza clásica, danza española, danza contemporánea y flamenco, aunque sin ninguna finalidad profesional. Los niveles formativos de Enseñanzas Elementales (9,27%), Enseñanzas Profesionales (4,12%) y Enseñanzas Superiores (1,03%) se imparten en 9 centros; 8 centros públicos que existen en toda la provincia de Alicante, más el único centro homologado de la provincia.

Respecto al número de alumnado que tiene cada centro de danza, el mayor porcentaje sitúa el número de alumnado en el intervalo entre 50 y 100 discentes, que representa el 43,28 % de los centros de danza; el 14,92 % de centros de danza tienen entre 100 y 150 discentes; el 16,41% corresponde a los centros de danza que tienen entre 150 y 200 discentes, ambos intervalos, tanto

para centros públicos como privados; los centros de danza con más de 200 discentes representan el 11,94%, 7 de los 9 centros con este número de alumnado corresponde a centros privados, un solo caso corresponde a un centro público, y el otro caso a un centro homologado. Ha existido un 10,44% de docentes que no nos han facilitado la información del número de alumnado que acude al centro.

En cuanto al análisis de los años de funcionamiento del centro, se observa la existencia del doble de centros con menos de una década (64,17%), destacando entre estos el 5,97% de centros de reciente creación, con menos de un año, y el 32,83% de centros privados que tiene entre 1 y 5 años de funcionamiento; frente al 23,88% de centros que tienen más de 15 años, donde se ensalzan 2 casos de centros públicos con más de 30 años de funcionamiento.

En referencia a la primera temática sobre la presencia de alumnado con discapacidad y su tipología en los centros de danza, y verificando la hipótesis específica 1.1, comprobamos que sí existe alumnado con discapacidad en el 83,58% de los centros de danza frente al 16,41% de ausencia del mismo. Si distribuimos los porcentajes por tipo de centro, encontramos que existe una presencia del 86,20%, con 50 centros privados que si tienen en sus aulas alumnado con algún tipo de discapacidad. En los centros públicos de danza hallamos también una presencia elevada de alumnado con diversidad funcional, en el 62,5% de centros públicos, en 5 centros públicos de un total de 8, que representan el total de centros públicos que hay en la provincia de Alicante. Por último, en el único centro homologado si existe presencia de alumnado con discapacidad, con 2 hallazgos.

Una vez detectada la presencia de alumnado con discapacidad en los centros de danza de la provincia de Alicante, hemos analizado el tipo de discapacidad del alumnado. Tras el análisis, verificamos que de los 171 casos totales de personas con discapacidad que asisten a los centros de danza, según nuestra muestra seleccionada en 67 centros de danza de la provincia de Alicante, los mayores porcentajes están en personas que sufren TDAH (36,84%), seguido de personas con discapacidad intelectual (21,05%) y personas con deficiencia motora (22,8%). Por el contrario, los porcentajes más bajos pertenecen a los casos de personas con deficiencia visual (1,75%) y deficiencia auditiva (2,33%), estos últimos con una presencia poco relevante dentro de la muestra.

Concretando por tipología de centros, de 155 casos de personas con discapacidad que asisten a los centros privados de danza, los resultados verifican que los mayores porcentajes pertenecen a alumnado con TDAH (36,12 %), deficiencia motora (22,58 %), discapacidad intelectual (20 %) y

con menores porcentajes está el alumnado con TEA (16,77 %), deficiencia auditiva (2,58 %) y deficiencia visual (1,93 %). Como observamos los valores más elevados son para alumnado con TDAH, deficiencia motora y discapacidad intelectual. El alumnado con TDAH, discapacidad intelectual y deficiencia motora es el alumnado con discapacidad que tiene mayor presencia en los centros privados de danza. Otro dato que nos hace conocer en profundidad las características de la muestra es el relativo a la edad del alumnado con discapacidad de los centros privados, donde los mayores porcentajes se sitúan en los siguientes intervalos: entre los 6 y los 12 años (58,70 %) y en personas mayores de 18 años (25,8 %).

Trayendo a colación los 14 casos de personas con discapacidad que acuden a los centros públicos de danza, conservatorios o escuelas municipales, el mayor porcentaje se sitúa en personas que sufren TDAH (42,85 %), seguido de personas que padecen discapacidad intelectual, pero de carácter leve, (35,71%) y personas con algún problema motor o deficiencia motora (21,42%), también problemas de movilidad leve en brazos y dedos de la mano. Las características de este alumnado según la edad lo sitúan entre 6 y 12 años (85,71%), en cuanto a centros que imparten Enseñanzas Elementales, y con un porcentaje mínimo encontramos personas mayores de 18 años (16,6%), este último alumnado de las Enseñanzas Superiores de danza. En el centro homologado de danza, solo existen 2 casos de personas con discapacidad; una sufre TDAH (50 %), situada entre los 6 y los 12 años, y otra persona con deficiencia motora (50 %), con menos de 6 años (50%).

En conclusión, podemos confirmar la existencia real de alumnado con discapacidad en los centros de danza de la provincia de Alicante, con porcentajes de presencia bastante elevados en los diferentes tipos de centro, hecho que nos hace seguir indagando sobre la situación de dicho alumnado en las aulas de danza respecto al modelo educativo adoptado, desde la segregación o desde la inclusión, así como las medidas pedagógicas aplicadas en el proceso educativo; la accesibilidad a los centros, la formación docente, etc.

5.2.3. Interpretación del marco de categorías y discusión de los resultados

En este apartado vamos a exponer la discusión de los resultados de cada una de las categorías analizadas, con sus códigos y sub-códigos, interpretando los datos del análisis de las narrativas según el cuestionario, que nos llevará a contrastar las hipótesis específicas 1.2, 1.3 y 1.4.

5.2.3.1. Resultados del criterio 1. Organización del centro respecto a la inclusión social

A través del análisis del criterio 1. Organización del centro respecto a la inclusión social, extraemos 4 categorías: 1. Pruebas de ingreso a las escuelas de danza adaptadas al alumnado con diversidad funcional; 2. Modelo educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tipología: inclusión/integración o segregación; 3. Medidas pedagógicas para la inclusión educativa en el aula de danza y 4. Instalaciones, se pretende dar respuesta y contrastar la hipótesis específica 1.2. El proceso formativo de enseñanza-aprendizaje se desarrolla desde la inclusión educativa en los centros de danza de la provincia de Alicante.

Categoría 1. Pruebas de ingreso a las escuelas de danza del alumnado con diversidad funcional.

La categoría 1. Pruebas de ingreso a las escuelas de danza del alumnado con diversidad funcional, da respuesta a los siguientes interrogantes del cuestionario: ¿En los centros de danza existen pruebas de acceso específicas para el alumnado con diversidad funcional? ¿Cómo es el acceso de este alumnado a los centros? Categoría relacionada con la hipótesis específica 1.2.

Esta categoría pertenece al criterio de clasificación 1. Organización del centro respecto a la inclusión social, y se divide en tres códigos: 1.1 *pruebas específicas*, 1.2 *no pruebas específicas* y 1.3 *no contesta*. Del código 1.1 *pruebas específicas* se expanden dos códigos: 1.1.1 *se utiliza algún tipo de prueba de acceso* y el 1.1.2 *entrevista-cuestionario*. Del código 1.2 *no pruebas específicas* emanan cuatro sub-códigos: 1.2.1 *no se utilizan pruebas específicas*, 1.2.2 *intuición*, 1.2.3 *diagnóstico* y el 1.2.4 *certificado médico*.

La inferencia de cada categoría con los correspondientes códigos y sub-códigos se expuso detalladamente en el capítulo anterior, pero en la siguiente tabla volvemos a mostrar un resumen, para facilitar la comprensión y el significado de cada código y sub-código.

Tabla 27. Categoría 1. Pruebas de ingreso a las escuelas de danza del alumnado con diversidad funcional.

1. Organización del centro respecto a la inclusión		
Categorías	Códigos	Sub-códigos
1. Pruebas de ingreso a las escuelas de danza del alumnado con diversidad funcional	1.1 <i>pruebas específicas.</i> Existen pruebas específicas para el alumnado con diversidad funcional de acceso al centro educativo de danza.	1.1.1 <i>se utiliza algún tipo de prueba de acceso.</i> Se utiliza alguna prueba específica pero no se detalla más información sobre el tipo de prueba. 1.1.2 <i>entrevista-cuestionario.</i> Se realiza una entrevista a las familias, padres o madres y/o al alumno o alumna con diversidad funcional (directamente o por fichas).
	1.2 <i>no pruebas específicas.</i> No existen pruebas específicas de acceso.	1.2.1 <i>no se utilizan pruebas específicas.</i> Se detalla que no se utilizan pruebas específicas de acceso del alumnado con discapacidad pero no se dan razones del porqué no se utilizan. 1.2.2 <i>intuición.</i> Se detecta la diversidad por observación o intuición de cada docente en el aula de danza. 1.2.3 <i>diagnóstico.</i> Se realiza una evaluación diagnóstica inicial, el alumnado recibe una o varias clases de prueba, y se les valora en el aula, se decide el grupo y el horario al que deben asistir. 1.2.4 <i>certificado médico.</i> El alumnado aporta un certificado médico al centros de danza para avalar su estado físico y mental
	1.3 <i>no contesta.</i> No sabe o no contesta. Los docentes y las docentes se quedan en silencio al realizarle la pregunta.	

Fuente: elaboración propia

A continuación exponemos los resultados de la categoría 1. Pruebas de ingreso a las escuelas de danza del alumnado con diversidad funcional, con la cuantificación de cada código por frecuencias absolutas y frecuencias relativas en porcentajes, así como, el número de participantes donde aparecen los hallazgos de los códigos según la tipología de centros.

Tabla 28. Resultados de la Categoría 1. Pruebas de ingreso a las escuelas de danza del alumnado con diversidad funcional.

Código	Sub-códigos	Centros privados	Centros públicos	Centros homologados	Frecuencia absoluta n_i	Frecuencia relativa (%)	Nº de Participantes
1.1 pruebas específicas	1.1.1 se utiliza alguna prueba específica	4	0	0	4	30,77	4
	1.1.2 entrevista-cuestionario	8	1	0	9	69,23	9
	Total	12	1	0	13	100,00	13
1.2 no pruebas específicas	1.2.1 no se utilizan pruebas específicas	37	4	1	42	57,53	38
	1.2.2 intuición	10	4	0	14	19,17	11
	1.2.3 diagnóstico	13	2	0	15	20,54	12
	1.2.4 certificado médico	2	0	0	2	2,7	2
	Total	62	10	1	73	100,00	63
1.3 no contesta		10	0	0		10	10
	Total	10	0		10	100,00	10
Total hallazgos categoría					96		

Fuente: elaboración propia

Tabla 29. Resultados finales de los códigos de la Categoría 1. Pruebas de ingreso a las escuelas de danza del alumnado con diversidad funcional.

Categoría 1. Pruebas de ingreso a las escuelas de danza del alumnado con diversidad funcional				
Código		Frecuencia absoluta n_i	Frecuencia relativa f_i	Frecuencia relativa en %
1.1 pruebas específicas		13	0,13	13,54
1.2 no pruebas específicas		73	0,76	76,04
1.3 no contesta		10	0,10	10,41
Total		96	1,00	100,00

Fuente: elaboración propia

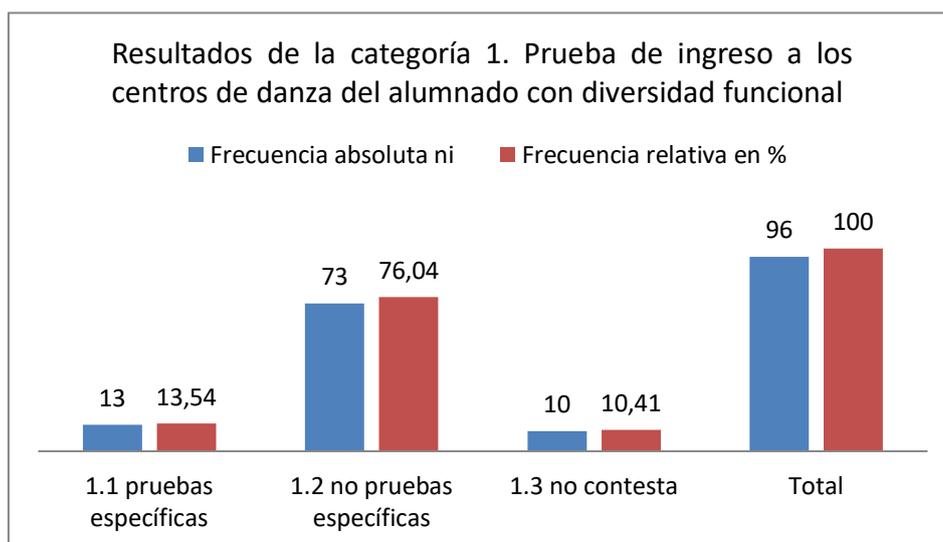


Figura 26. Resultados de la categoría 1. Pruebas de ingreso en los centros de danza. Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en las tablas y la figura anterior, el código con el mayor porcentaje de presencia en la categoría 1. Pruebas de ingreso a los centros de danza del alumnado con diversidad funcional ha sido el 1.2 *no pruebas específicas*, con un 76,04% de presencia y 73 hallazgos, reflejando así la opinión mayoritaria del colectivo docente que expone que los centros de danza no utilizan pruebas específicas de acceso para el alumnado con diversidad funcional en relación al resto de alumnado, siendo la intuición y el diagnóstico previo las únicas formas de identificación y reconocimiento de la personas con discapacidad. Estos resultados son avalados por los sub-códigos 1.2.2 *intuición* (19,17%) y 1.2.3 *diagnóstico* (20,54%). Con un bajo porcentaje de presencia hallamos el código 1.2.4 *certificado médico* (2,7%) que especifica que los centros de danza no realizan pruebas de acceso específicas al alumnado con discapacidad, sin embargo solicitan un certificado médico a las familias de cada discente explicitando cada situación.

Por otro lado, cabe destacar el resultado general del código 1.1 *pruebas específicas* con una presencia bastante baja del 13,54%, con 13 hallazgos en 13 docentes participantes, haciendo referencia a un porcentaje de centros que sí realizan pruebas de ingreso a las escuelas de danza adaptadas al alumnado con diversidad funcional, y en 9 de los 13 casos utilizan la modalidad de entrevista o la realización de un cuestionario previo al alumnado y/o a las familias, antes de acceder al centro de danza. De los 13 hallazgos, 12 casos aparecen en centros educativos de carácter privado, escuelas o academias de danza, y solo un hallazgo pertenece a un centro público. Este hecho confirma que solo hay un centro público, el cual imparte Enseñanzas Elementales de danza, que señala la utilización de la modalidad de entrevista, para el alumnado con algún tipo de discapacidad o a las propias familias, antes de acceder al centro educativo, en el caso de alumnado

menor de edad. Es relevante señalar que no hay ningún hallazgo más en centros públicos, conservatorios o escuelas municipales, que realicen estas pruebas de acceso específicas al alumnado con diversidad funcional, porque no hay presencia del código 1.1 *pruebas específicas*, a excepción del caso mencionado, pero por el contrario, en los centros públicos sí hay 10 hallazgos del código 1.2 *no pruebas específicas*, hecho que avala que no se realizan pruebas concretas o específicas para el acceso de alumnado con diversidad funcional, siendo la intuición (1.2.2 *intuición*, con 4 hallazgos) y el diagnóstico que realiza el docente en el aula (1.2.3 *diagnóstico*, con 2 hallazgos), las formas que el profesorado utiliza para detectar al alumnado con discapacidad, sobre todo, en aquellos casos menos visibles. Como en el apartado anterior expusimos, sí existe alumnado con diversidad funcional en los centros públicos, con un total de 14 casos presentes en 5 centros públicos de los 8 centros totales de la provincia de Alicante.

Por consiguiente, podemos concluir que el alumnado con discapacidad ingresa en los centros de danza privados de la misma forma que el alumnado sin discapacidad donde no utilizan pruebas específicas de acceso, en el 73,8% de los centros privados; en los centros públicos este porcentaje alcanza el 90,9% de los casos; y en los centros de danza homologados una totalidad del 100%. Seguidamente, demostramos los datos comentados anteriormente a través de las siguientes figuras que identifican los códigos de la categoría 1. Pruebas de ingreso a los centros de danza del alumnado con diversidad funcional según la tipología de centros privados, públicos y homologados.

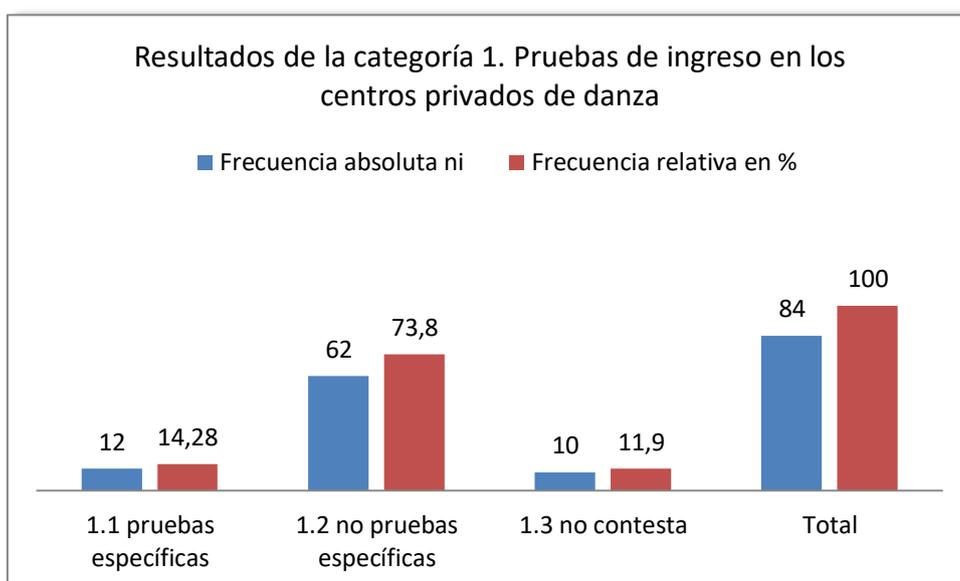


Figura 27. Resultados de la categoría 1. Pruebas de ingreso en los centros privados de danza. Fuente: elaboración propia

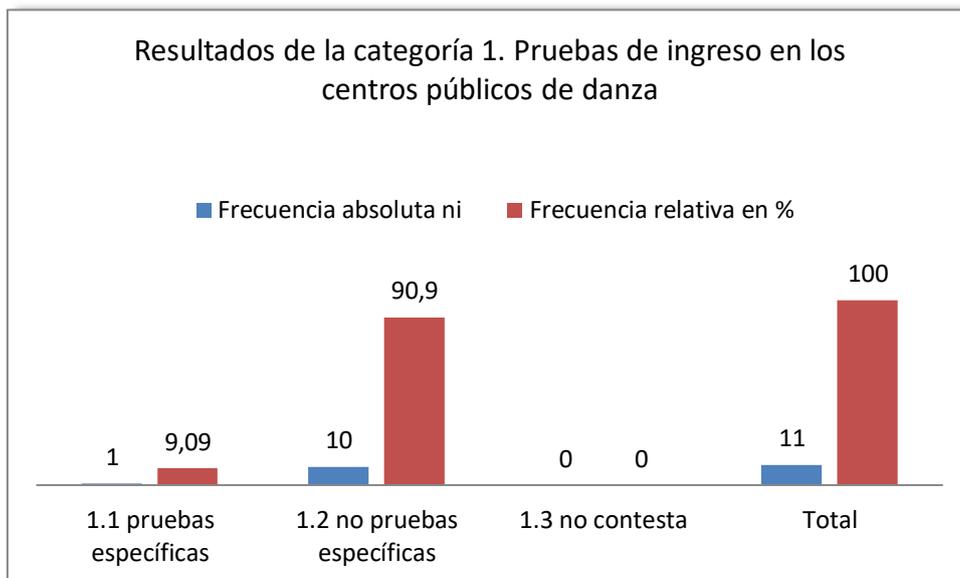


Figura 28. Resultados de la categoría 1. Pruebas de ingreso en los centros públicos de danza. Fuente: elaboración propia

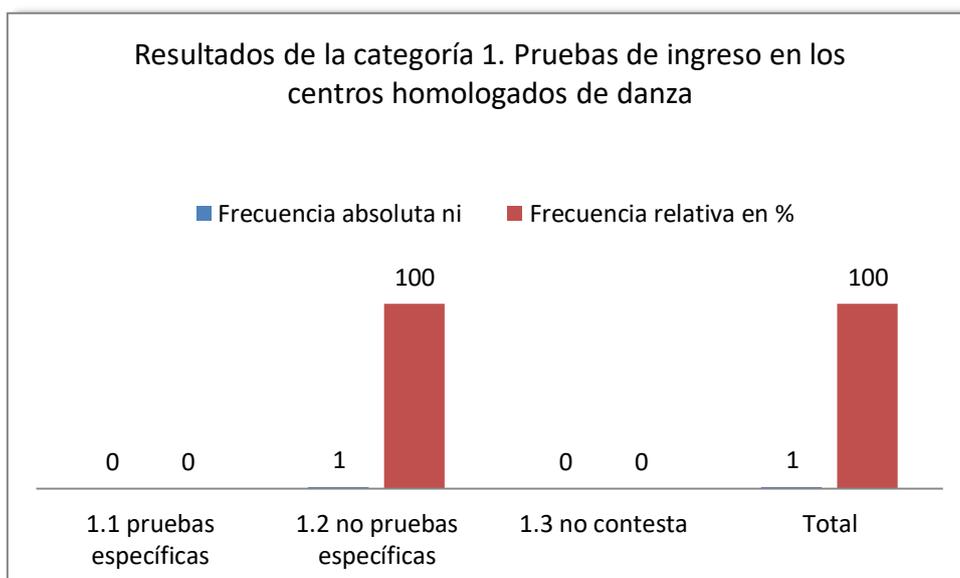


Figura 29. Resultados de la categoría 1. Pruebas de ingreso en los centros homologados de danza. Fuente: elaboración propia

Categoría 2. Modelo educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tipología: inclusión/integración o segregación

Esta categoría se focaliza en dar respuesta a una de las preguntas del instrumento utilizado en la fase 1 de la investigación, especificada en el cuestionario (ver apéndice 1): ¿El desarrollo formativo del alumnado con discapacidad se produce en grupo separado o desde el mismo grupo-clase que el

resto de alumnado?, así profundizaría en uno de los interrogantes previos de la investigación, donde nos preguntábamos sobre la opinión del docente acerca de la situación de inclusión o segregación del alumnado con discapacidad en los centros de danza, asimismo, se planteaba el posicionamiento educativo de cada centro en cuanto a la integración-inclusión del alumnado con discapacidad.

A su vez se relaciona con la hipótesis específica 1.2. El proceso formativo de enseñanza-aprendizaje se desarrolla desde la inclusión educativa en los centros de danza de la provincia de Alicante. Donde se comprueba que la accesibilidad e ingreso a las escuelas de danza, las medidas pedagógicas adoptadas y los espacios físicos se desarrollan desde la inclusión educativa favoreciendo la equidad y la igualdad de oportunidades entre alumnado con y sin discapacidad, como hemos detallado al principio del apartado. Esta categoría 2. pertenece a la temática 1. Organización del centro respecto a la inclusión social, se divide en tres códigos: 2.1 *incluido-integrado*, 2.2 *segregado* y 2.3 *sin respuesta*. A su vez, del código 2.1 *incluido-integrado* se extienden tres sub-códigos: 2.1.1 *aceptación del grupo*, 2.1.2 *inclusión con limitaciones* y el 2.1.3 *inclusión sin medios suficientes*. Del código 2.2 *segregado* emanan los sub-códigos; 2.2.1 *rechazo*, 2.2.2 *experiencias previas negativas* y 2.2.3 *atención individualizada*. A continuación volvemos a exponer las estructuras de significado de cada código y sub-código, especificadas en el capítulo anterior.

Tabla 30. Categoría 2. Modelo educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tipología: inclusión/integración o segregación

1. Organización del centro respecto a la inclusión		
Categorías	Códigos	Sub-códigos
Categoría 2. Modelo educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tipología: inclusión/integración o segregación	2.1 <i>incluido-integrado</i> . El desarrollo formativo del alumnado con diversidad funcional se desarrolla desde el proceso de inclusión, es decir, el alumnado con discapacidad está en el aula de danza con el resto de alumnado.	2.1.1 <i>aceptación del grupo</i> . La inclusión depende de la aceptación del grupo; se da la inclusión en el grupo y se adapta al ritmo de la clase aunque a veces el alumnado con diversidad funcional intenta llamar la atención del resto del grupo y del profesorado. 2.1.2 <i>inclusión con limitaciones</i> . Se da la inclusión pero es complicada de llevar a cabo, la inclusión se da aunque retrasa al grupo. El aprendizaje es más lento para todo el grupo. 2.1.3 <i>inclusión sin medios suficientes</i> . Se opta por incluir al alumnado por

1. Organización del centro respecto a la inclusión

Categorías	Códigos	Sub-códigos
		falta de tiempo en el aula para atenderlo de forma personalizada, sería una inclusión forzada por la ausencia de tiempo.
	2.2 <i>segregado</i> . El desarrollo formativo del alumnado con diversidad funcional se desarrolla desde la segregación, en aulas separadas del grupo-aula, con atención individualizada o particular.	2.2.1 <i>rechazo</i> . Existe rechazo en el propio grupo-aula o en el propio centro al proceso de inclusión. No hay comunicación entre alumnado con y sin diversidad funcional, o entre alumnado con diversidad funcional y el colectivo docente.
	2.3 <i>sin respuesta</i> . Al realizarle la pregunta no contesta, se guarda silencio o dicen que no se saben qué contestar.	2.2.2 <i>experiencias previas negativas</i> . Malas experiencias anteriores con el proceso de inclusión, hacen optar por la segregación. 2.2.3 <i>atención individualizada</i> . El colectivo docente se posiciona con las experiencias formativas en segregación, para no retrasar al grupo y opinan que así atenderán mejor al alumnado.

Fuente: elaboración propia

Seguidamente detallamos los hallazgos de los códigos y sub-códigos de la categoría diferenciados en cada tipo de centro, y los resultados por frecuencias absolutas y frecuencias relativas en porcentaje, así como, el número de participantes donde aparecen los hallazgos de cada código.

Tabla 31. Resultados de la categoría 2. Modelo educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tipología: inclusión/integración o segregación

Códigos	Sub-códigos	Centros privados	Centros públicos	Centros homologados	Frecuencia absoluta (n _i)	Frecuencia relativa en %	Número de Participantes
2.1 incluido-integrado	2.1.1 aceptación del grupo	80	8	1	89	86,40	71
	2.1.2 inclusión con limitaciones	11	1	0	12	11,65	10
	2.1.3 inclusión sin medios suficientes	1	1	0	2	1,94	2
n _i		92	10	1	103		
%	Total	70,76	62,5	100		100,00	

Códigos	Sub-códigos	Centros privados	Centros públicos	Centros homologados	Frecuencia absoluta (n _i)	Frecuencia relativa en %	Número de Participantes
2.2 segregado	2.2.1 rechazo	14	3	0	17	56,66	17
	2.2.2 experiencias previas negativas	3	0	0	3	10	3
	2.2.3 atención individualizada	10	0	0	10	33,33	9
n _i	Total	27	3	0	30		
%		20,76	18,75	0		100,00	
2.3	sin respuesta	11	3	0	14		14
n _i	Total	11	3	0	14		
%		8,46	18,75	0		100,00	
Total categoría		130	16	1	147		

Fuente: elaboración propia

En la siguiente tabla y figura, podemos visualizar un resumen de los códigos que componen la categoría 2.

Tabla 32. Resultados finales de los códigos de la categoría 2. Modelo educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tipología: inclusión/integración o segregación

Categoría 2. Modelo educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tipología: inclusión/integración o segregación

Códigos	Frecuencia absoluta n _i	Frecuencia relativa f _i	Frecuencia relativa en %
2.1 incluido-integrado	103	0,7	70,06
2.2 segregado	30	0,20	20,40
2.3 sin respuesta	14	0,09	9,52
Total categoría		147	1,00

Fuente: elaboración propia

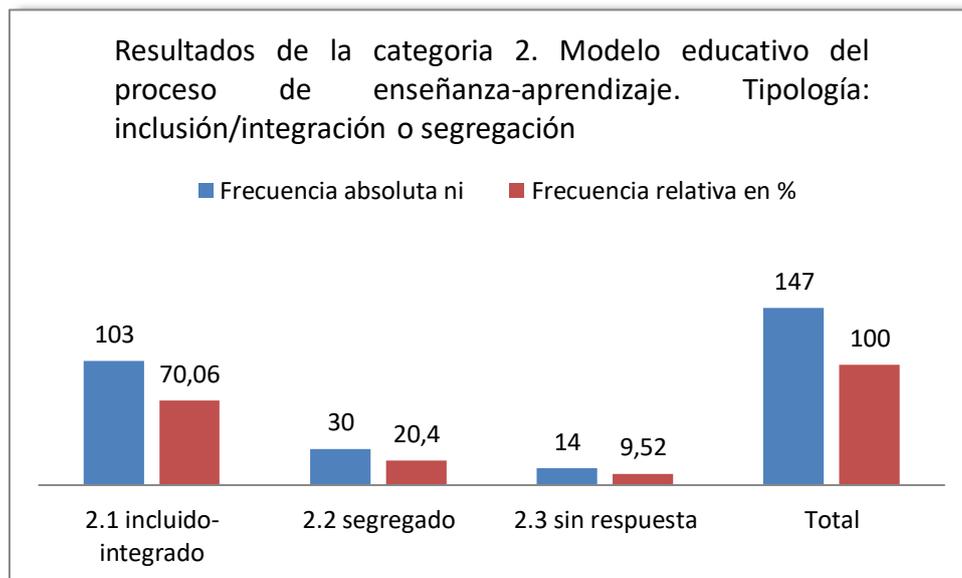


Figura 30. Resultados de la categoría 2. Modelo formativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tipología: inclusión/integración o segregación. Fuente: elaboración propia

Tras la interpretación de los códigos y sub-códigos de la categoría, averiguamos las reflexiones del colectivo docente sobre el posicionamiento que adopta el centro de danza con el alumnado con discapacidad, en referencia al modelo educativo, bien sobre la inclusión, o la segregación, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza. No obstante, los resultados evidencian que el modelo educativo adaptado en danza del alumnado con diversidad funcional se desarrolla desde la inclusión, es decir, el alumnado con discapacidad está en la misma aula de danza que el resto de alumnado, compartiendo ambos el proceso didáctico. Esto se corrobora por los resultados del código 2.1 *incluido-integrado* con el 70,06% de presencia del código en la categoría, y 103 hallazgos, frente a los resultados contrarios del código 2.2 *segregado*, con una baja presencia del código en la categoría, el 20,40% de presencia, y 30 hallazgos. Por último, el código 2.3 *sin respuesta*, con 9,54 % de presencia en 14 hallazgos, código que refleja que este porcentaje de docentes de los centros de danza no se pronuncian al respecto, u opinan que no saben qué contestar. En consecuencia, el código 2.1 *incluido-integrado* nos confirma la verificación de que el alumnado con discapacidad desarrolla su proceso formativo en los centros de danza desde la inclusión con alumnado sin discapacidad, en un 70,06% de los centros de danza.

Si analizamos los resultados de la categoría 2 por cada tipo de centro privado, público y homologado podemos afirmar que sí se lleva a cabo la inclusión. Los resultados por tipos de centros se revelan a continuación, y se representan en las siguientes figuras.

Centros privados de danza

El profesorado de los centros privados de danza opina que el modelo educativo del alumnado con discapacidad se desarrolla desde la inclusión (70,76% y 92 hallazgos), es decir, el alumnado con diversidad funcional y el alumnado sin diversidad funcional están a la misma vez en el aula de danza compartiendo el proceso didáctico. Frente a la opinión del 20,76 % de participantes de los centros privados que avalan el código 2.2 *segregación*, con 27 hallazgos, donde el proceso didáctico se lleva a cabo desde la segregación o la separación del alumnado con diversidad y alumnado sin diversidad funcional en las escuelas o academias de danza, así como el código 2.3 *sin respuesta*, donde no se obtiene respuesta, con un 8,46 % y 11 hallazgos. Por consiguiente, la opinión docente revela que el alumnado con discapacidad desarrolla su proceso formativo desde la inclusión con alumnado sin discapacidad en los centros privados de danza.

Centros públicos de danza

La opinión del profesorado de danza predispone, con el 62,5% y 10 hallazgos, que la intervención en la atención educativa del alumnado con discapacidad se desarrolla desde un modelo inclusivo. En contraposición a la opinión del 18,75% de docentes participantes que responden al código 2.2 *segregación*, con 3 hallazgos, donde opinan que el proceso didáctico en el aula de danza se lleva a cabo desde la segregación o la separación del alumnado con diversidad y alumnado sin diversidad funcional, así como el código 2.3 *sin respuesta* donde no se obtiene ninguna contestación a la pregunta, en un 18,75% y 3 hallazgos. Ergo, confirmamos que el alumnado con discapacidad desarrolla su proceso formativo desde la inclusión con alumnado sin discapacidad en los centros públicos de danza, en un 62,5% de los centros.

Centros homologados

El docente del único centro de danza homologado de la muestra de estudio afirma que la línea de intervención del alumnado con algún tipo de discapacidad se desarrolla desde la inclusión en el aula de danza (100%), esto confirma en su totalidad que el alumnado con discapacidad desarrolla su proceso formativo desde la inclusión con alumnado sin discapacidad en los centros homologados de danza, en el 100% de los centros. Las figuras siguientes exponen los resultados comentados sobre la categoría 2 según el tipo de centro.

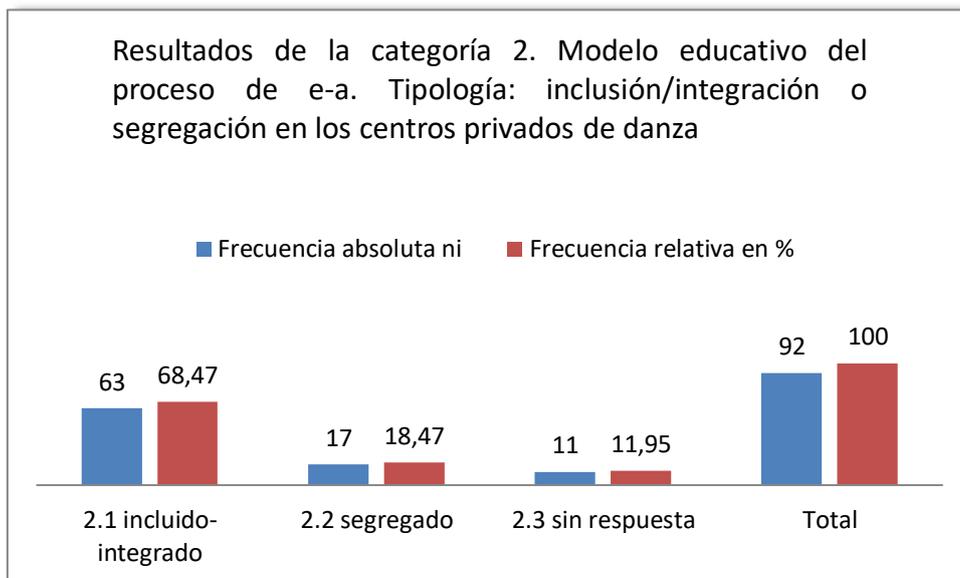


Figura 31. Resultados de la categoría 2. Modelo educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tipología: inclusión/integración o segregación en los centros privados de danza. Fuente: elaboración propia

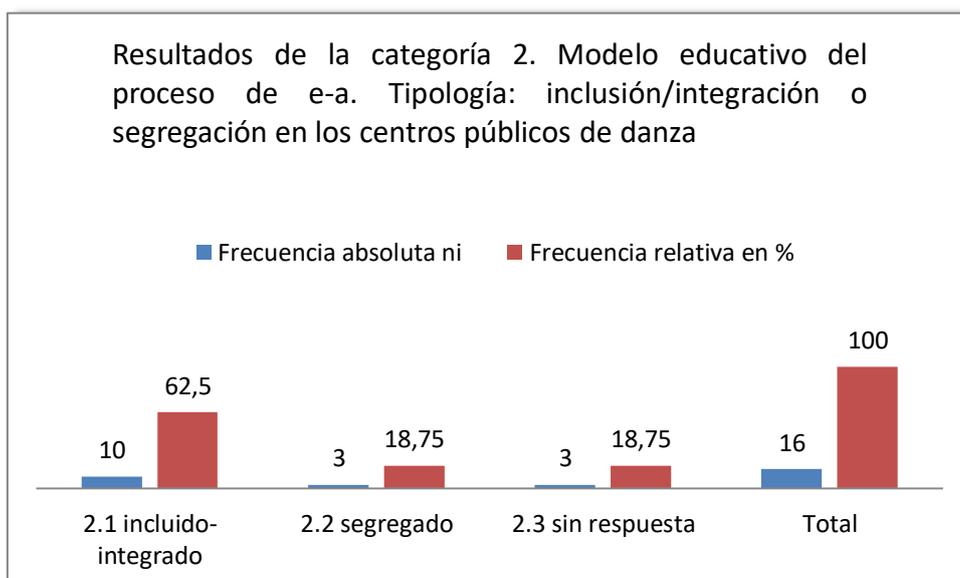


Figura 32. Resultados de la categoría 2. Modelo educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tipología: inclusión/integración o segregación en los centros públicos de danza. Fuente: elaboración propia

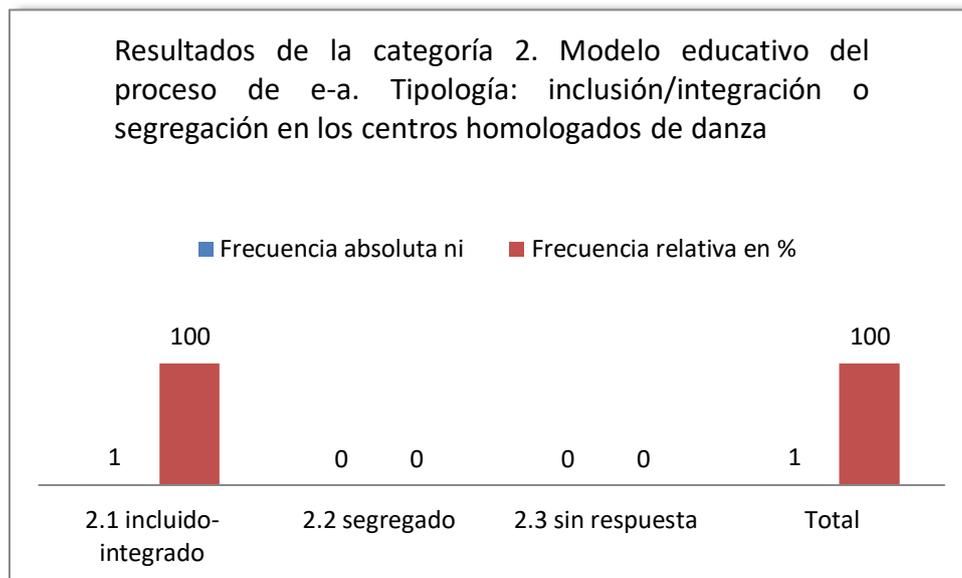


Figura 33. Resultados de la categoría 2. Modelo educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tipología: inclusión/integración o segregación en los centros homologados de danza. Fuente: elaboración propia

Categoría 3. Medidas pedagógicas para la inclusión educativa en el aula de danza

La categoría 3. Medidas pedagógicas para la inclusión educativa en el aula de danza, es la tercera categoría dentro del criterio 1. Organización del centro respecto a la inclusión social, y se plantea el interrogante sobre si los centros de danza utilizan medidas pedagógicas (la diferenciación de niveles, la adaptación curricular de objetivos, contenidos y metodologías, y la intervención de profesorado de apoyo educativo en aula) para la implementación de los procesos inclusivos. Esta categoría no ha tenido una relación directa con ninguna pregunta concreta del cuestionario utilizado, pero sí ha surgido de forma emergente y con fuerza en cuanto al número de hallazgos encontrados, que nos deriva a su análisis. A su vez, la categoría se relaciona con la hipótesis específica 1.2 como ya hemos mentado anteriormente.

En definitiva, esta categoría hace referencia a las medidas o acciones pedagógicas adoptadas por los centros de danza para hacer frente al proceso de inclusión en danza. La categoría se divide en tres códigos: *3.1 grupos por nivel de competencia en danza*, *3.2 adaptación curricular de objetivos, contenidos y/o metodologías* y *3.3 adaptación de recursos humanos* en cuanto al profesorado de apoyo educativo en aula, que por mediación de la siguiente tabla recuperamos del capítulo anterior el significado de cada código y sub-código.

Tabla 33. Categoría 3. Medidas pedagógicas para la inclusión educativa en el aula de danza

1. Organización del centro respecto a la inclusión	
Categoría	Códigos
Categoría 3. Medidas pedagógicas para la inclusión educativa en el aula de danza	<p>3.1 <i>grupos por nivel de competencia en danza</i>. Detalla la existencia del proceso de inclusión en el aula de danza, tomando como medida la diferenciación de edad para compensar la adaptación por niveles.</p> <p>3.2 <i>adaptación curricular de objetivos, contenidos y/o metodologías</i>. El proceso de inclusión entre alumnado con y sin diversidad funcional se desarrolla adaptando metodologías, contenidos y/o actividades (ejercicios) en algún momento de la sesión de danza.</p> <p>3.3 <i>adaptación de recursos humanos</i>. Este código especifica como medida imprescindible para desarrollar el proceso de inclusión la necesidad de estar más de un docente a la vez dentro del aula.</p>

Fuente: elaboración propia

A posteriori, exponemos los hallazgos totales de los códigos de esta categoría según el tipo de centro. Describimos los resultados por frecuencias absolutas y frecuencias relativas en porcentaje incluyendo el número de participantes donde aparecen los hallazgos de cada código.

Tabla 34. Resultados de la categoría 3. Medidas pedagógicas para la inclusión educativa en el aula de danza

Código	Centros privados	Centros públicos	Centros Homologados	Frecuencia absoluta ni	Frecuencia relativa en %	Número de Participantes
3.1 grupos por nivel de competencia en danza	7	0	0	7	20,58	7
3.2 adaptación curricular de objetivos, contenidos y/o metodologías	17	2	0	19	55,88	16
3.3 adaptación de recursos humanos	8	0	0	8	23,52	5
Total categoría	32	2	0	34	100,00	

Fuente: elaboración propia

En la siguiente tabla podemos visualizar un resumen de los resultados de los códigos que componen la categoría 3 cuyos resultados se especifican en frecuencias absolutas y frecuencias relativas, asimismo en porcentajes. A continuación se muestra una figura con los gráficos de cada código de la categoría explicitando los resultados.

Tabla 35. Resultados finales de los códigos de la categoría 3. Medidas pedagógicas para la inclusión educativa en el aula de danza

Categoría 3. Medidas pedagógicas para la inclusión educativa			
Código	Frecuencia absoluta n_i	Frecuencia relativa f_i	Frecuencia relativa en %
3.1 grupos por nivel de competencia en danza	7	0,20	20,58
3.2 adaptación curricular de objetivos, contenidos y/o metodologías	19	0,55	55,88
3.3 adaptación de recursos humanos	8	0,23	23,52
Total categoría	34	1,00	100,00

Fuente: elaboración propia

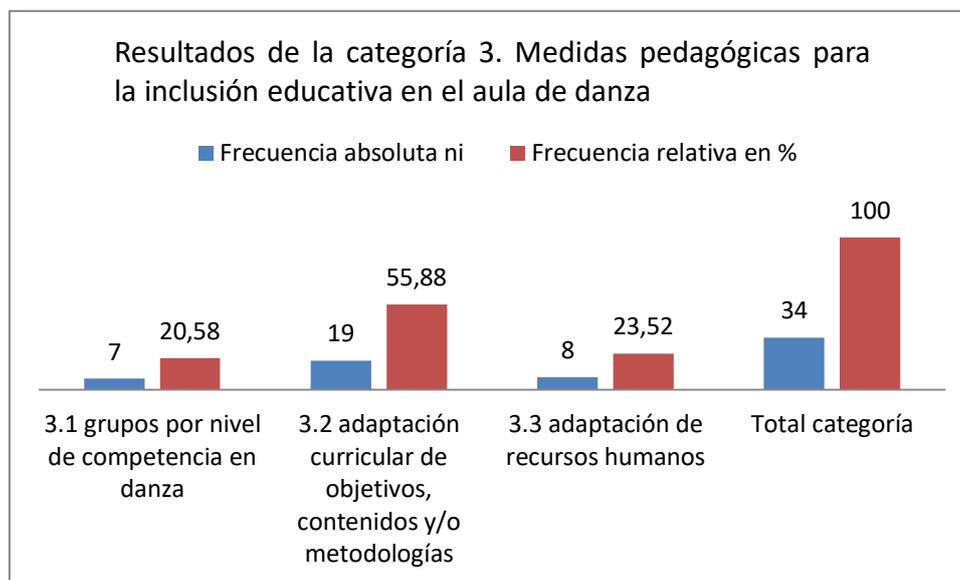


Figura 34. Resultados de la categoría 3. Medidas pedagógicas para la inclusión educativa en el aula de danza. Fuente: elaboración propia

Tras analizar los resultados de esta categoría 3. Medidas pedagógicas para la inclusión educativa en el aula de danza, confirmamos la mayor presencia del código 3.2 *adaptación curricular de objetivos, contenidos y/o metodologías*, con el 55,88% y 19 hallazgos, demostrando la opinión del colectivo docente que afirma que se adaptan contenidos, metodologías o actividades en la sesión de danza para poder desarrollar el proceso de inclusión educativa entre el alumnado con y sin

diversidad funcional. En menor medida hay presencia en la categoría del código 3.1 *grupos por nivel de competencia en danza* (20,58%, y 7 hallazgos) y del código 3.3 *adaptación de recursos humanos* (23,52%, y 8 hallazgos), constatando que los procesos de inclusión en el aula de danza se implantan a través de estas acciones pedagógicas: por ejemplo, la modificación de los grupos de alumnado por niveles, donde no siempre coincide alumnado de la misma edad, es decir, en muchos casos se selecciona al alumnado con diversidad funcional en una misma aula con alumnado sin diversidad funcional, pero el alumnado con discapacidad, dependiendo del tipo de discapacidad, estará en el aula con alumnado de edad cronológica menor. Por otro lado, como medida de acción pedagógica el colectivo docente apuesta por la existencia de dos docentes en el aula de danza a la misma vez, y así poder dedicar más tiempo en el aula de danza a la diversidad del alumnado y a la atención personalizada de cada discente, siendo una medida necesaria para la implementación de los procesos inclusivos.

Así pues, podemos afirmar que los centros de danza utilizan medidas pedagógicas para desarrollar el proceso de inclusión en danza entre alumnado con y sin discapacidad, siendo la diferenciación de niveles por edades (con un 20,58% de presencia), la adaptación curricular de objetivos, contenidos y/o metodologías (23,50%) y el profesorado de apoyo educativo en el aula (23,52%), las principales medidas que utilizan los centros de danza para implementar los procesos inclusivos en sus aulas, entre alumnado con y sin discapacidad.

Al explorar los resultados de la categoría 3 por cada tipo de centros privados, públicos y homologados exponemos los resultados, que se reflejan a continuación.

Centros privados de danza

Los docentes de los centros privados constatan que las medidas pedagógicas para implementar el proceso de inclusión en el aula de danza se manifiestan por mediación de la adaptación de contenidos, metodologías y actividades en cada sesión de danza para el alumnado con discapacidad, hecho avalado por la presencia del código 3.2 *adaptación curricular de objetivos, contenidos y/o metodologías* (con el 53,12% y 17 hallazgos); seguido del código 3.3 *adaptación de recursos humanos* (con el 25% y 8 hallazgos) y una presencia moderada del código 3.1 *grupos por nivel de competencia en danza* (con el 21,87% y 7 hallazgos). Después de estos resultados confirmamos que los centros de danza privados utilizan medidas pedagógicas para desarrollar el proceso de inclusión en danza.

Centros públicos de danza

Los docentes de los centros públicos solo muestran dos hallazgos del código 3.2 *adaptación curricular de objetivos, contenidos y/o metodologías* para desarrollar los procesos de inclusión educativa en danza, que representan el 100% de la presencia del código en la categoría. El resto de códigos no han tenido ningún hallazgo. Después de la observación de estos resultados se afirma que los centros de danza públicos utilizan medidas pedagógicas para desarrollar el proceso de inclusión en danza.

Centros homologados

En el caso del centro homologado de danza de la muestra, no se evidencia ningún hallazgo de ningún código en la categoría 3. Tras el análisis de estos resultados no podemos afirmar que los centros de danza homologados utilicen medidas pedagógicas para desarrollar la inclusión en danza, puesto que no se ha evidenciado ninguna opinión docente acerca de la utilización de medidas pedagógicas para desarrollar los procesos inclusivos en el aula de danza.

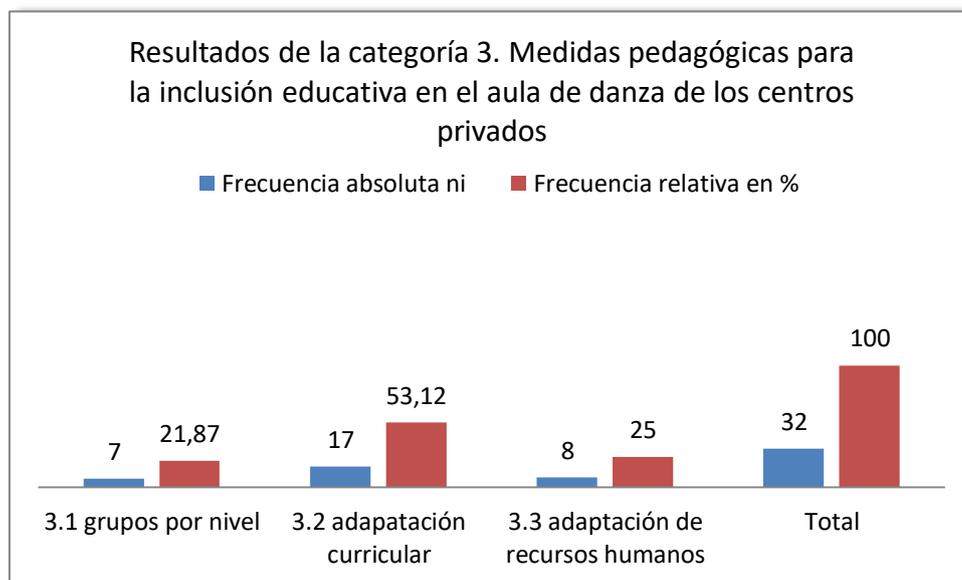


Figura 35. Resultados de la categoría 3. Medidas pedagógicas para la inclusión educativa en el aula de danza de los centros privados. Fuente: elaboración propia

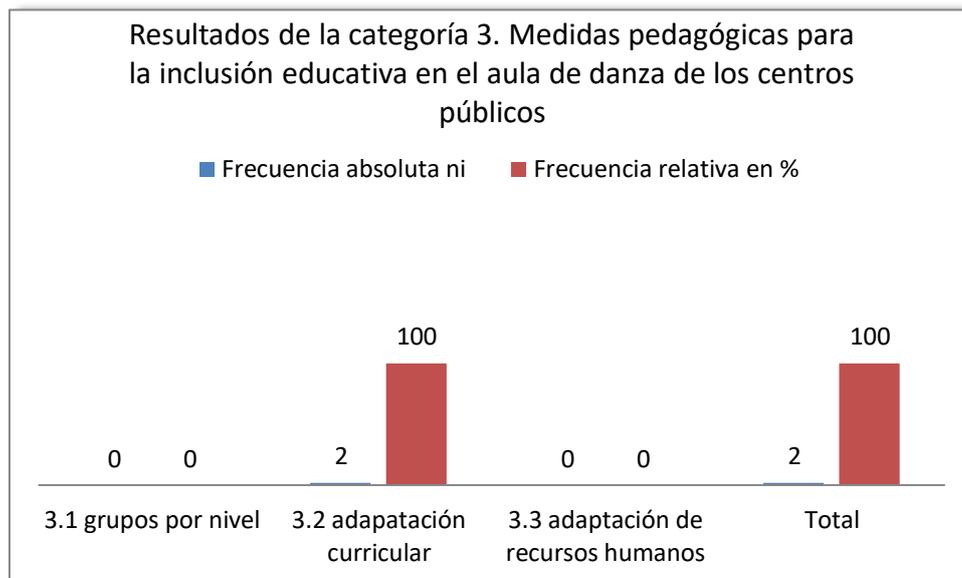


Figura 36. Resultados de la categoría 3. Medidas pedagógicas para la inclusión educativa en el aula de danza de los centros públicos. Fuente: elaboración propia

Como síntesis de resultados de la categoría 3, evidenciamos que los centros de danza, públicos y privados, utilizan medidas pedagógicas para desarrollar el proceso de inclusión en danza entre alumnado con y sin discapacidad, a excepción de los centros homologados donde no se evidencian hallazgos en ningún código de la categoría.

Categoría 4. Instalaciones

La categoría 4. Instalaciones, que está dentro del criterio 1. Organización del centro respecto a la inclusión social, deja constancia de la importancia de las instalaciones de los centros educativos de danza para la implementación del proceso de inclusión del alumnado con diversidad funcional. Esta categoría se cuestiona si en los centros de danza las instalaciones están adaptadas para desarrollar el proceso de inclusión entre alumnado con y sin discapacidad.

La categoría se divide en dos códigos: 4.1 *carencia de instalaciones adaptadas* y 4.2 *instalaciones adaptadas*. La tabla siguiente muestra el significado de cada código.

Tabla 36. Categoría 4. Instalaciones

1. Organización del centro respecto a la inclusión	
Categorías	Códigos
Categoría 4. Instalaciones	<p>4.1 <i>carencia de instalaciones adaptadas</i>. Reconoce la necesidad de carencia de instalaciones adaptadas en los centros educativos de danza para desarrollar el proceso de inclusión educativa en el centro. Los centros educativos deben adaptar sus instalaciones para recibir al alumnado con discapacidad, convirtiéndose en espacios accesibles para todo tipo de alumnado, con o sin diversidad funcional.</p> <p>4.2 <i>instalaciones adaptadas</i>. Identifica la existencia de centros de danza preparados y accesibles a todas las personas, por tanto, no hay necesidad de adaptar las instalaciones del centro de danza porque ya lo están.</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 37. Resultados de la categoría 4. Instalaciones

Código	Centros privados	Centros públicos	Centros Homologados	Frecuencia absoluta n_i	Frecuencia relativa en %	Número de Participantes
4.1 carencia de instalaciones adaptadas	2	0	0	2	100	2
4.2 instalaciones adaptadas	0	0	0	0	0	0
Total categoría	2	0	0	2	100,00	2

Fuente: elaboración propia

Para realizar el análisis de resultados, en la siguiente tabla y figura mostramos una síntesis de los códigos que componen la categoría 4.Instalaciones.

Tabla 38. Resultados finales de los códigos de la categoría 4. Instalaciones

Categoría 4. Instalaciones			
Código	Frecuencia absoluta n_i	Frecuencia relativa f_i	Frecuencia relativa en %
4.1 carencia de instalaciones adaptadas	2	1	100
4.2 instalaciones adaptadas	0	0	0
Total categoría	2	1,00	100,00

Fuente: elaboración propia

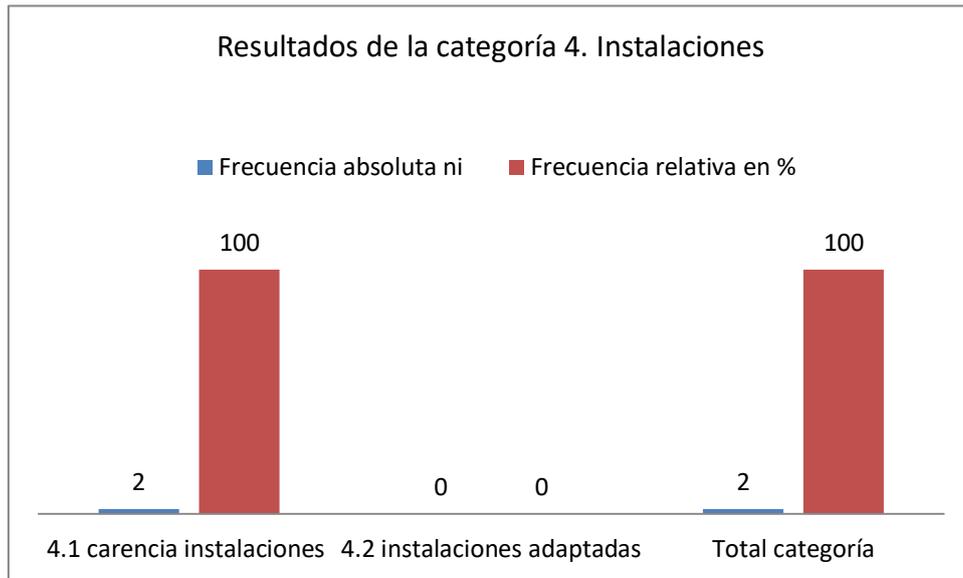


Figura 37. Resultados de la categoría 4. Instalaciones. Fuente: elaboración propia

Los resultados demuestran que solo hay dos hallazgos pertenecientes al código 4.1 *carencia de instalaciones adaptadas*, con el 100% de presencia sobre la categoría, donde la opinión docente acredita la necesidad que tienen los centros de danza de adaptar sus instalaciones para el posible acceso del alumnado con discapacidad, y para poder hacer realidad el proceso de inclusión educativa en los centros de danza. Aunque esta presencia del código solo se ha detectado en los centros privados, sin detectar ningún hallazgo de la categoría, ni en los centros públicos ni en el centro homologado.

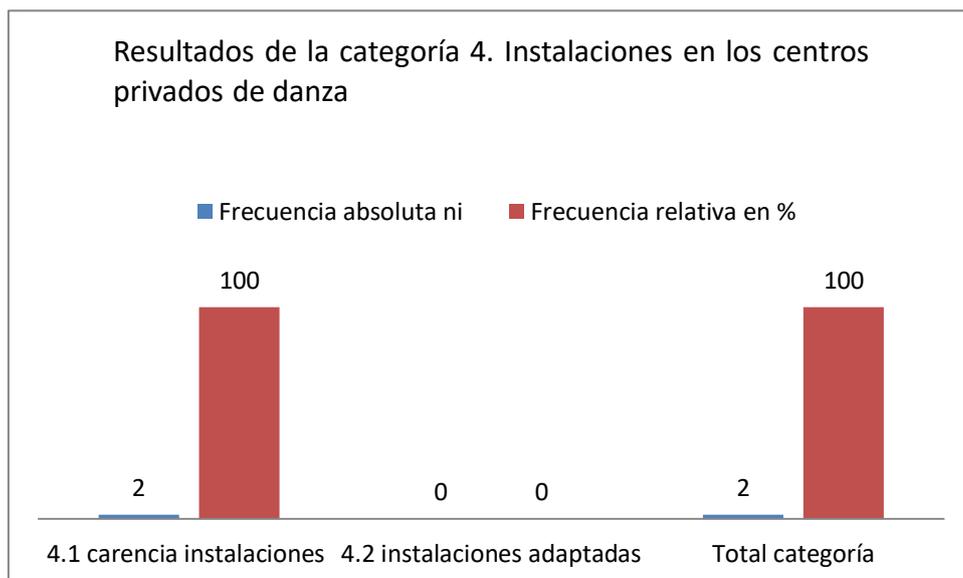


Figura 38. Instalaciones en los centros privados de danza. Fuente: elaboración propia

Como consecuencia, se puede concluir que los centros privados de danza no tienen adaptadas sus instalaciones para implementar los procesos inclusivos, en el resto de centros no se pueden establecer conclusiones.

Una vez analizadas todas las categorías que componen el criterio 1. Organización del centro educativo respecto a la inclusión social exponemos un gráfico de los resultados totales, en frecuencias relativas y absolutas.

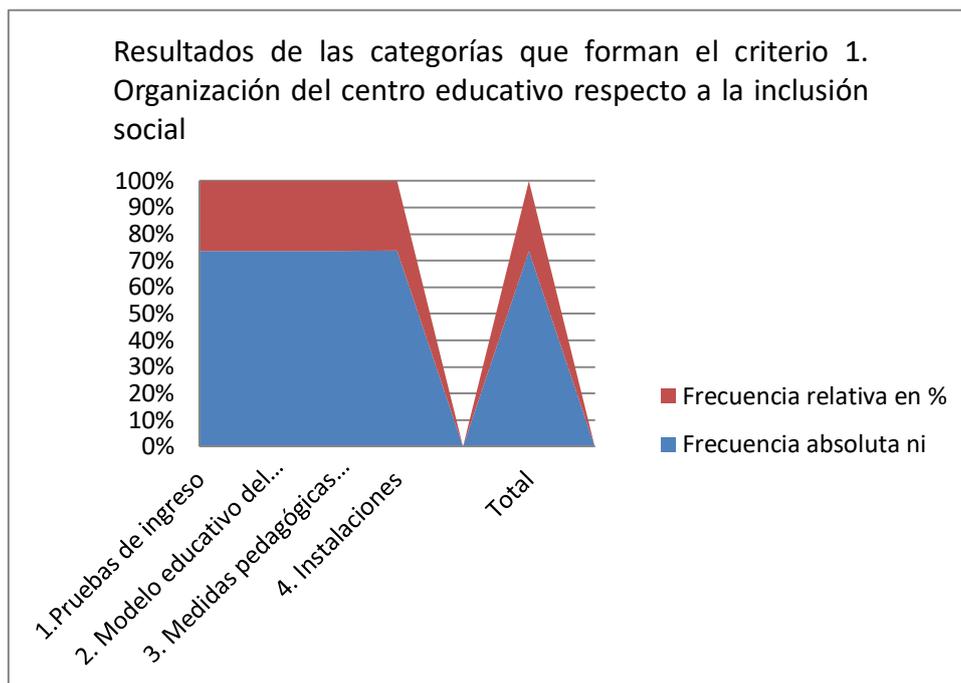


Figura 39. Gráfico de los resultados de las categorías que forman el criterio 1. Organización del centro educativo respecto a la inclusión social. Fuente: elaboración propia

5.2.3.2. Discusión de resultados del criterio 1. Organización del centro educativo respecto a la inclusión social

Este criterio de clasificación responde a la opinión docente sobre las necesidades organizativas de los centros de danza para llevar a cabo los procesos de inclusión entre alumnado con y sin diversidad funcional, dentro del aula de danza. Este criterio 1. Organización del centro educativo respecto a la inclusión social, recoge los resultados de las siguientes categorías: 1. Pruebas de ingreso a los centros de danza del alumnado con diversidad funcional; 2. Modelo educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tipología: inclusión/integración o segregación; 3. Medidas pedagógicas para la inclusión educativa en el aula de danza, y 4. Instalaciones.

Por una parte, los resultados de las categorías que componen la temática avalan que los centros de danza no utilizan pruebas específicas de acceso para el alumnado con diversidad funcional (código 1.2 *no pruebas específicas*, 76,04% de presencia en la categoría). Por otra parte, la accesibilidad y el ingreso a los centros de danza del alumnado con discapacidad es la misma que el alumnado sin discapacidad en un 76,04% de los casos. Además, dentro de la presencia elevada del código 1.2 *no pruebas específicas*, se evidencia que la intuición del profesorado de danza (1.2.2 *intuición*, con 19,17%) y el diagnóstico en el aula que se realiza desde la puesta en práctica de las primeras sesiones de danza (1.2.3 *diagnóstico*, con 20,54%), son las formas principales de identificación y reconocimiento del alumnado con diversidad funcional desde el centro educativo. Con un mínimo porcentaje se avala la opción de centros de danza que solicitan un certificado médico como parte del requerimiento de acceso del alumnado con discapacidad (1.2.4 *certificado médico* con 2,7%), pero a pesar de ello, estos centros de danza no solicitan pruebas específicas para alumnado con diversidad funcional diferenciadas del resto de alumnado.

En referencia a la tipología de centros, se constata que no existen pruebas específicas de acceso para la mayoría de centros privados (73,80%), tampoco para los centros públicos (90,90%), ni para el único centro homologado de danza (100% del código 1.2 *no pruebas específicas* en la categoría), por ello, se afirma que el alumnado con discapacidad ingresa a los centros de danza privados, públicos y homologados de la misma forma que el alumnado sin discapacidad, cuyos datos se evidencian en el 73,80% de los centros privados; en el 90,90% de los casos de centros públicos, y en el 100% de los homologados.

En contraposición, los resultados confirman la existencia de un porcentaje mínimo de centros de danza que sí utilizan pruebas de acceso concretas y específicas en los casos de admisión de personas con discapacidad, (sub-códigos 1.1.1 *se utiliza alguna prueba específica* y el 1.1.2 *entrevista-cuestionario*, con el 13,54%, de presencia en la categoría y 13 hallazgos en total), de los cuales solo el 7,69% pertenece a centros privados de danza y el 9,09% a centros públicos. De los 13 hallazgos, 12 casos aparecen en centros privados y 1 solo caso pertenece a un centro público de Enseñanzas Elementales de danza, el cual, utiliza la entrevista a realizar por el alumnado con algún tipo de discapacidad que accede al centro, o bien, por las familias en el caso de alumnado menor de edad.

Es relevante señalar, que no hay ningún hallazgo más en centros públicos, conservatorios o escuelas municipales, que realicen estas pruebas de acceso específicas al alumnado con diversidad funcional, porque no hay presencia del código 1.1 *pruebas específicas*, a excepción del caso mencionado, sin embargo, como expusimos anteriormente, sí existe alumnado con diversidad funcional en los

centros públicos, con un total de 14 casos presentes en 5 centros públicos de los 8 centros públicos totales que se encuentran en la provincia de Alicante. Recordando los datos descriptivos mencionados en el apartado anterior, el mayor porcentaje de casos de alumnado con discapacidad en los centros públicos padecen TDAH, discapacidad intelectual y algún tipo de deficiencia motora de carácter moderado, con solo un caso que manifiesta la existencia del discente en silla de ruedas.

Otra parte de resultados relevantes respecto a la categoría 2., confirma que el desarrollo formativo en danza del alumnado con diversidad funcional se manifiesta desde los procesos de inclusión, es decir, todo el alumnado, con y sin discapacidad, está en la misma aula de danza, en el mismo momento, compartiendo el proceso didáctico. Estas conclusiones se evidencian por los resultados del código 2.1 *incluido-integrado* (70,06%), frente a los resultados contrarios del código 2.2 *segregado*, con una baja presencia del código en la categoría (20,40%), y por último, el código 2.3 *sin respuesta* donde un grupo de participantes (9,54 %,) de los centros de danza no se pronuncian al respecto.

Atendiendo a la tipología de centros, el colectivo docente de los centros privados de danza opina que el proceso formativo del alumnado con discapacidad se desarrolla en los centros privados desde la inclusión (68,47%). Frente al colectivo de participantes que avala que el proceso didáctico se lleva a cabo desde la segregación o la separación del alumnado con diversidad del alumnado sin diversidad funcional (18,47%) en centros privados, inclinándose por una formación en danza individualizada o desde un grupo apartado del resto; el código 2.3 *sin respuesta* obtiene una presencia del 11,95%. en la categoría.

Por otro lado, el colectivo docente de los centros públicos de danza también opina que el proceso formativo del alumnado con discapacidad se implementa desde los procesos de inclusión, en un 62,5% de los centros públicos. Desde la opción contraria, hallamos la opinión docente que reafirma que el proceso didáctico en el aula de danza de los centros públicos se desarrolla bajo el prisma de la segregación (en 18,47% de los centros), y por último el código 2.3 *sin respuesta* donde no se obtiene ninguna referencia concreta sobre la inclusión o segregación, con un 18,75% de presencia del código en la categoría. Finalmente, en el caso del centro homologado se afirma que el desarrollo formativo del alumnado con algún tipo de discapacidad se desarrolla desde la inclusión en el aula de danza (100%).

Tras la observación de resultados de la categoría 3, la opinión docente afirma que se adaptan contenidos, metodologías o actividades en la sesión de danza para poder desarrollar el proceso de inclusión educativa en el aula, entre alumnado con y sin diversidad funcional (código 3.2 *adaptación curricular de objetivos, contenidos y/o metodologías* con el 55,88%). Otra medida pedagógica utilizada, que favorece los procesos inclusivos, es la diferenciación de edades y niveles, donde se decide que el alumnado con diversidad funcional esté en una misma aula con alumnado sin diversidad funcional, pero con un grupo de edad cronológica por debajo del alumnado con discapacidad. Con esta medida aplicada según cada caso, se pretende que el nivel de complejidad en el aprendizaje sea menor, y así, intentar adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una compensación de niveles (3.1 *grupos por nivel de competencia en danza*, con el 20,58%). Asimismo, otra medida pedagógica es la existencia de dos docentes en el aula de danza a la misma vez. La finalidad de esta acción pedagógica pretende que se dedique el máximo de tiempo en el aula de danza al alumnado con capacidades diversas, favoreciendo así los procesos inclusivos. El código recoge esta opción, o cualquier tipo de medida que potencie la utilización de recursos humanos en el aula de danza inclusiva (código 3.3 *adaptación de recursos humanos* con el 23,52%).

En cuanto a los resultados de la categoría 3, por cada tipo de centro, encontramos la presencia del código 3.2 *adaptación curricular de objetivos, contenidos y/o metodologías* con el mayor porcentaje, tanto en centros privados (53,12%), como en centros públicos de danza (100%), hecho que constata la utilización de esta medida de acción pedagógica en las aulas de danza para apoyar la integración-inclusión, siendo prioritaria respecto a las demás, resultados que coinciden con la investigación de Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2015) en cuestión de adaptación de metodologías, pero no en cuanto a la adaptación de objetivos y contenidos. En segundo lugar, la medida más utilizada dentro de los centros privados de danza sería la utilización de dos docentes en el aula (código 3.3 *adaptación de recursos humanos* con 25%), y en tercer lugar, la diferenciación de niveles (código 3.1. *grupos por nivel de competencia en danza*, con el 21,87%). Por consiguiente, verificamos que los centros de danza, tanto privados como públicos, utilizan medidas pedagógicas para desarrollar los procesos inclusivos entre alumnado con y sin discapacidad. Por el contrario, en el caso del centro homologado no se evidencia ningún hallazgo de ningún código de la categoría 3.

Por tanto, con estos resultados se afirma que, en general, los centros de danza utilizan medidas pedagógicas para desarrollar el proceso de inclusión en danza, entre alumnado con y sin discapacidad, siendo la diferenciación de niveles por edades, la adaptación curricular de objetivos, contenidos y/o metodologías, y la profesorado de apoyo educativo en el aula de danza las

principales. Esta última medida pedagógica atiende a la alternativa que propone Canalias (2013), donde señala la prioridad de la figura del asistente en el aula de danza inclusiva o danza desde la inclusión, como un recurso humano de ayuda al proceso didáctico, en algunos casos, puede ser una persona profesional o un familiar que atiende a una persona con discapacidad concreta, la que ejerce de asistente con competencias docentes en el aula, “la función de los asistentes en las sesiones de danza inclusiva es la de facilitar a los alumnos que lo necesiten soluciones prácticas para adaptar los ejercicios al propio cuerpo” (p. 93). Además, las medidas que utilizan los centros de danza para implementar los procesos de inclusión educativa en sus aulas, fomentan y generan espacios compartidos de convivencia entre alumnado con y sin discapacidad, materializando la inclusión educativa en la danza.

En última instancia, los resultados de la categoría 4. Instalaciones, demuestran la necesidad que tienen los centros de danza de adaptar sus instalaciones y permitir la accesibilidad del alumnado con discapacidad, para garantizar los procesos de inclusión educativa (código 4.1 *carencia de instalaciones adaptadas*, con el 100% de presencia), concluyendo que los centros privados de danza no tienen adaptadas sus instalaciones para implementar los procesos inclusivos en las aulas de danza. Sin embargo, esta categoría no tiene presencia ni en los centros públicos ni en el centro homologado de danza.

Estos resultados en la demanda de accesibilidad a los centros de danza, coinciden con la encuesta realizada para el Encuentro de Escuelas Superiores de Arte Dramático y Conservatorios Superiores de Danza de España, donde se debatió sobre la actualidad de los centros de EEAASS, y según la opinión de 16 centros, el 62,50% de las personas encuestadas, miembros de los equipos directivos, opinaban que los centros no tenían las instalaciones adaptadas para llevar a cabo los procesos de inclusión educativa, ocasionando esta situación un retroceso en la inclusión, dejándola postergada a un letargo.

Como síntesis de la categoría, podemos concluir en líneas generales, que el desarrollo formativo en danza del alumnado con diversidad funcional se manifiesta desde los procesos de inclusión, en un 70,06% de los centros, a su vez encontramos la ausencia de realización de pruebas específicas de acceso, por parte de los centros de danza, para el alumnado con discapacidad, constatando que el ingreso a los centros de danza de este alumnado sigue la misma vía que el alumnado sin discapacidad (en un 76,04% de los centros). Sin embargo, sí se implementan medidas de acción pedagógica para llevar a cabo los procesos de inclusión educativa en centros privados, en cuanto a la adaptación de metodologías y contenidos, la utilización de más de un docente en el aula de danza

para atender a la diversidad, y la adaptación por niveles o edades en el establecimiento de los grupos mixtos de alumnado; y en centros públicos, en cuanto a la adaptación de metodologías y contenidos.

En definitiva, los resultados nos llevan a confirmar y verificar la hipótesis específica 1.2. El proceso formativo de enseñanza-aprendizaje se desarrolla desde la inclusión educativa en los centros de danza de la provincia de Alicante. Es por ello, que dicho proceso formativo, la accesibilidad e ingreso a las propias escuelas de danza, las medidas pedagógicas adoptadas en las aulas de danza y los espacios físicos se desarrollan desde la inclusión educativa favoreciendo la equidad y la igualdad de oportunidades entre alumnado con y sin discapacidad; puntualizando en la demanda de implementar mejoras en las instalaciones, donde se reclama la necesidad de adaptarlas, para que los centros de danza puedan lograr la plena accesibilidad del alumnado con discapacidad, idea que también reivindican Sevilla et al. (2017).

En cuanto a la interpretación de estos resultados, nos posicionamos con los resultados obtenidos en la tesis de Martín (2017) que también reclama la ausencia de espacios e instalaciones adaptadas en los centros de danza, en concreto, en los conservatorios de danza, para poder implementar los procesos de inclusión, debiendo desarrollar nuevas metodologías en las aulas, para llegar más a las necesidades individuales y grupales del alumnado con y sin diversidad funcional. Por otro lado, los resultados obtenidos con la falta de instalaciones adaptadas atienden al posicionamiento de Koch (2012, citado en Brugarolas, 2016) donde identifica que los retos de la accesibilidad para llevar a cabo la danza inclusiva, entre alumnado con y sin diversidad funcional, recaen en los espacios físicos, en el acceso a la información y a la tecnología, el acceso a los servicios, y a la propia enseñanza de la danza. En la misma línea Canalias (2013) afirma la importancia de los espacios, las aulas, los suelos, las instalaciones, en general, para llevar a cabo los procesos inclusivos, especialmente en casos de personas con movilidad reducida.

Los suelos de piedra producen muy malas vibraciones y no son útiles para las personas con discapacidad auditiva; o que los suelos de moqueta provocan que las personas con sillas de ruedas tengan dificultades para moverse. Contrariamente a lo que se cree, las sillas de ruedas no estropean el suelo de las aulas, eso sí, si no dispones de una silla exclusivamente para la práctica de la danza (algunos intérpretes usan sillas más ligeras pero son más caras), es importante limpiar las ruedas antes de entrar en el aula o tener un par de ruedas que solo utilices para la práctica de la danza. (p. 92)

5.2.3.3. Resultados del criterio 2. Formación docente

Este criterio de clasificación pretende analizar la opinión del profesorado de danza, de centros privados, públicos y homologados, ante la creencia sobre la necesidad de formación específica y especializada en el campo de la diversidad funcional para el desarrollo formativo del alumnado con discapacidad en el aula de danza. En caso de comprobar la necesidad formativa, indagaremos en los motivos que llevan al colectivo docente a formarse en esta dirección.

Se pretende contrastar la hipótesis específica 1.3. El profesorado de danza demanda formación específica y especializada en inclusión educativa para atender al alumnado con discapacidad; ya que la formación específica y especializada del profesorado en el ámbito de la danza y la diversidad funcional es imprescindible para atender al alumnado con discapacidad, y a sus familias, en la implementación de los procesos inclusivos de danza.

Este criterio 2. Formación docente, está sustentado por dos categorías: la categoría 5. Formación específica en el profesorado de danza para atender la inclusión del alumnado con discapacidad, y la categoría 6. Necesidades en la formación específica del docente de danza para integrar al alumnado con y sin discapacidad.

Primeramente, exponemos los resultados de cada uno de los códigos que componen la categoría, y a posteriori, establecemos la discusión de resultados genéricos.

Categoría 5. Formación específica en el profesorado de danza para atender la inclusión del alumnado con discapacidad

De la categoría 5 se infieren tres códigos: 5.1 *si necesita formación*, 5.2 *no necesita formación* y 5.3 *no sabe*. A su vez, del código 5.1 *si necesita formación* se extienden los sub-códigos 5.1.1 *formación universitaria*, 5.1.2 *formación permanente*, 5.1.3 *formación de expertos* y 5.1.4 *sin especificar*; que nos dan una información más detallada sobre qué tipo de formación docente necesita el profesorado de danza para atender la inclusión del alumnado con diversidad funcional. Por el contrario, del código 5.2 *no necesita formación* derivan los sub-códigos 5.2.1 *aprendizaje experiencial*, 5.2.2 *autodidacta* y 5.2.3 *educación emocional*, avalando las respuestas del profesorado de danza que se decantan porque la formación en este ámbito no es necesaria. Por último, el código 5.3 *no sabe*, no tiene ningún sub-código. Adicionalmente, exponemos de forma resumida el significado de los correspondientes códigos y sub-códigos, que ya expusimos en el capítulo anterior.

Tabla 39. Categoría 5. Formación específica en el profesorado de danza para atender la inclusión del alumnado con discapacidad

2. Formación docente	
Códigos	Sub-códigos
<p>5.1 <i>si necesita formación.</i> Determina la necesidad del docente de danza en adquirir formación para atender al alumnado con discapacidad para llevar a cabo la inclusión en danza.</p>	<p>5.1.1 <i>formación universitaria.</i> Reseña la necesidad de adquisición del docente de danza de una formación universitaria, concretamente en el campo de la pedagogía, la psicología, el magisterio, la educación especial, o que obtenga el Título Superior de Danza, como aval que garantice el proceso de inclusión en el alumnado de danza con y sin diversidad funcional.</p> <p>5.1.2 <i>formación permanente.</i> Justifica la necesidad que tiene el docente de danza de formarse a lo largo de su desarrollo profesional, en el caso de estar inmerso en procesos de inclusión, con alumnado con y sin diversidad funcional. Esta formación se puede obtener por varias vías: mediante la realización de cursos o por una formación continua a través de la participación en proyectos educativos y artísticos.</p> <p>5.1.3 <i>formación de expertos.</i> La formación del docente de danza que está inmerso en procesos de inclusión educativa se desarrolla a través del contacto con asociaciones que trabajan con personas con capacidades diversas, centros de día, residencias o con la colaboración y comunicación directa de expertos en la materia.</p> <p>5.1.4 <i>sin especificar.</i> Identifica las respuestas que afirman que la formación de los docentes en este campo es necesaria, aunque no especifican las razones, y no saben qué tipo de formación sería la más idónea</p>
<p>5.2 <i>no necesita formación.</i> Hace referencia al docente de danza que no tiene la necesidad de adquirir una formación extra para atender al alumnado con discapacidad en el proceso de inclusión en el aula de danza.</p>	<p>5.2.1 <i>aprendizaje experiencial.</i> Destaca que la experiencia y los años en la profesión de docente de danza son lo más importante para atender al alumnado con diversidad funcional.</p> <p>5.2.2 <i>autodidacta.</i> Hace referencia a la buena preparación autodidacta del colectivo docente de danza para atender al alumnado con diversidad funcional en la educación inclusiva desde el aula de danza y sucumbir a las necesidades formativas.</p> <p>5.2.3 <i>educación emocional.</i> Hace referencia a la necesidad de los docentes de adquirir paciencia, empatía, psicología y predisposición, más que formación académica en el tema de la inclusión.</p>
<p>5.3 <i>no sabe.</i> Contempla las respuestas que confirman que los profesionales docentes de danza no saben si la formación docente es necesaria para llevar a cabo la inclusión en el aula de danza.</p>	

Fuente: elaboración propia

En la siguiente tabla planteamos los resultados de la categoría 5, haciendo referencia a las frecuencias absolutas y relativas en porcentajes de cada código, además especificamos el número de participantes donde aparecen los hallazgos de los códigos según el tipo de centro.

Tabla 40. Resultados de la categoría 5 por tipología de centros

Código	Sub-código	Centros privados	Centros públicos	Centros homologados	Frecuencia absoluta f_i	Frecuencia relativa (%)	Nº de Participantes
5.1 si necesita formación		55	8	1	64	56,14	47
	5.1.1 formación universitaria	16	1	0	17	14,91	16
	5.1.2 formación permanente	14	1	0	15	13,15	13
	5.1.3 formación de expertos	11	1	0	12	10,52	9
	5.1.4 sin especificar	5	1	0	6	5,26	6
	Total	101	12	1	114	100,00	
5.2 no necesita formación		20	1	0	21	39,62	17
	5.2.1 aprendizaje experiencial	16	0	0	16	30,18	11
	5.2.2 autodidacta	5	0	0	5	9,43	5
	5.2.3 educación emocional	10	1	0	11	20,75	8
	Total	51	2	0	53	100,00	
5.3 no sabe		6	1	0	7	100,00	7
	Total	6	1	0	7	100,00	
	Total categoría	158	15	1	174		

Fuente: elaboración propia

En la siguiente tabla y figura, podemos observar los resultados finales de la categoría 5.

Tabla 41. Resultados finales de los códigos de la categoría 5. Formación específica en el profesorado de danza para atender el proceso de inclusión en danza

Categoría 5. Formación específica en el profesorado de danza para atender el proceso de inclusión en danza			
Código	Total Frecuencia absoluta n_i	Total Frecuencia relativa f_i	Total Frecuencia relativa en %
5.1 si necesita formación	114	0,65	65,51
5.2 no necesita formación	53	0,3	30,45
5.3 no sabe	7	0,04	4,02
Total	174	1,00	100,00

Fuente: elaboración propia

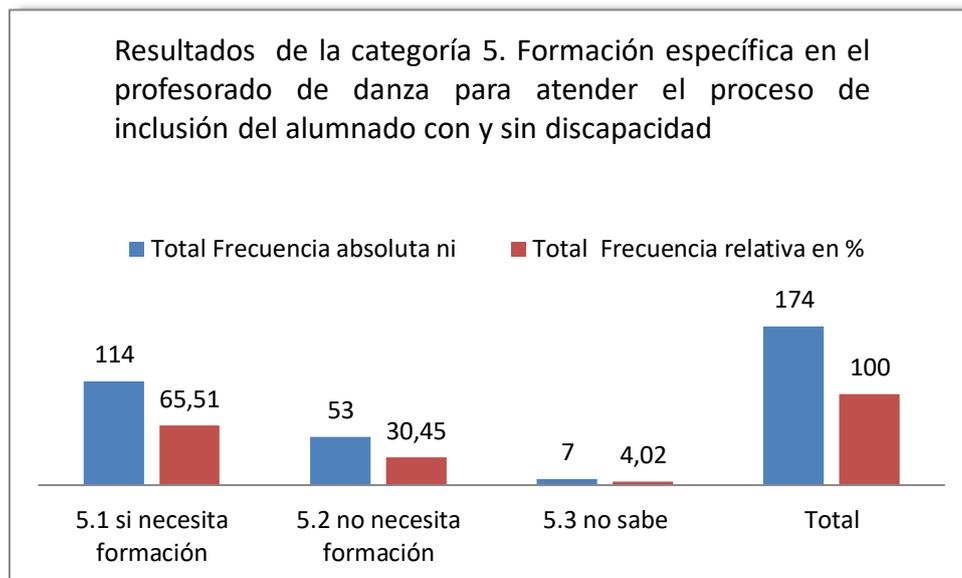


Figura 40. Resultados de la categoría 5. Formación específica en el profesorado de danza para atender el proceso de inclusión del alumnado con y sin discapacidad. Fuente: elaboración propia

Una vez realizado el análisis de resultados de la categoría 5, podemos constatar que el 65,51% del profesorado de danza, con 114 hallazgos, opina que se necesita formación específica en el campo de la danza y la diversidad funcional para poder implementar y desarrollar los procesos inclusivos entre alumnado con y sin diversidad funcional dentro del aula de danza (código 5.1 *si necesita formación*). Concretamente, el 14,91% de docentes cree que el profesorado de danza necesita formación universitaria para completar la formación adquirida en el propio campo práctico de la danza, bien desde titulaciones como: pedagogía, psicología o magisterio por educación especial, o bien, desde la propia Titulación Superior de Danza, en la especialidad de Pedagogía de la danza. Este sub-código considera la formación universitaria como la garantía para atender al alumnado con y sin discapacidad bajo el prisma de la inclusión educativa en danza (sub-código 5.1.1 *formación universitaria*, y 17 hallazgos); el 13,5% de docentes opinan que la formación debe ser permanente, desde cursos, seminarios, o bien, una formación continua a través de la participación en proyectos educativos y artísticos, siempre desde el ámbito de la diversidad funcional y la danza (sub-código 5.1.2 *formación permanente*, con 15 hallazgos); el sub-código 5.1.3 *formación de expertos*, refleja la necesidad de formación específica en este ámbito, y la demanda desde la figura del experto, es decir, la formación del docente de danza que está inmerso en procesos de inclusión educativa se ampliaría a través del contacto con expertos profesionales, es decir, personas especialistas en el área, que trabajan en diferentes entidades: asociaciones, residencias, fundaciones, centros de día, centros educativos, etc. El código avala la formación desde la colaboración y comunicación directa entre profesionales expertos en la materia (5.1.3 *formación de expertos*, con una presencia de

10,52% y 12 hallazgos). El último sub-código 5.1.4 *sin especificar*, con una presencia mínima de 5,26%, identifica las respuestas del grupo de docentes que afirman que la formación docente en este campo es necesaria, aunque no especifica qué tipo de formación sería la más conveniente.

En el lado opuesto a esta afirmación, ante la demanda de formación específica en el ámbito de la danza y la diversidad funcional, el 30,45% del profesorado de danza siente que no se necesita formación específica para atender al alumnado con y sin discapacidad en los procesos inclusivos en el aula de danza (código 5.2 *no necesita formación*, con 53 hallazgos), sino que es suficiente la propia experiencia docente a lo largo de años de profesión, para atender cualquier situación formativa, es decir, el docente de danza con años de práctica está preparado, desde su aprendizaje experiencial, para educar y formar en danza a cualquier colectivo, y por supuesto, al colectivo de personas con discapacidad (5.2.1 *aprendizaje experiencial*, con 16 hallazgos). Otra de las razones por las que el profesorado avala y justifica que no necesita formación específica, es la creencia de que la figura del docente en danza es una persona autodidacta, capaz de adaptarse a cualquier reto en el aula, inclusive a los procesos de integración-inclusión del alumnado (5.2.2 *autodidacta*, con 5 hallazgos). Por último, el colectivo docente señala la importancia de tener paciencia y predisposición, además de tener una actitud de apertura positiva, como elemento fundamental para desarrollar los procesos inclusivos, mucho más que la adquisición de cualquier formación académica (código 5.2.3 *educación emocional*, con 8 hallazgos).

Asimismo, el tercer código tiene una mínima presencia en la categoría y responde al grupo de docentes que no sabe o no contesta a esta cuestión (código 5.3 *no sabe*, con una presencia del 5,26% y 7 hallazgos).

A continuación, detallamos los resultados por cada tipo de centro privado, homologado o público representado en las siguientes figuras.

Centros privados de danza

El colectivo docente de los centros privados de danza opina, con el 63,92%, y 101 hallazgos, que se necesita formación específica (5.1 *si necesita formación*); sin embargo, el 32,27% y 51 hallazgos declara que no se necesita formación específica, y el 3,79% no sabe que responder (5.2 *no necesita formación* y 5.3 *no sabe*). En consecuencia, se verifica en un 63,92%, de los casos la demanda docente de formación específica para implementar y garantizar los procesos inclusivos en las aulas de danza.

Centros públicos de danza

Destacamos los resultados del colectivo docente de los centros públicos de danza, con un porcentaje elevado de presencia en el código, puesto que el 80%, con 12 hallazgos, opina que se necesita formación específica (5.1 *si necesita formación*); sin embargo, el 13,33%, con 2 hallazgos y el 6,66%, con 1 hallazgo, declara respectivamente, que no se necesita formación específica, y que no sabe que responder (5.2 *no necesita formación* y 5.3 *no sabe*). Por consiguiente, el profesorado de danza demanda formación específica para atender al alumnado con discapacidad en los centros públicos de danza, en un 80% de los casos.

Centros homologados de danza

En el centro homologado solo existe un hallazgo del código 5.1 *si necesita formación*, que representa el 100%, frente a la ausencia de presencia del resto de códigos en la categoría, esto constata la existencia de un único caso de una persona docente que opina que se necesita formación para atender al alumnado con discapacidad y sin discapacidad, en el aula de danza, e implementar los procesos inclusivos, el profesorado de danza demanda formación específica para atender al alumnado con discapacidad en los centros homologados de danza, en el 100%, de los casos.

En definitiva, existe un alto porcentaje de docentes (65,51%), que ensalza la necesidad de formación para poder formar en danza al alumnado con y sin discapacidad, desde el desarrollo inclusivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, conviviendo y compartiendo el aula de danza. Además, al analizar los resultados de la categoría 5, por cada tipo de centro privado, público y homologado, podemos confirmar que el código con mayores valores de porcentaje también es el 5.1 *si necesita formación*, obtiene el 63,92% de presencia en centros privados; el 80% en centros públicos y el 100% en centros homologados.

En resumen, mediante estos resultados podemos verificar, la hipótesis específica 1.3. El profesorado de danza demanda formación específica y especializada en inclusión educativa para atender al alumnado con discapacidad.

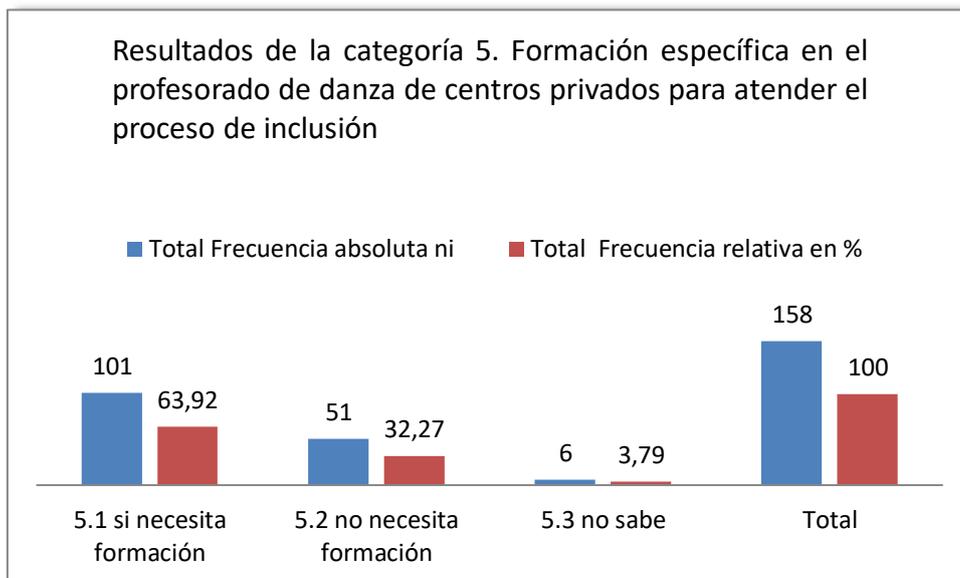


Figura 41. Resultados de la categoría 5. Formación específica en el profesorado de danza de los centros privados para atender el proceso de inclusión del alumnado con y sin discapacidad. Fuente: elaboración propia

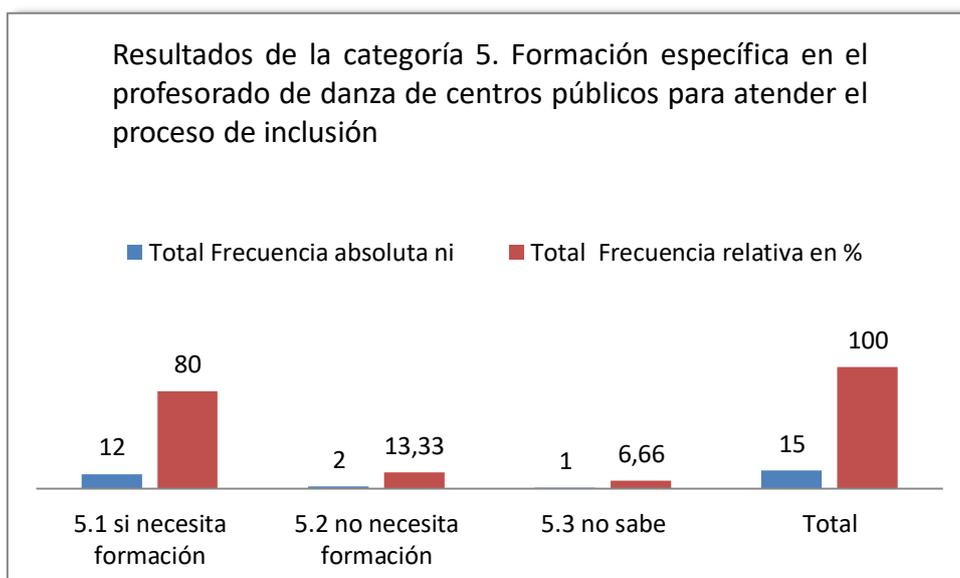


Figura 42. Resultados de la categoría 5. Formación específica en el profesorado de danza de los centros públicos para atender el proceso de inclusión del alumnado con y sin discapacidad. Fuente: elaboración propia

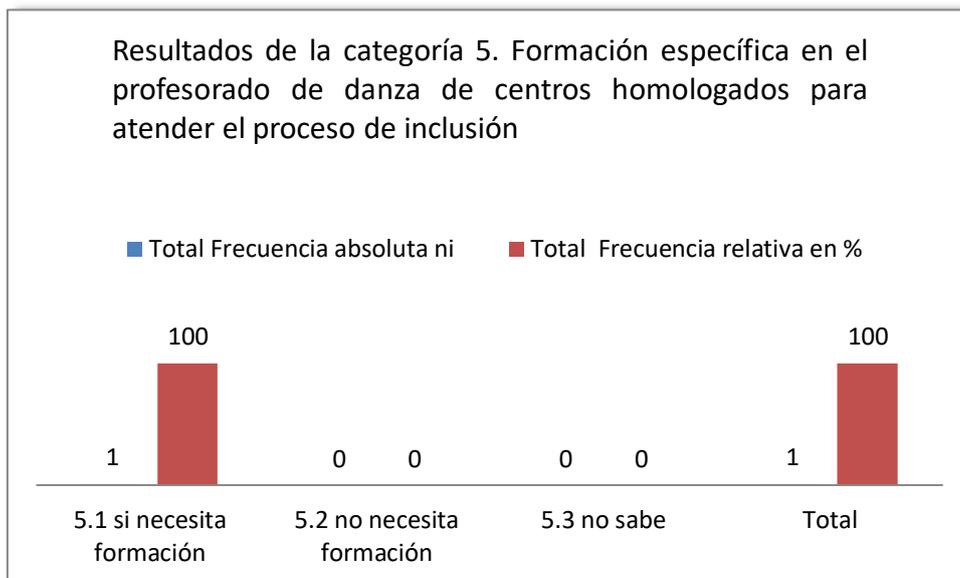


Figura 43. Resultados de la categoría 5. Formación específica en el profesorado de danza de los centros homologados para atender el proceso de inclusión del alumnado con y sin discapacidad. Fuente: elaboración propia

Categoría 6. Necesidades en la formación específica del docente de danza para integrar al alumnado con y sin discapacidad

El análisis de esta categoría nos permite, una vez que se ha verificado la hipótesis específica 1.3 en el punto anterior donde hemos comprobado la opinión docente ante la necesidad formativa especializada del profesorado de danza para desarrollar la inclusión en los procesos didácticos en las aulas de danza, averiguar los motivos, o las causas por las que el profesorado de danza demanda más formación en el ámbito de la danza y la diversidad funcional para facilitar los procesos de inclusión, e integrar al alumnado con y sin discapacidad. De esta categoría se infieren tres códigos: 6.1 *formación ausente*, 6.2 *formación específica sobre alumnado con diversidad funcional* y 6.3 *orientación a las familias*. Seguidamente, volvemos a incidir en el significado de los códigos antes de analizar e interpretar los resultados de la categoría 6.

Tabla 42. Categoría 6. Necesidades en la formación específica del docente de danza para integrar al alumnado con y sin discapacidad

2. Formación docente	
Categorías	Códigos
Categoría 6. Necesidades en la formación específica del docente de danza para atender al alumnado con y sin discapacidad	6.1 <i>formación ausente</i> . Los docentes no se sienten preparados en el aula de danza para afrontar el proceso de inclusión con alumnado con discapacidad porque opinan que tienen carencia de formación específica en este

2. Formación docente

Categorías	Códigos
	<p>campo. Por otro lado, los padres sienten que el profesorado de danza no está preparado para enfrentarse a determinadas situaciones que conlleva la inclusión educativa.</p> <p><i>6.2 formación específica sobre alumnado con diversidad funcional.</i> La formación específica se necesita para poder ayudar más al alumnado con diversidad funcional en el proceso de inclusión educativa en danza. El código expone los miedos del colectivo docente a enfrentarse a determinados casos de alumnado con discapacidad.</p> <p><i>6.3 orientación a las familias.</i> Determina que la formación específica del docente de danza se necesita para ayudar más a los padres y las madres a comprender la educación de sus hijos desde procesos inclusivos centrados en la diversidad funcional en el aula de danza.</p>

Fuente: elaboración propia

Tras la descripción de cada código, en la siguiente tabla planteamos los resultados de la categoría 6, identificamos el número de hallazgos de cada código dentro de la categoría (frecuencia absoluta) así como, el porcentaje de presencia de cada código dentro de la misma (frecuencia relativa en %) y por ende, especificamos los resultados por cada uno de los tipos de centro. Asimismo, mostramos el número total de participantes donde aparece cada uno de los códigos, cuantificando el número total de docentes que han dado respuesta a cada código.

Tabla 43. Resultados por tipología de centros de la categoría 6.

Código	Centros privados	Centros públicos	Centros homologados	Frecuencia absoluta fi	Frecuencia relativa en %	Número de Participantes
6.1 formación ausente	17	2	1	20	57,14	17
6.2 formación específica sobre alumnado con diversidad funcional	8	4	0	12	34,28	12
6.3 orientación a las familias	3	0	0	3	8,57	3
Total categoría	28	6	1	35	100,00	2

Fuente: elaboración propia

Tabla 44. Resultados finales de los códigos de la categoría 6. Necesidades en la formación específica del docente de danza para integrar al alumnado con y sin discapacidad

Categoría 6. Necesidades en la formación específica del docente de danza para integrar al alumnado con y sin discapacidad

Código	Frecuencia absoluta n_i	Frecuencia relativa f_i	Frecuencia relativa en %
6.1 formación ausente.	20	0,57	57,14
6.2 formación específica sobre alumnado con diversidad funcional	12	0,34	34,28
6.3 orientación a las familias	3	0,08	8,57
Total categoría	35	1,00	100,00

Fuente: elaboración propia

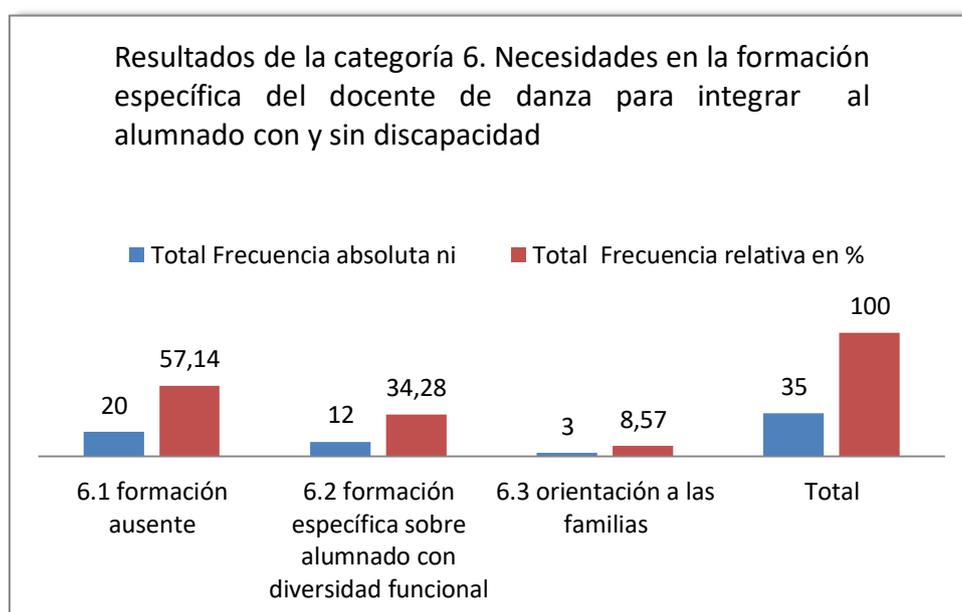


Figura 44. Resultados de la categoría 6. Necesidades en la formación específica del docente de danza para integrar al alumnado con y sin discapacidad. Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar los resultados evidencian al código 6.1 *formación ausente*, como el código con mayor presencia en la categoría 6, en todos los tipos de centros de danza (57,14% de presencia y 20 hallazgos), avalando la opinión docente que siente que el profesorado de danza no tiene la suficiente preparación formativa especializada para atender al alumnado con y sin discapacidad en el aula de danza, en la implementación de los procesos inclusivos, por otro lado, el colectivo docente también manifiesta que las propias familias de las personas con discapacidad sienten que el propio profesorado de danza tiene ausencia de formación en este campo. Otro de los motivos, que el colectivo docente siente que necesita formación específica para llevar a cabo los procesos inclusivos en el aula de danza entre alumnado con y sin discapacidad, es la visión altruista de

ayudar al alumnado con diversidad funcional, a su vez, opinan que esta formación ayudaría al docente a vencer los miedos existentes hacia casos puntuales de alumnado con discapacidad, donde el profesional no sabe cómo actuar (6.2 *formación específica sobre alumnado con diversidad funcional*, 34,28% y 12 hallazgos). El tercer código, con un mínimo porcentaje, determina que la formación específica del docente de danza se necesita para ayudar más a las familias (padres y madres) a comprender la educación de sus hijos desde procesos inclusivos de la diversidad funcional en el aula de danza (6.3 *orientación a las familias*, 8,57%, y 3 hallazgos). Los resultados de los códigos 6.2 *formación específica sobre alumnado con diversidad funcional* y 6.3 *orientación a las familias*, confirman que el profesorado de danza demanda formación específica especializada para ayudar al alumnado con discapacidad y/o a las familias, con una presencia del 42,85% de los casos.

Centros privados de danza

Atendiendo a los centros privados de danza, el código con mayor porcentaje y presencia dentro de la categoría es el 6.1 *formación ausente*, con el 60,71% y 17 hallazgos, como hemos especificado anteriormente el profesorado de danza siente que no tiene la suficiente preparación especializada para atender al alumnado con y sin discapacidad en el aula de danza, seguido del código 6.2 *formación específica sobre alumnado con diversidad funcional* y del código 6.3 *orientación a las familias*, con una presencia en la categoría del 28,57% y del 10,71% respectivamente, con 8 y 3 hallazgos cada uno.

Centros públicos de danza

A diferencia de los centros privados, en los centros públicos, el impulso de ayudar al alumnado a integrarse, especialmente al alumnado con diversidad funcional es la razón principal por la que el colectivo docente opina que necesita formación específica para formar desde el aula de danza al alumnado con discapacidad; hecho que queda constatado a través del código 6.2 *formación específica sobre alumnado con diversidad funcional*, con una presencia de 66,66% en la categoría y 4 hallazgos de un total de 6, de igual forma aparece el código 6.1 *formación ausente*, con una presencia moderada del 33,33% y 2 hallazgos, y existe ausencia del código 6.3 *orientación a las familias*.

Después de observar estos resultados en los centros públicos, podemos afirmar que existe ausencia de formación especializada para atender al alumnado con discapacidad en la implementación de los procesos inclusivos de los centros públicos de danza, que se confirma sólo en un 33,33% de los

casos; además, el profesorado de los centros públicos de danza demanda formación específica especializada para ayudar al alumnado con discapacidad y/o a las familias, en un 66,66% de los casos.

Centros homologados de danza

Los resultados de los centros homologados avalan la ausencia de formación especializada para atender al alumnado con discapacidad en la implementación de los procesos inclusivos de los centros homologados de danza, en el 100% de los casos, pero sin embargo, el profesorado de los centros homologados de danza no se pronuncia ante la demanda de formación específica especializada para ayudar al alumnado con discapacidad y/o a las familias, puesto que no hay ningún hallazgo que lo confirme.

En definitiva, los motivos principales por los que el grupo de docentes de danza opina que necesita formación específica para integrar al alumnado con y sin discapacidad en los procesos inclusivos son: la ausencia de formación (6.1 *formación ausente*, con un 57,14%), ayudar al alumnado con diversidad funcional (34,28% en el código 6.2), y por último ayudar a las familias, (con una baja presencia del código 6.3 *orientación a las familias*, con 8,57%).

Los resultados de los códigos de la categoría 6, detallados por cada tipo de centro privado, homologado o público los podemos visualizarlos en las figuras siguientes.

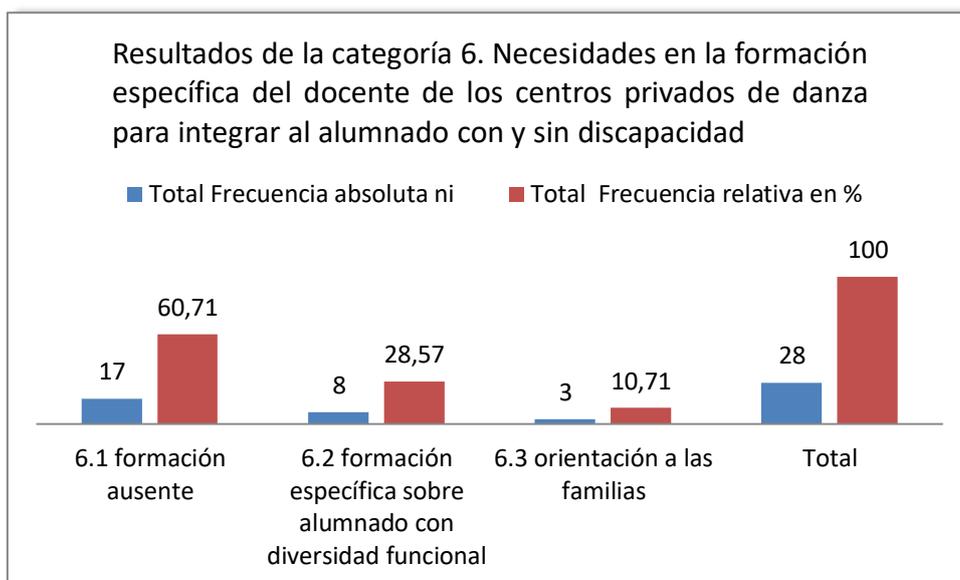


Figura 45. Resultados de la categoría 6. Necesidades en la formación específica del docente de centros privados de danza para integrar al alumnado con y sin discapacidad. Fuente: elaboración propia

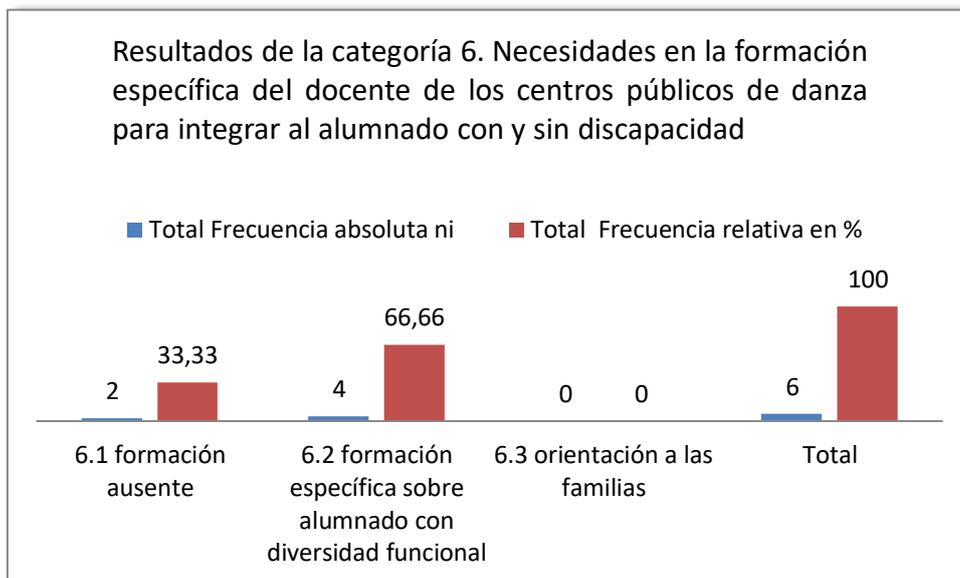


Figura 46. Resultados de la categoría 6. Necesidades en la formación específica del docente de centros públicos de danza para integrar al alumnado con y sin discapacidad. Fuente: elaboración propia

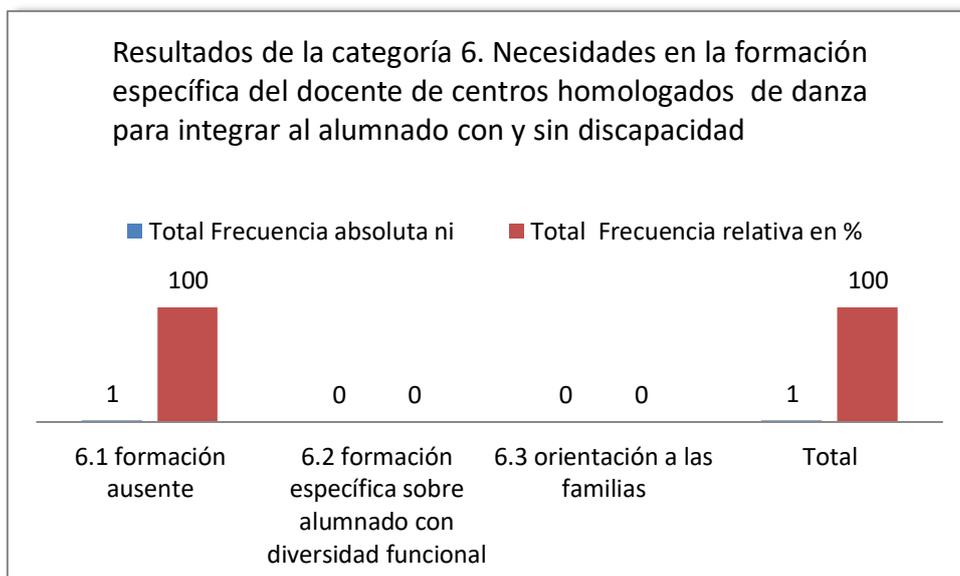


Figura 47. Resultados de la categoría 6. Necesidades en la formación específica del docente de centros homologados de danza para integrar al alumnado con y sin discapacidad. Fuente: elaboración propia

A continuación, mostramos un gráfico de los resultados finales del total de categorías que componen el criterio 2. Formación docente.

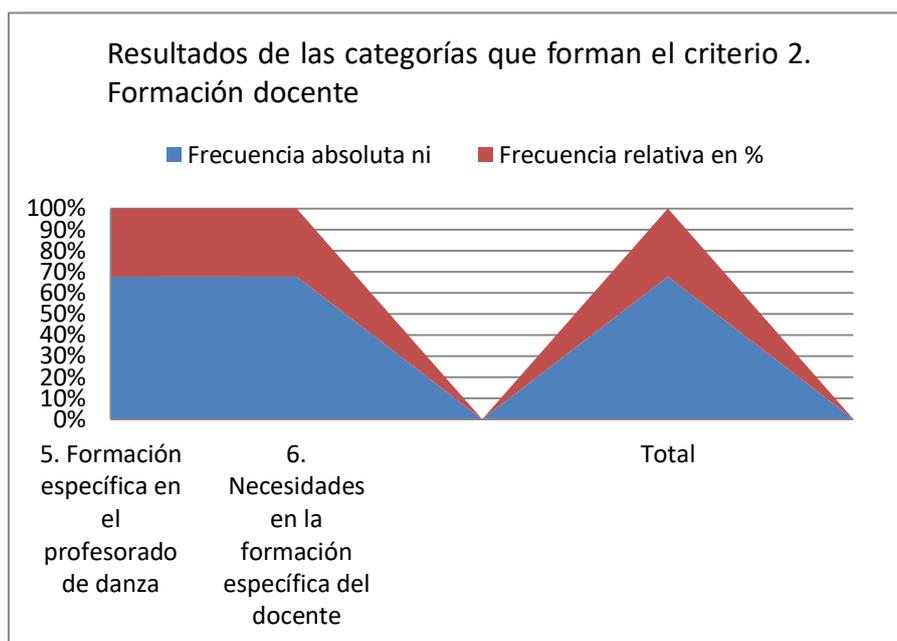


Figura 48. Gráfico de los resultados de las categorías que forman el criterio 2. Formación docente. Fuente: elaboración propia

5.2.3.4. Discusión de resultados del criterio 2. Formación docente

Como hemos podido observar, los resultados concernientes al criterio 2. Formación docente, compuesta por las categorías 5 y 6, nos sitúan en la opinión docente relativa a la necesidad de formación específica y especializada sobre inclusión en el ámbito de la danza y la diversidad funcional, conocimientos pedagógicos imprescindibles para el desarrollo formativo en danza de las personas con discapacidad desde procesos inclusivos; siempre bajo el amparo de espacios compartidos, donde se conviva para la implementación de la formación en danza desde la inclusión educativa. Todo ello, se ha manifestado por la presencia del código 5.1 *sí necesita formación*, con el 65,51% de presencia en la categoría, dato que nos ha llevado a aceptar que el profesorado de danza demanda formación específica para atender al alumnado con discapacidad en danza, en el 65,51% de los casos.

Autores como García, Aquino, Izquierdo y Santiago (2015) destacan la necesidad urgente de formación docente en diversas áreas a través de programas de formación, para dotar de mayores conocimientos y aptitudes pedagógicas, así como disponer y “conocer las ayudas tecnológicas disponibles para algunas discapacidades, e individualizar los procedimientos pedagógicos” (p. 47). Por otra parte, se detallan los resultados de la opinión docente que especifican qué tipo de formación sería más conveniente, para el profesorado de danza que está inmerso en procesos de

inclusión. La opinión docente determina que la formación específica debería ser académica, de carácter universitario; recibida desde titulaciones del campo de la educación, como la pedagogía, la psicología o el magisterio por educación especial, o bien, desde la propia Titulación Superior de Danza, en la especialidad de Pedagogía de la danza (5.1.1 *formación universitaria*, con 14,91%); o bien, debería ser una formación continua, a través de la realización de diferentes cursos o la participación en proyectos educativos y artísticos, desde el campo de la diversidad funcional y la danza (5.1.2 *formación permanente*, una presencia del 13,5%).

Por otra parte, la opinión docente certifica que debería ser una formación adquirida con personas expertas, o profesionales en activo, desde el ámbito de la danza y la diversidad funcional (5.1.3 *formación de expertos*, con 10,52%); y por último, la opinión docente enfatiza la necesidad de formación en este campo (5.1.4 *sin especificar*, con 5,26%), pero no sabe exactamente su viabilidad, ni cuál sería la mejor opción para recibirla.

Frente a estos hallazgos, en sentido opuesto, detectamos la opinión del profesorado de danza que verbaliza que no se necesita formación especializada en el ámbito de la diversidad funcional y la danza (código 5.2 *no necesita formación*, 30,45%), sino que la experiencia en la práctica de la docencia de la danza, con cualquier colectivo, en cualquier contexto, y desde cualquier finalidad, es la herramienta fundamental para llevar a cabo la formación del alumnado, con y sin discapacidad, es decir, la propia vivencia docente te prepara para atender cualquier situación inclusiva en el aula de danza (5.2.1 *aprendizaje experiencial*, 30,18%), todo ello debido a que el docente, tanto hombre como mujer, es una persona autodidacta, capaz de superar cualquier reto en el aula de danza, inclusive los procesos de integración-inclusión (5.2.2 *autodidacta*, 9,43%).

Otra opinión que constata que no es necesaria la formación especializada, es la que identifica la paciencia, la implicación, la predisposición, la empatía y la actitud como las herramientas clave para desarrollar los procesos de inclusión en danza, en consecuencia, no hay necesidad de formación especializada extra (código 5.2.3 *educación emocional*, 20,75%). Asimismo, el tercer código indica la opinión docente que identifica que el colectivo no sabe que responder ante esta cuestión (código 5.3 *no sabe*, 5,26%).

Atendiendo a los resultados por tipología de centros, visualizamos un porcentaje elevado del 63,92%, donde el colectivo docente de los centros privados opina que el profesorado de danza si necesita formación para atender al alumnado con discapacidad en las aulas de danza (5.1 *si necesita formación*). En los centros públicos, el porcentaje es mayor, donde la opinión docente avala la

necesidad de formación para atender la implementación de los procesos inclusivos, en el 80% de los casos. En el centro homologado solo existe un hallazgo del código 5.1 *si necesita formación*, que representa el 100%.

Desde el polo opuesto, destacamos la opinión docente de los centros privados que afirma que la formación no es necesaria, (5.2 *no necesita formación*, con un 32,27%) o que no sabe si es necesaria (5.3 *no sabe*, con 3,79%). En cuanto a los centros públicos aseguran que no necesitan formación, el 13,33%, y que no saben si es necesaria la formación, el 6,66%. En los centros homologados, como hemos descrito anteriormente, no hemos encontrado ningún hallazgo que niegue la necesidad de formación.

En definitiva, se confirma que existe un alto porcentaje de docentes (65,51%), que ensalza la necesidad de formación en el ámbito de la diversidad funcional y la inclusión, para poder educar mediante la disciplina de la danza al alumnado con y sin discapacidad, haciendo de la inclusión educativa una realidad tangible, que busca caminos para no solo existir, sino persistir en el tiempo, hasta conseguir que sea tan real que se deje de hablar de ella como algo extraordinario o especial donde haya que estar continuamente cuestionándose sus posibilidades, es por ello, que el colectivo docente demanda necesidad de formación especializada para la implementación completa de los procesos inclusivos en los centros de danza de la provincia de Alicante. Por ello, nos posicionamos con Castillo (2007); Navas y Castillo (2007), que ensalzan la formación como enclave del proceso de integración-inclusión del alumnado con y sin discapacidad en los conservatorios (en su caso, concreta en los conservatorios de música). En su investigación exponía la opinión docente que afirmaba la necesidad de formación para atender a la diversidad, y llevar a cabo los procesos inclusivos, con el fin de evitar que la falta de formación docente sea una de las causas del fracaso de la inclusión educativa.

Por otra parte, hemos analizado la categoría 6 que ensalza las razones, según la opinión docente, sobre la necesidad de formación específica y especializada para desarrollar los procesos inclusivos en danza para integrar alumnado con y sin discapacidad. Atendiendo a los resultados, evidenciamos el sentimiento del profesorado de danza que demanda formación porque siente que carece de ella, o incluso cree que las familias de las personas con discapacidad sienten que el propio profesorado de danza tiene ausencia de formación en este campo (código 6.1 *formación ausente*, 57,14%). Estos resultados hallados coinciden con los resultados que describe Martín (2017) en su tesis, donde nos detalla que el colectivo docente de los conservatorios de danza de Andalucía, en un 59% de los casos, nunca o casi nunca, había recibido ninguna formación específica en atención a la diversidad

para la integración del alumnado. Por otra parte, hallamos otras investigaciones paralelas, como la de Sevilla et al. (2017) quienes ensalzan la relevancia de los procesos formativos, donde consideran que el profesorado que se encarga de llevar a cabo la inclusión en el aula de escuelas de México, no se encuentra preparado, y tiene necesidad de una formación más puntual y especializada, tanto pedagógica como didáctica, para hacer realidad la educación inclusiva, incluso el profesorado se ha sentido presionado ante la inclusión sin apenas haber recibido previamente suficiente formación (Navas y Castillo, 2007).

Otra de las razones principales por las que el colectivo docente expone que necesita formación específica para llevar a cabo los procesos inclusivos es, por un lado, la necesidad de ayudar al alumnado con discapacidad (6.2 formación específica sobre alumnado con diversidad funcional, 34,28%), y por otro lado, la de ayudar más a las familias (padres y madres) a comprender la educación de sus hijos en los procesos inclusivos en el aula de danza (6.3 orientación a las familias, 8,57%).

En cuanto a los centros privados de danza, los resultados nos han derivado a comprobar la ausencia de formación especializada para atender al alumnado con discapacidad en la implementación de los procesos inclusivos de los centros privados de danza, en un 60,71% de los casos, a través de la presencia del código 6.1 *formación ausente*; y por tanto, dicho profesorado demanda formación específica especializada para ayudar al alumnado con discapacidad y/o a las familias, pero sólo se verifica en el 39,28% de los casos (ver los códigos, 6.2 *formación específica sobre alumnado con diversidad funcional* y 6.3 *orientación a las familias*).

Respecto a los centros públicos de danza, la opinión docente avala la ausencia de formación en el campo de la diversidad funcional para implementar los procesos inclusivos (6.1 *formación ausente*, 33,33%). Asimismo, la visión altruista de querer ayudar al alumnado con discapacidad en el desarrollo de la inclusión en danza ha sido la razón principal por la que el colectivo docente de estos centros opina que necesita formación específica (6.2 *formación específica sobre alumnado con diversidad funcional*, 66,66%). Por último, en referencia a los centros homologados de danza, se afirma que hay ausencia de formación especializada para atender al alumnado con discapacidad en la implementación de los procesos inclusivos de los centros homologados de danza, en el 100% de los casos, pero el profesorado de los centros homologados de danza no se pronuncia ante la demanda de formación específica especializada para ayudar al alumnado con discapacidad y/o a las familias, ya que no encontramos hallazgos en la categoría que la evidencien.

En conclusión, todo este análisis de datos y comprobación de resultados nos lleva a verificar en nuestra investigación la hipótesis específica 1.3. El profesorado de danza demanda formación específica y especializada en inclusión educativa para atender al alumnado con discapacidad. Con ello, se comprueba que la formación docente es un pilar fundamental que sustenta la implementación y el desarrollo adecuado de la inclusión educativa en el aula de danza entre alumnado con y sin diversidad funcional, en los centros de danza de la provincia de Alicante, resultado compartido por investigaciones realizadas con anterioridad, que reclaman la falta de formación específica docente en el campo de la educación inclusiva como una de las condiciones debilitantes de dichos procesos, donde su ausencia puede llevar al fracaso (Castillo, 2007; García et al., 2015, Martín, 2017; Martínez y Bilbao, 2011; Moreno, 2009; Navas y Castillo, 2007).

5.2.3.5. Resultados del criterio 3. Comunicación de los agentes educativos

La temática pretende describir la comunicación existente entre el profesorado de danza y las familias del alumnado con discapacidad, ambos parte del proceso formativo de cada discente en el centro de danza.

Este criterio 3 está formado por la categoría 7. Comunicación entre los agentes educativos, familias y docentes, sobre el alumnado con discapacidad; dando respuesta a uno de los interrogantes que nos cuestionamos al principio de la investigación, sobre la comunicación existente entre docentes y familias en la formación en danza del alumnado con discapacidad. Asimismo, la temática se relaciona con la hipótesis específica 1.4. El profesorado de danza constata la importancia de la comunicación entre los agentes educativos (docentes y familias) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza del alumnado con discapacidad.

De esta categoría inferimos tres códigos, 7.1 *ocultan información*, 7.2 *padres colaborativos* y 7.3 *docentes informan*, los cuales, nos han permitido realizar el análisis de la información y extraer resultados verificando las hipótesis. A continuación, describimos los códigos.

Tabla 45. Categoría 7. Comunicación entre los agentes educativos, familias y docentes, sobre el alumnado con discapacidad.

3. Comunicación de los agentes educativos	
Categorías	Códigos
Categoría 7. Comunicación entre los agentes educativos, familias y docentes, sobre el alumnado con discapacidad	<p><i>7.1 ocultan información.</i> Describe el encubrimiento de las familias (padres, madres o tutores) sobre la situación de sus hijos con diversidad funcional que acuden a un centro educativo de danza. Algunas familias no reconocen la existencia de la discapacidad o en otros casos tratan de obviarla. A veces es el propio alumnado, con capacidades diversas y mayor de edad, que acude a matricularse a la escuela o academia de danza y no revela sus posibilidades y limitaciones al equipo docente del centro.</p> <p><i>7.2 padres colaborativos.</i> Identifica desde el principio, la colaboración de las familias que comunican al profesorado de danza la situación, clínica y educativa, de sus hijos con diversidad funcional, dando información relevante que facilitará el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de danza.</p> <p><i>7.3 docentes informan.</i> El colectivo de docentes informa a los padres si detectan alguna necesidad especial en el alumnado, o avisan a las familias si detectan que pueda existir alguna limitación en el aula de danza. Existe un alto nivel de comunicación entre los agentes educativos (docentes y familias)</p>

Fuente: elaboración propia

Después de señalar el significado de cada código, exponemos los resultados de la categoría 7, señalando las frecuencias relativas y absolutas, y especificamos los resultados en cada código por cada uno de los tipos de centro.

Tabla 46. Resultados por tipología de centros de la categoría 7.

Códigos	Centros privados	Centros públicos	Centros homologados	Frecuencia absoluta fi	Frecuencia relativa en %	Número de Participantes
7.1 ocultan información	15	5	0	20	44,44	13
7.2 padres colaborativos	15	0	0	15	33,33	10
7.3 docentes informan	8	2	0	10	22,22	9
Total categoría	38	7	0	45	100,00	2

Fuente: elaboración propia

En la tabla y gráfico siguientes podemos observar los resultados finales de la categoría.

Tabla 47. Resultados finales de los códigos de la categoría 7. Comunicación entre los agentes educativos, familias y docentes, sobre el alumnado con discapacidad.

Categoría 7. Comunicación entre los agentes educativos, familias y docentes, sobre el alumnado con discapacidad

Código	Frecuencia absoluta n_i	Frecuencia relativa f_i	Frecuencia relativa en %
7.1 ocultan información	20	0,44	44,44
7.2 padres colaborativos	15	0,33	33,33
7.3 docentes informan	10	0,22	22,22
Total categoría	45	1,00	100,00

Fuente: elaboración propia

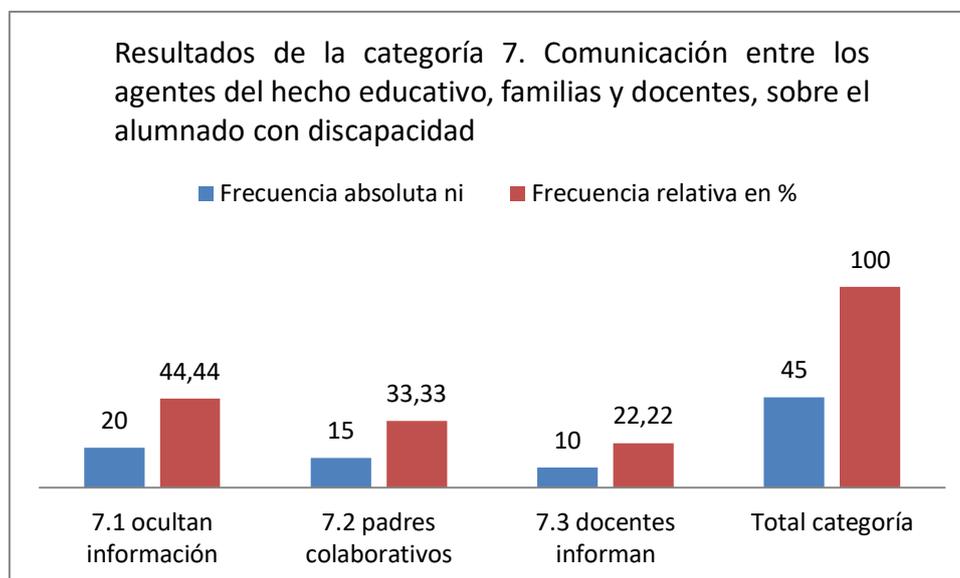


Figura 49. Resultados de la categoría 7. Comunicación entre los agentes educativos, familias y docentes, sobre el alumnado con discapacidad. Fuente: elaboración propia

Después de analizar los resultados obtenidos en la categoría 7, podemos deducir que el código con mayor presencia en la categoría es el 7.1 *ocultan información*, con 44,44%, y 20 hallazgos, demostrando la postura del colectivo docente que opina que las familias del alumnado con discapacidad que asiste a los centros de danza no reconocen la existencia de la discapacidad, o en la mayoría de casos, evitan hablar del tema, no colaboran, ni informan al profesorado de danza sobre la situación de sus hijos.

En contraposición, otro de los códigos con relativa presencia en la categoría es el código 7.2 *padres colaborativos*, con un 33,33% de presencia y 15 hallazgos, el cual tiene un significado opuesto al anterior, donde se manifiesta la actitud colaborativa de las familias con el grupo de docentes de danza, dando información relevante sobre el historial de sus hijos con diversidad funcional, facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de danza. Estos resultados, nos llevan a afirmar que las familias del alumnado con discapacidad son colaborativas e informan a los docentes de la situación de sus hijos, aunque tan solo se confirma en un 33,33% de los casos, puesto que hemos hallado la opinión docente contraria a través del código 7.1 *ocultan información*, expuesto anteriormente, que detalla que las familias del alumnado con discapacidad ocultan la situación de su descendencia con discapacidad al profesorado de danza.

En tercer lugar, el código 7.3 *docentes informan*, con una presencia leve en la categoría, 22,22% y 10 hallazgos, describe la opinión docente acerca de que el profesorado de danza tiene una predisposición a informar a los padres si detectan alguna necesidad especial en el alumnado con discapacidad, avisando a las familias en caso de que se encuentren con alguna situación compleja en el aula de danza, demostrando un alto nivel de comunicación entre docentes y familias. Seguidamente, describimos los resultados de cada código en los centros privados y públicos de danza, ya que en los centros homologados no hemos hallado ninguna presencia de los códigos de la categoría 7. En las siguientes figuras podemos visualizar los resultados detallados.

Centros privados

En los centros privados de danza encontramos la misma presencia del código 7.1 *ocultan información* y del código 7.2 *padres colaborativos*, ambos códigos con 39,47% de presencia respectivamente, señalando que tanto las familias informan al profesorado de danza de la problemática de sus hijos, como que no informan escondiendo la situación, y ocultan la información al colectivo docente, obviando la situación real. Es decir, ambos códigos con significados opuestos han obtenido el mismo porcentaje de presencia en los centros privados. Con un porcentaje menor, el código 7.3 *docentes informan* (21,05%), indica la opinión docente acerca de que el profesorado de danza, cuando intuye o visualiza al alumnado con discapacidad en el aula, se reúne posteriormente con las familias para obtener más información de la persona, conocer el caso, y así poder ayudar más al alumnado y a sus familias.

Centros públicos

Los datos en los centros públicos avalan la presencia elevada del código 7.1 *ocultan información*, con un 71,42%, con 5 hallazgos de un total de 7, certificando que las familias ocultan información respecto a su hijos en caso de padecer alguna discapacidad cuando asisten al centro educativo, conservatorio o escuela municipal de danza. El código 7.2 *padres colaborativos* no tiene presencia en la categoría, por el contrario, hemos hallado en los centros públicos las respuestas que avalan que los docentes establecen comunicación con las familias, informando de la situación de sus hijos, en un 28,57% de los casos (código 7.3 *docentes informan*).

Centros homologados

En los centros homologados no hemos encontrado ningún hallazgo de los códigos de esta categoría.

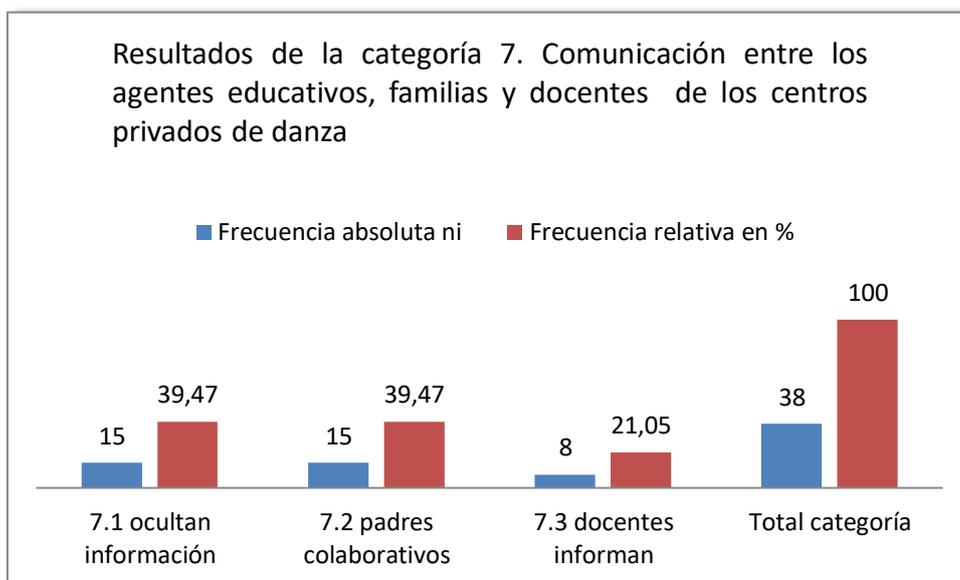


Figura 50. Resultados de la categoría 7. Comunicación entre los agentes educativos, familias y docentes, sobre el alumnado con discapacidad de los centros privados de danza. Fuente: elaboración propia

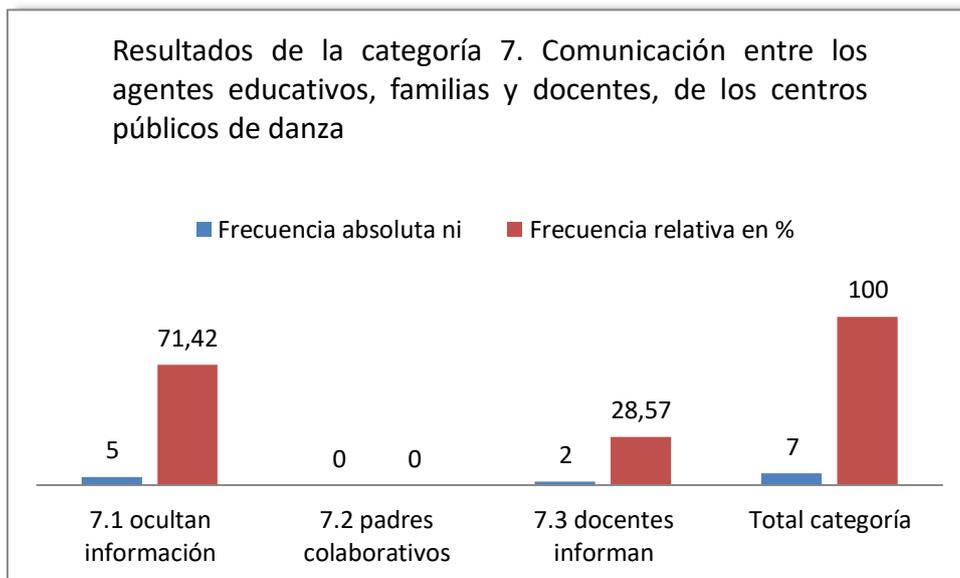


Figura 51. Resultados de la categoría 7. Comunicación entre los agentes educativos, familias y docentes, sobre el alumnado con discapacidad de los centros públicos de danza. Fuente: elaboración propia

A continuación, mostramos una gráfica de los resultados de la categoría que compone la temática 3. Comunicación de los agentes educativos.

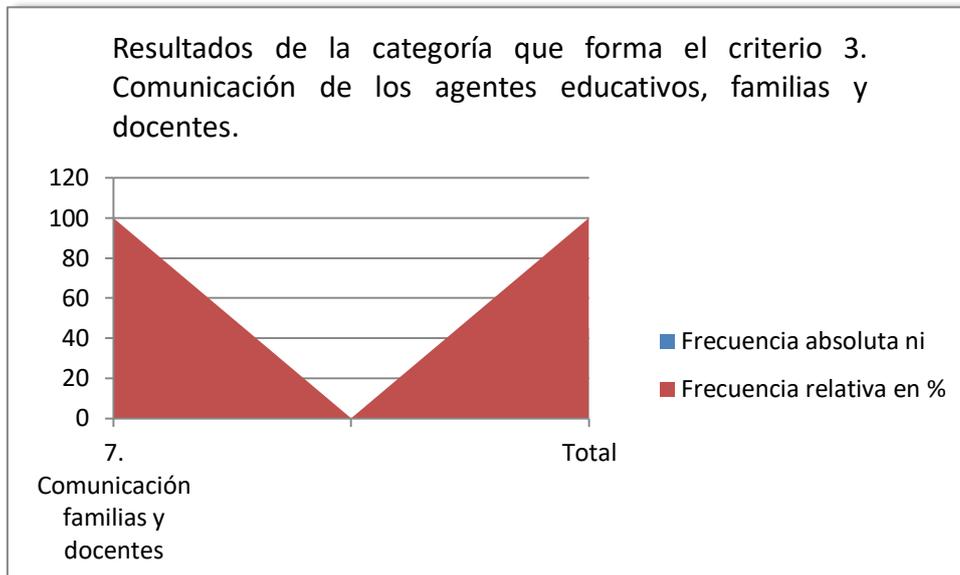


Figura 52. Gráfico de los resultados de la categoría 7 que forma el criterio 3. Comunicación de los agentes educativos. Fuente: elaboración propia

5.2.3.6. Discusión de resultados del criterio 3. Comunicación de los agentes educativos

El criterio 3. Comunicación de los agentes educativos se interpreta a través de la categoría 7, referida al diálogo establecido entre docentes y familias del alumnado con discapacidad, a partir del proceso formativo en el aula, en los diferentes tipos de centros de danza. Los resultados constatan la opinión del colectivo docente sobre las familias que ocultan información respecto a sus hijos con discapacidad. Estas familias cuando acuden a un centro de danza, en un porcentaje elevado de casos, eluden la situación, y cuando llegan al centro, no informan al profesorado de danza sobre la parte médica o psicológica de este alumnado con capacidades diversas; en general, la forma de actuación es la de no comunicarse, obviando la situación. Lo mismo sucede con el alumnado mayor de edad con algún tipo de discapacidad, que esconde la situación al matricularse en el centro de danza, sobre todo, en casos de personas con algún tipo de discapacidad no visible. Todo esto ha estado analizado a través del código 7.1 *ocultan información*, con un 44,44% de presencia en la categoría.

En definitiva, las familias, cuando asisten al centro de danza, niegan la situación de sus hijas e hijos ante la posible limitación, en muchos casos esta negación es una defensa psicológica de las familias debida a la falta de aceptación, a menudo dura un periodo corto de tiempo, en otros casos la negación se dilata en el tiempo hasta que se consigue la adaptación, dependiendo del contexto, y del sistema de creencias que impere en cada familia (Ortega, Salguero y Garrido, 2007).

No obstante, en otros casos la causa que lleva a las familias a no comunicarse con el profesorado de danza, o a ocultar información sobre el alumnado con discapacidad, es el propio desconocimiento de la situación. No obstante, hemos de resaltar que en una mayoría de casos hay alumnado con diversidad funcional que a primera vista no tiene una limitación visible al profesorado de danza, así pues, atendiendo a los datos de las variables socio-demográficas y descriptivas que analizamos en el punto anterior, en la muestra de estudio de los 67 centros educativos, recordando que la presencia de alumnado con discapacidad es de 171 casos, de los cuales, el tipo de discapacidad en su mayor porcentaje atendía a casos de alumnado con TDAH (36,84%), deficiencia motora (22,8%), discapacidad intelectual (21,05%) y TEA (15,20%); con los porcentajes más bajos, deficiencia auditiva (2,33%) y deficiencia visual (1,75%). Es por ello, que en muchos de los casos, los profesionales tardan un tiempo en establecer un diagnóstico claro y esto lleva a las familias a un desconocimiento de la situación.

Bajo otro prisma, hallamos la opinión del profesorado de danza, de todos los tipos de centros de danza, que expone que las familias sí informan al profesorado de danza especificando la situación médica, psicológica y educativa de sus hijos desde el primer momento de entrada al centro de danza, detallado en el código 7.2 *padres colaborativos*, con un 33,33% de presencia en la categoría.

Desde otra perspectiva, podemos constatar que el colectivo docente sí informa a las familias sobre la situación del alumnado, 7.3 *docentes informan* (22,22% de presencia del código en la categoría), además, cuando descubren en el aula de danza alumnado que les inquieta, sin conocer bien el diagnóstico, deciden en primer lugar informar y hablar con las familias sobre el estudio del mismo, para que entre todos los agentes educativos puedan resolver mejor cada caso.

Si puntualizamos los datos por tipología de centros, se afirma que las familias del alumnado con discapacidad son colaborativas e informan a los docentes de la situación de sus hijos en los centros privados de danza, en el 39,47% de los casos a través de la presencia en la categoría del código 7.2 *padres colaborativos*, y con el 21,05% de los casos, con el código 7.3 *docentes informan*.

En referencia a los centros públicos, ensalzamos el elevado resultado del código 7.1 *ocultan información*, con un 71,42%, demostrando que en este tipo de centros educativos, todavía las familias intentan evitar la comunicación con el colectivo docente, queriendo que la situación de sus hijos pase de manera desapercibida, y en muchos casos ocultando la obviada. Durán (2011) relata el encuentro de las familias con la discapacidad de sus hijos que es en algunos casos una realidad que no se quiere aceptar, pero que al final no la puedes ocultar. Su tesis doctoral la focaliza en las familias y la discapacidad, y en las vivencias con hijos con deficiencia auditiva o visual;

¿Qué podría esperarse de los/as otros/as en cuanto a aceptación, tolerancia y respeto hacia la discapacidad auditiva o visual si la propia familia pretende pasarla por alto u ocultarla?
(Durán, 2011, p.236)

Por el contrario, sí hay presencia del código 7.3 *docentes informan* (28,57%) en los centros públicos, hecho que verifica que el colectivo docente de danza informa y se comunica con las familias del alumnado con discapacidad respecto a la situación de sus hijos en el aula de danza de los centros públicos, aunque con un porcentaje moderado de presencia.

En conclusión, atendiendo a los resultados generales de los centros privados y públicos, y si sumamos los dos códigos que dan la respuesta de comunicación entre docentes y familias, que serían el 7.2 *padres colaborativos* (33,33%) y el 7.3 *docentes informan* (22,22%), sería un total de

presencia en la categoría del 55,55%, constatando la existencia de comunicación entre familias y docentes en una doble dirección, hecho que nos ha dirigido a aceptar la hipótesis específica 1.4. El profesorado de danza constata la importancia de la comunicación entre los agentes educativos (docentes y familias) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza del alumnado con discapacidad; además se ensalzan los beneficios de la danza tratados en el siguiente apartado.

Sin embargo, aunque existe comunicación entre los agentes educativos (docentes y familias) en la formación en danza de alumnado con diversidad funcional, no podemos obviar que la presencia del código 7.1 *ocultan información* es muy elevada en la categoría (44,44%), y sobre todo en referencia a los centros públicos de danza (71,42%) donde todavía con más fuerza las familias ocultan información al centro educativo y al profesorado de danza sobre las capacidades diversas de sus hijos, queriendo mirar a otro lado, hecho que dificulta el proceso didáctico en el aula de danza.

5.2.3.7. Resultados del criterio 4. Beneficios de la danza en el alumnado con discapacidad

Se ensalza los beneficios de la práctica de la danza en personas con discapacidad, así como, en diferentes colectivos de riesgo de exclusión social. Este criterio está formado por una sola categoría, la categoría 8. Beneficios de la danza en el alumnado con discapacidad.

De esta categoría inferimos tres códigos con presencia en las narrativas del grupo de participantes: 8.1 *beneficios de la danza en el alumnado con discapacidad*, 8.2 *beneficios de la danza en otros colectivos* y 8.3 *la danza no beneficia*. A continuación describimos el significado de cada uno de ellos.

Tabla 48. Categoría 8. Beneficios de la danza en el alumnado con discapacidad

4. Beneficios de la danza	
Categorías	Códigos
Categoría 8. Beneficios de la danza en el alumnado con discapacidad	<p>8.1 <i>beneficios de la danza en el alumnado con discapacidad</i>. Describe los efectos de la práctica de la danza a nivel cognitivo, en cuanto a potenciación de la memorización y la concentración; a nivel psicológico y socio-afectivo, ya que mejora la autoestima, la autoimagen, la autoconfianza del alumnado con diversidad funcional y a nivel motor, mejora la movilidad física del cuerpo.</p> <p>8.2 <i>beneficios de la danza con otros colectivos</i>. Analiza los efectos de la práctica de la danza mejorando la calidad de vida y el bienestar en diferentes colectivos de riesgo en la población. Identifica el disfrute de la misma, en personas con poca</p>

4. Beneficios de la danza

Categorías	Códigos
	movilidad, con sobrepeso, personas de edad media-avanzada sin diversidad funcional pero con capacidades limitantes por el paso de los años, en la tercera edad, etc.
	8.3 la danza no beneficia. El código expone la indiferencia de la práctica de danza en el alumnado con diversidad funcional, argumentando que no obtiene ningún beneficio su práctica.

Fuente: elaboración propia

En adelante, analizamos los resultados de cada código desde la tipología de centros, mostrando las frecuencias absolutas (presencia de casos) y las frecuencias relativas en porcentaje.

Tabla 49. Resultados por tipología de centros de la categoría 8. Beneficios de la danza en el alumnado con discapacidad

Códigos	Centros privados	Centros públicos	Centros homologados	Frecuencia absoluta f_i	Frecuencia relativa en %	Número de Participantes
8.1 beneficios de la danza en el alumnado con discapacidad	8	0	0	8	61,53%	7
8.2 beneficios de la danza con otros colectivos	4	0	0	4	30,76%	3
3.3 la danza no beneficia	1	0	0	1	7,69%	1
Total categoría	13	0	0	13	100,00	

Fuente: elaboración propia

Tabla 50. Resultados finales de los códigos de la categoría 8. Beneficios de la danza en el alumnado con discapacidad

Categoría 8. Beneficios de la danza en el alumnado con discapacidad			
Códigos	Frecuencia absoluta n_i	Frecuencia relativa f_i	Frecuencia relativa en %
8.1 beneficios de la danza en el alumnado con discapacidad	8	0,61	61,53
8.2 beneficios de la danza con otros colectivos	4	0,30	30,76
8,3 la danza no beneficia	1	0,07	7,69
Total categoría	13	1,00	100,00

Fuente: elaboración propia

Al observar que solo existen hallazgos de los códigos de la categoría 8 en los centros privados de danza, pasamos a comentar los datos en el apartado siguiente de centros privados.

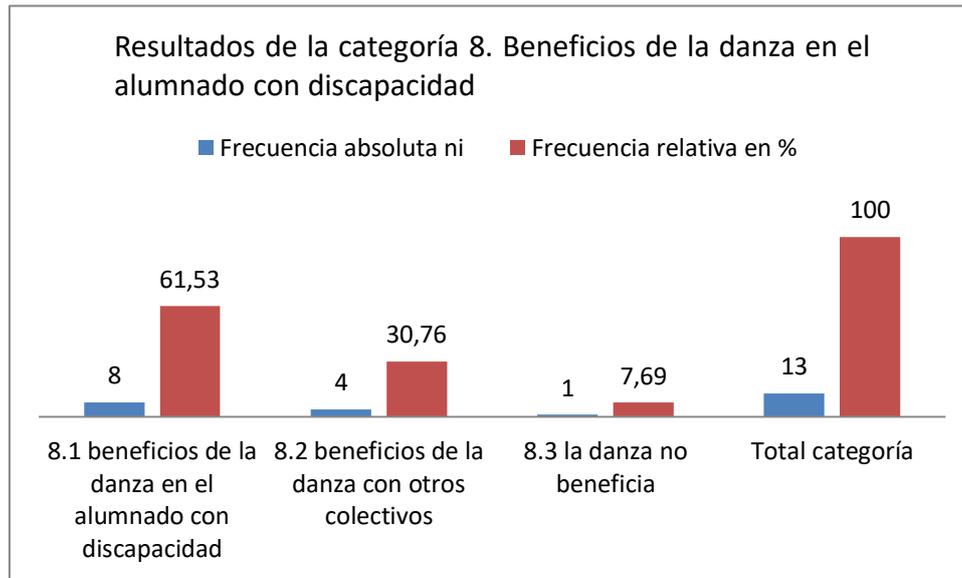


Figura 53. Resultados de la categoría 8. Beneficios de la danza en el alumnado con discapacidad. Fuente: elaboración propia

Centros privados

Después del análisis de resultados, se evidencia que solo hay presencia de los códigos de la categoría en los centros privados de danza, ya que, no encontramos ningún hallazgo en los centros públicos y homologados de danza. La presencia con mayor porcentaje en los centros privados es para el código 8.1 *beneficios de la danza para las personas con discapacidad*, con un 61,53%, en 8 hallazgos de un total de 12, comprobando la opinión docente acerca de los beneficios que tiene la danza en este colectivo, tanto a nivel físico, como psicológico y socio-afectivo.

Por otra parte, también se ensalza el código 8.2 *beneficios de la danza en otros colectivos*, con 30,76% y 4 hallazgos, del que se deduce cómo la danza mejora la calidad de vida de diferentes colectivos específicos, no solo de las personas con discapacidad, sino de colectivos en riesgo de exclusión social, por ejemplo; personas de tercera edad, personas con movilidad reducida, personas de edad media con capacidades limitantes por diferentes causas, etc. Ergo, la danza produce bienestar a nivel físico, psicológico y social, y todo ello, desde el disfrute de la misma. Por último, el código 8.3 *la danza no beneficia*, solo tiene 1 hallazgo, con un 7,69% demostrando la baja presencia dentro de la categoría, esto significa que solo en un caso de un centro privado, encontramos la opinión docente acerca de que la danza no origina ningún beneficio a las personas con discapacidad.

A continuación visualizamos los datos obtenidos de los centros privados de danza.

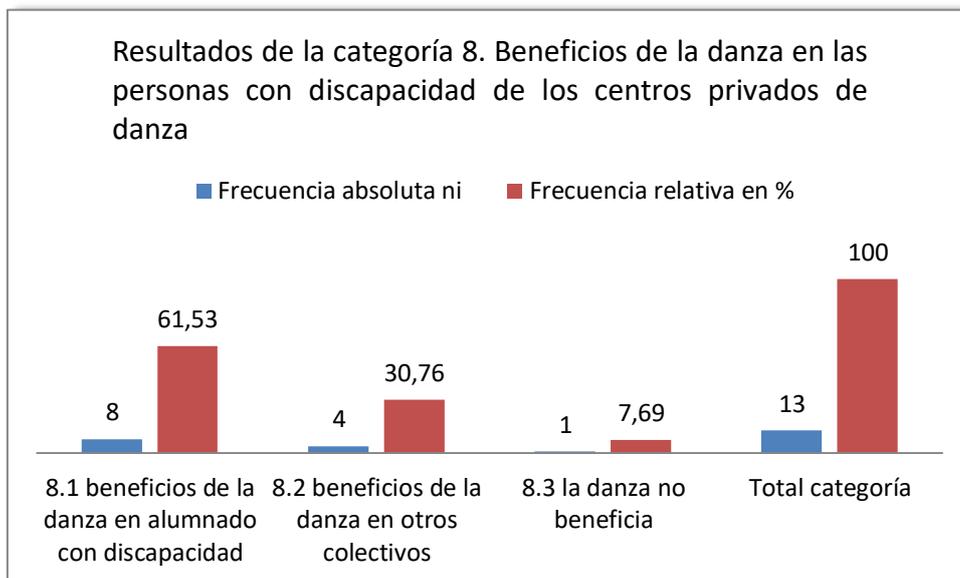


Figura 54. Resultados de la categoría 8. Beneficios de la danza en las personas con discapacidad de los centros privados de danza. Fuente: elaboración propia

Seguidamente, mostramos los resultados finales de la categoría que compone el criterio 4. Beneficios de la danza en el alumnado con discapacidad.

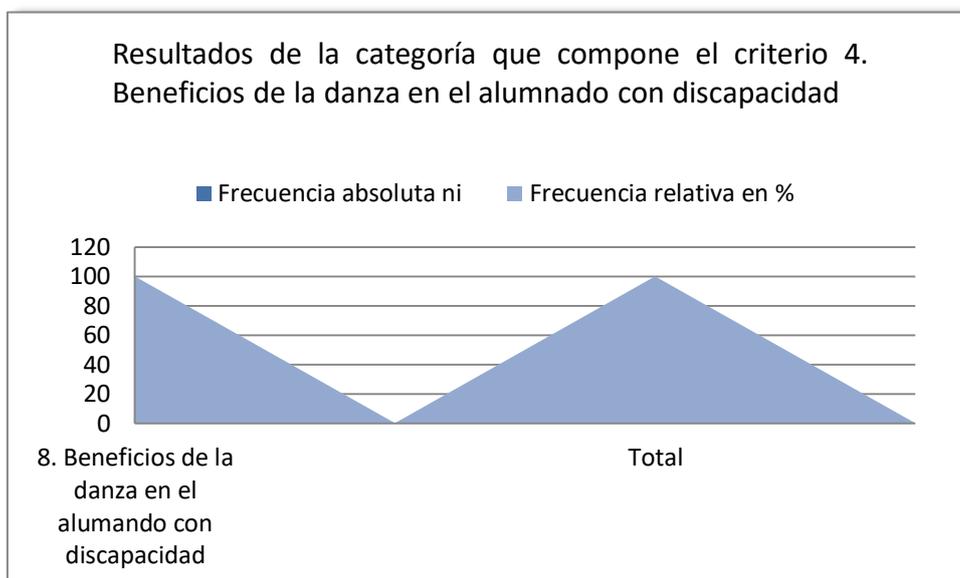


Figura 55. Gráfico de los resultados de la categoría 8 que forma el criterio 4. Beneficios de la danza en el alumnado con discapacidad. Fuente: elaboración propia

5.2.3.8. Discusión de resultados del criterio 4. Beneficios de la danza

Este criterio se compone de una sola categoría, que surgió de forma emergente y analiza la opinión docente acerca de los beneficios de la danza en las personas con discapacidad. Como hemos mentado en el punto anterior, solo existe presencia de esta categoría, y los tres códigos que la forman, en el colectivo docente de los centros privados de danza. Los resultados avalan con un porcentaje muy elevado, la opinión docente respecto a que la danza beneficia a las personas con discapacidad, en un 61,53% de los casos, demostrada a través del código 8.1 *beneficios de la danza en el alumnado con discapacidad*. Como especifica Danceability Internacional (2008), lo verdaderamente importante es que las personas con y sin discapacidad mejoren sus vidas con la práctica de la danza inclusiva o la danza desde la inclusión, y sobre todo evitar el aislamiento, que lo consideran el verdadero problema, más que el tipo de discapacidad en sí o la propia limitación de la persona.

Por otra parte, también observamos que la danza beneficia a otros colectivos específicos en situación de riesgo de exclusión, a través del código 8.2 *beneficios de la danza en otros colectivos* con una presencia de 30,76%, que sumado al porcentaje del código 8.1 *beneficios de la danza en el alumnado con discapacidad* obtendríamos un porcentaje del 92,29%, hecho que verifica la hipótesis específica 1.4.

Por tanto, una vez analizados los datos de la categoría anterior 7 y la actual categoría 8 se verifica la hipótesis específica 1.4. El profesorado de danza constata la importancia de la comunicación entre los agentes educativos (docentes y familias) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza del alumnado con discapacidad.

5.2.4. Síntesis de resultados finales del cuestionario a docentes

Para finalizar este apartado quisiéramos realizar una síntesis de la discusión de resultados, señalando los datos más significativos que nos han permitido contrastar y verificar las hipótesis específicas 1.1, 1.2, 1.3 y 1.4, como partes fundamentales de la hipótesis general.

Nuestra inquietud investigadora nos ha dirigido hacia el estudio de la inclusión educativa en los centros educativos de danza de la provincia de Alicante, analizando la presencia real de alumnado con algún tipo de discapacidad en los centros, y cómo este fenómeno altera y promueve cambios y mejoras substanciales en el proceso formativo de las escuelas de danza, de carácter público, privado y homologado. Por ello, primeramente, hemos podido comprobar la existencia de alumnado con

discapacidad, con diferente tipología, en los centros de danza (verificando la hipótesis específica 1.1), afirmando que existe alumnado con diversidad funcional en el 83,58% de los centros de danza de la provincia de Alicante; en el 86,20% de los centros privados; el 62,5% de los centros públicos y el 100% de los centros homologados.

El alumnado con TDAH, deficiencia motora y discapacidad intelectual es el que tiene mayor presencia en los centros de danza de la provincia de Alicante, según los resultados, de 171 casos hallados: el 36,84% tiene TDAH, el 22,8% deficiencia motora, discapacidad intelectual el 21,05%, TEA el 15,20%, por último, deficiencia auditiva el 2,33% y deficiencia visual el 1,75%. En cuanto a los centros privados, de 155 casos encontrados: TDAH lo sufre el 36,12%, deficiencia motora el 22,58%, discapacidad intelectual el 20%, TEA el 16,77%, deficiencia auditiva el 2,58% y deficiencia visual el 1,93%. En los centros públicos, hemos cuantificado 14 casos, en 8 conservatorios, determinando alumnado con TDAH en el 42,85% de los casos, deficiencia motora el 21,42%, y discapacidad intelectual el 35,71%. En el centro homologado, existen 2 casos, uno que padece TDAH, y otro, deficiencia motora.

Además hemos averiguado que el proceso formativo de enseñanza aprendizaje se desarrolla desde la inclusión educativa en los centros de danza de la provincia de Alicante comprobando la hipótesis específica 1.2. A su vez, destacamos que la accesibilidad e ingreso a las escuelas de danza y las medidas pedagógicas adoptadas se desarrollan desde la inclusión educativa, favoreciendo la equidad y la igualdad de oportunidades entre alumnado con y sin discapacidad.

En definitiva, el alumnado con discapacidad desarrolla su proceso formativo en los centros de danza desde una situación educativa en inclusión junto con alumnado sin discapacidad, en un 70,06% de los centros de danza, que distribuido por centros sería: el 68,47% de los centros privados; el 62,5% de los centros públicos y el 100% de los centros homologados. La accesibilidad y el ingreso a los centros de danza del alumnado con discapacidad es la misma que el alumnado sin discapacidad, confirmada en el 76,04% de los centros de danza donde no se realizan pruebas específicas o especiales para el alumnado con diversidad funcional que accede a los centros. Según las categorías de centros, no existe una forma de ingreso diferenciada en el 73,80% de los centros privados, en el 90,90% de los centros públicos y en el 100% de los centros homologados.

Además, los centros de danza utilizan medidas pedagógicas para desarrollar el proceso de inclusión en danza entre alumnado con y sin discapacidad en centros privados y públicos. Sin embargo, los centros de danza, no tienen las instalaciones adaptadas para desarrollar el proceso de inclusión entre

alumnado con y sin discapacidad, que se hace una necesidad imperante para la implementación de procesos de inclusión educativa, como anteriormente afirmaron diversas investigaciones en danza (Canalias, 2013; Brugarolas, 2016, y Martín, 2017).

Asimismo, hemos indagado en la relevancia de la formación del profesorado para la transformación desde la inclusión, comprobando que el colectivo docente da primacía a este punto, considerando imprescindible la formación específica y especializada en el ámbito de la danza y la diversidad funcional para atender al alumnado con discapacidad, y a sus familias, en el desarrollo de los procesos inclusivos. Dicha opinión docente se obtuvo en el 65,51% de centros de danza; de los cuáles, el 63,92% pertenece a centros privados, el 80% a centros públicos y el 100% de centros homologados. Existe un sentimiento docente de tener un vacío y una ausencia de especialización para atender al alumnado con discapacidad en la implementación de los procesos inclusivos, que deriva en una incertidumbre constante en la labor docente, dirigida primordialmente por la intuición. Esta percepción de ausencia se confirma en el 57,14% de los casos, que corresponde mayormente al 60,71% de centros privados, al 33,33% de centros públicos y al 100% de centros homologados. Por tanto, el profesorado de danza opina que una preparación adecuada en este campo, ayudaría más al alumnado con discapacidad y a las familias, facilitando los procesos de inclusión educativa en danza, hecho confirmado en el 39,28% de centros privados, y el 66,66% de centros públicos.

En consecuencia, estos datos sobre la necesidad de formación del profesorado de danza, nos llevan a aceptar la hipótesis específica 1.3, donde la formación específica y especializada del profesorado en materia de inclusión educativa es imprescindible para atender al alumnado con discapacidad, y a sus familias, en la implementación de los procesos inclusivos de danza. Como describe Echeita (2012) la formación del profesorado inclusivo debería ser transformadora, y debería desarrollar un perfil de competencias inclusivas resaltando la capacidad de aprendizaje, los valores hacia la diversidad, la primacía de las expectativas de rendimiento hacia cada discente en el aula, y la potenciación del aprendizaje constante, todo ello, claves imprescindibles para el cambio hacia escuelas verdaderamente inclusivas y además eficaces (Ainscow, 2001).

Por último, cabe mencionar que el profesorado de danza revela la importancia que los procedimientos de comunicación tienen, entre los docentes y las familias del alumnado con diversidad funcional, en la formación en danza y en los procesos de inclusión educativa en general (Ortega et al., 2007). Por un lado, las familias del alumnado con discapacidad son colaborativas e informan al profesorado de danza de la situación real que sufren sus descendientes (33,33%); según

García y Bustos (2015) las familias son el primer pilar de la persona con discapacidad para cubrir las necesidades afectivas, y buscar un medio ambiente adecuado. Por otro lado, los docentes informan y se comunican con las familias del alumnado con discapacidad respecto a la situación de sus hijos en el aula de danza (22,22%). Mendoza (2018) demuestra en su investigación la importancia del establecimiento de relaciones familiares a través de la comunicación, cuyas funciones influyen en la inclusión educativa.

A su vez, se ensalza los beneficios de la danza en el alumnado con capacidades diversas, expuesto en un 61,53%, con presencia concreta en los centros privados. Todo esto, nos ha derivado en la verificación de la hipótesis específica 1.4. El profesorado de danza constata la importancia de la comunicación entre los agentes educativos (docentes y familias) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza del alumnado con discapacidad; además se ensalzan los beneficios de la práctica de la danza. Ugena (2015) expone que la danza, y la arteterapia ayudan a todas las personas, y concretamente a colectivos específicos en riesgo de exclusión y con capacidades diversas, ayudando a equilibrar el cuerpo, la emoción y el pensamiento, influyendo directamente en su bienestar.

Concluyendo la síntesis de resultados, nos encontramos con un panorama de danza que se desarrolla desde la inclusión en los centros de danza de la provincia de Alicante, donde alumnado con y sin diversidad funcional, en grupos mixtos no homogéneos, con capacidades diversas, conviven y comparten el proceso didáctico de la danza en todas sus vertientes y finalidades. Esto es una realidad presente en todo tipo de centros, pero con una prioridad en ámbitos y contextos socio-educativos, por encima de escenarios formativos profesionales, desde la visión tradicional y elitista de la profesionalización de la danza, ambos prismas tratados desde la inclusión.

Dentro del alumnado con diversidad funcional que asiste a los centros de danza, hemos verificado que prevalece, en número, el alumnado con TDAH, deficiencia motora y discapacidad intelectual, por encima de otro tipo de alumnado con otras capacidades diferentes, y en un porcentaje elevado, este alumnado accede a los centros de danza sin ningún requisito previo específico, sin pruebas de acceso concretas, en muchos de los casos desde el desconocimiento del docente, ya que las familias no informan de manera premeditada, ocultando información al grupo docente de cómo se encuentran sus hijos; siendo la comunicación uno de los factores primordiales para el buen funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza desde la inclusión.

Asimismo, en los docentes reside la demanda y la necesidad de formación previa para implementar los procesos inclusivos en danza, idea compartida por diversas investigaciones (Castillo, 2007; García et al., 2015, Martín, 2017; Martínez y Bilbao, 2011; Moreno, 2009; Navas y Castillo, 2007); donde la danza, con un compromiso social y educativo ineludible, y en concreto la danza desde la inclusión, proclama sus beneficios a todo tipo de alumnado, y en concreto a las personas con capacidades diversas.

Para finalizar detallamos una tabla resumen de todas las hipótesis específicas, como partes de la hipótesis general, que han sido contrastadas y descritas en esta primera fase de la investigación.

Tabla 51. Resumen de los resultados de las hipótesis específicas de la fase 1 de la investigación

Hipótesis específicas	Confirmada	No confirmada
Hipótesis específica 1.1. Existe presencia real de alumnado con discapacidad, con diferente tipología, en los centros de danza de la provincia de Alicante.	✓	
Hipótesis específica 1.2. El proceso formativo de enseñanza-aprendizaje se desarrolla desde la inclusión educativa en los centros de danza de la provincia de Alicante.	✓	
Hipótesis específica 1.3. El profesorado de danza demanda formación específica y especializada en inclusión educativa para atender al alumnado con discapacidad.	✓	
Hipótesis específica 1.4. El profesorado de danza constata la importancia de la comunicación entre los agentes educativos (docentes y familias) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza del alumnado con discapacidad.	✓	

Fuente: elaboración propia

5.3. Resultados del cuestionario a discentes

En la segunda fase de la investigación hemos pretendido conocer la actitud del alumnado del CSDA hacia las personas con discapacidad (objetivo general 4), intentando dar respuesta a una parte de los interrogantes planteados al principio de la investigación, cuyo propósito ha sido, por un lado, indagar en las actitudes del alumnado del CSDA hacia las personas con discapacidad, y por otro lado, detectar si existe relación entre algunas variables como la edad, el curso, la formación previa en el ámbito de la diversidad funcional y el contacto mantenido con personas con discapacidad con respecto a la actitud del alumnado. Cabe recordar que el punto de partida era la hipótesis general, y las hipótesis específicas 1.5 y 1.6 que se investigan en esta segunda fase, y volvemos a exponer a continuación:

Hipótesis específica 1.5. El alumnado del CSDA, futuro docente de danza, tiene una actitud positiva y favorable hacia las personas con discapacidad.

Hipótesis específica 1.6. La actitud favorable hacia las personas con discapacidad correlaciona con distintas variables (edad, curso, formación específica previa del alumnado del CSDA y contacto con personas con discapacidad).

De esta última hipótesis específica, clasificada como correlacional hemos desarrollado hipótesis estadísticas por cada una de las variables, edad, curso, formación específica y contacto con personas con discapacidad, que relacionamos con la variable Actitud. De cada una de las hipótesis estadísticas, que exponemos a continuación, emanarán la correspondiente hipótesis nula e hipótesis alternativa, ambas complementarias y propias del diseño cuantitativo; mediante diferentes pruebas estadísticas se podrá comprobar las hipótesis nulas (Bisquerra, 2009).

Hipótesis específica 1.6.1. Existe relación entre el alumnado del CSDA, en cuanto a sus actitudes hacia las personas con discapacidad, en función de la franja de edad a la que pertenecen.

Hipótesis específica 1.6.2. El curso al que pertenecen los discentes en la Titulación Superior de Danza se relaciona con la actitud del alumnado del CSDA hacia las personas con discapacidad.

Hipótesis específica 1.6.3 Se hallan diferencias entre el alumnado del CSDA en cuanto a las actitudes hacia las personas con discapacidad en función de la formación específica previa que tiene sobre el campo de la diversidad funcional y la inclusión educativa.

Hipótesis específica 1.6.4 Se encuentran diferencias en cuanto a las actitudes hacia las personas con discapacidad, entre el alumnado del CSDA, en función del contacto que haya tenido o tenga con las personas con discapacidad.

En consecuencia, en este apartado exponemos los resultados obtenidos tras el tratamiento cuantitativo de los datos extraídos del alumnado del CSDA, una vez analizados e interpretados los datos de la *Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad* (EAPD) de Verdugo, Arias y Jenaro (1994; 2003; 2016), actualizada en Arias et al. (2016). Los resultados han sido hallados a partir del análisis de datos, utilizando el paquete estadístico SPSS 24.0 y la hoja de cálculo Excel.

En primer lugar, en el siguiente epígrafe describimos las características de la muestra según el análisis de las variables socio-demográficas y descriptivas, y en segundo lugar en el epígrafe posterior, realizamos la discusión de resultados de estas variables; a posteriori, analizamos la variable Actitud a partir de los datos más relevantes recabados de las actitudes del alumnado del CSDA hacia las personas con discapacidad, y establecemos la relación entre las variables, llegando a la obtención de resultados para contrastar las hipótesis de la investigación.

5.3.1. *Análisis descriptivo: resultados de la muestra*

La muestra se ha focalizado en el total de alumnado del CSDA, que formaría parte del universo completo de alumnado de Enseñanzas Superiores con un desarrollo desde el itinerario socio-educativo. Destacamos que el CSDA es el centro pionero de estudios superiores, de los cinco centros superiores de danza de ámbito nacional, que ha iniciado la incursión en la línea socio-educativa, por la vía de la danza y la diversidad funcional, como un proyecto de innovación emergente en el centro, que refleja una nueva proyección educativa, y de esta forma, amplía su idiosincrasia a una nueva proyección de la danza (punto desarrollado en el marco teórico-conceptual). Es por ello, que nos situamos en un muestro no probabilístico, intencional y de conveniencia, donde el investigador selecciona elementos accesibles, representativos y próximos que proporcionan información sobre el elemento de interés; asimismo, es una muestra no aleatoria y no probabilística donde “la generalizabilidad de los resultados está limitada a las características de los sujetos” (McMillan & Schumacher, 2005, p.143)

El proceso de identificación de la muestra se divide en etapas; una fase previa que determina el universo y la población donde se extrae la muestra de estudio, y una segunda fase de proceso de muestreo, que va desde la identificación de la muestra de inicio, hasta la muestra productora de datos, la muestra aceptante y la muestra real (Fox, 1981). En referencia a la población total, nuestra muestra de estudio partía de $N=117$ sujetos, alumnado del CSDA, siendo este el número total de estudiantes matriculados en el curso 2017-2018 en la Titulación Superior de Danza, en la especialidad de Pedagogía de la danza. Cuando comenzamos la recogida de datos, en febrero de 2018, una vez comenzado el segundo semestre, 9 estudiantes se habían dado de baja en la titulación por diferentes motivos personales y laborales, por tanto, el número de alumnado matriculado sufrió una variación, contando con una muestra inicial de 108 sujetos ($N=108$). Tras la recogida de los cuestionarios pudimos acceder a una muestra aceptante, de carácter intencional y de conveniencia, de 92 estudiantes; siendo este el alumnado que regularmente asiste a las clases presenciales, pero finalmente la muestra real ha sido de 90 estudiantes ($n=90$), teniendo en cuenta que hemos desestimado 2 casos porque los cuestionarios no estaban completos; ambos estudiantes habían realizado solamente la primera parte del cuestionario relativa a los datos de identificación y el resto del cuestionario estaba en blanco.

En definitiva, la muestra debe ser representativa de la población, para que los resultados obtenidos se puedan extrapolar a la población, y el tamaño sea lo suficientemente amplio como para realizar generalizaciones, teniendo presente el margen de error que estamos dispuestos a aceptar y el nivel

de confianza (Hernández, Fuentes, Iglesias y Serrano, 1995). En nuestro caso con una población de $N= 108$, y una muestra de $n=90$ aceptamos un nivel de confianza del 95% y un margen de error de $\pm 5\%$.

Finalmente, la muestra ha estado formada por 8 hombres y 82 mujeres; alumnado de todos los cursos, de 1º a 4º, inclusive el alumnado matriculado en asignaturas sueltas de varios cursos; perteneciente a los cuatro estilos de danza que se imparten en el centro; danza clásica, danza social, danza española y danza contemporánea, y dentro de la especialidad de Pedagogía de la danza, que es la única especialidad que se desarrolla actualmente en el CSDA. El análisis de las siguientes variables nos dará más datos de las características de la muestra.

5.3.2. *Análisis e interpretación de las variables socio-demográficas y descriptivas*

Las variables socio-demográficas y descriptivas nos han permitido conocer las características de la muestra, el alumnado del CSDA. En esta segunda fase de la investigación hemos seleccionado las siguientes variables sociodemográficas: género, edad, curso, estilo de danza, nivel de estudios académicos y nivel de estudios en danza. Asimismo, se ha indagado en las variables descriptivas, que pertenecen, sin modificación, al cuestionario EAPD de Verdugo, Arias y Jenaro (2016), y especificamos a continuación: formación específica en el campo de la diversidad funcional, el contacto con personas con discapacidad, la razón del contacto, la frecuencia del contacto, el tipo de discapacidad, cómo se sienten los discentes en contacto con personas con discapacidad y en qué medida se sienten informados sobre las diferentes discapacidades. Según la clasificación de variables desde una perspectiva metodológica, las citadas anteriormente, son variables independientes o predictoras, las cuales serían la causa en una relación de causa-efecto, y por último, la variable Actitud general hacia las personas con discapacidad, que sería la variable dependiente; aquella en la que se espera que la variable independiente ejerza o no su influencia (Hernández et al., 1995).

A continuación describimos los resultados obtenidos en las variables socio-demográficas y descriptivas.

a) Género

Respecto al reparto de participantes según el género, de un total de 90 estudiantes, hallamos una elevada presencia de mujeres, con el 91,1%, y 82 casos, frente al 8,9% de hombres, y 8 casos. La tabla y figura siguientes presentan su distribución.

Tabla 52. Distribución de la muestra según el género

GÉNERO	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Hombre	8	8,9	8,9	8,9
Mujer	82	91,1	91,1	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

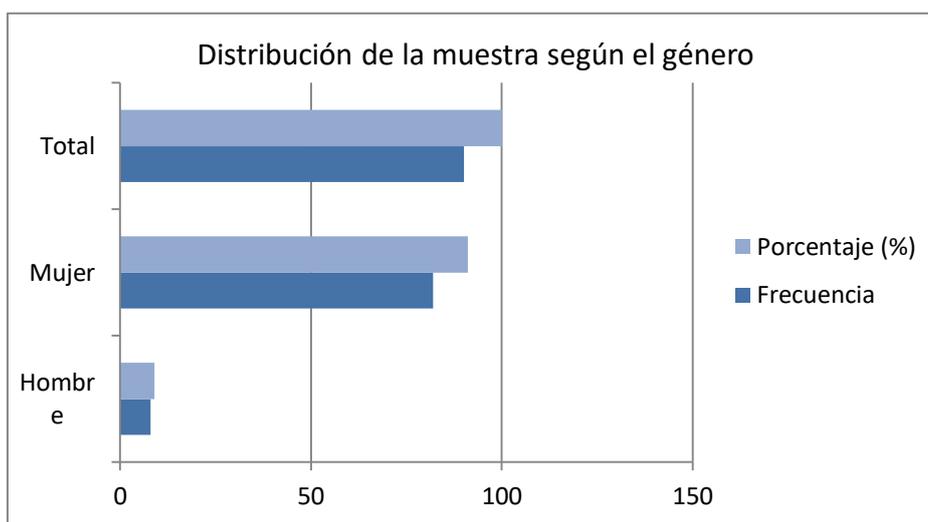


Figura 56. Gráfico de la distribución de la muestra según el género. Fuente: elaboración propia

b) Edad

En relación a la edad, hallamos que los mayores porcentajes de edades oscilan entre los 19 y 23 años, y los 24 y 28 años. Con el 35,6% y el 33,3% respectivamente, y en tercer lugar la franja de edades comprendida entre los 29 y los 33 años, con un porcentaje del 15,6%. En definitiva la muestra de alumnado del CSDA se sitúa en un porcentaje elevado de 84,5% entre los 19 y los 33 años de edad. A continuación podemos observar los resultados en la tabla y el gráfico siguientes.

Tabla 53. Distribución de la muestra según la edad

EDAD	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<19 años	2	2,2	2,2	2,2
19-23 años	32	35,6	35,6	37,8
24-28 años	30	33,3	33,3	71,1
29-33 años	14	15,6	15,6	86,7
34-38 años	6	6,7	6,7	93,3
39-43 años	2	2,2	2,2	95,6
>43 años	4	4,4	4,4	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

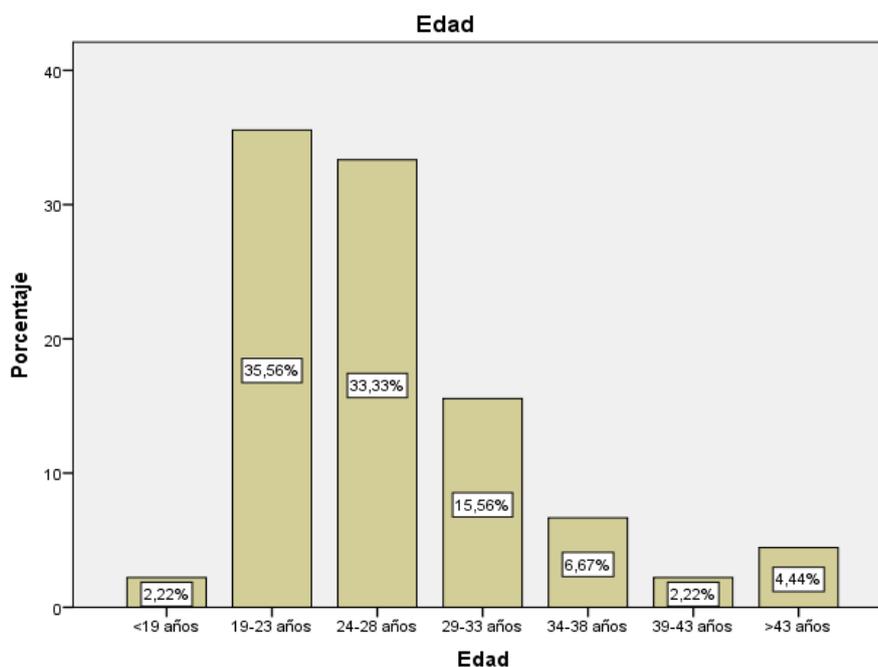


Figura 57. Gráfico de la distribución de la muestra según la edad. Fuente: elaboración propia mediante SPSS

c) Curso

Atendiendo al curso que cada estudiante realiza en el momento de la recogida de datos, en el año académico 2017-2018, se distribuye la muestra, de tal forma que el alumnado de 4º curso es el más numeroso con un 31,1%, seguido de 1º y 2º curso, con porcentajes de 26,7% y 22,2%, respectivamente, y el menor porcentaje el alumnado de 3º con 13,3%. Con un 6,6% se identifica el alumnado matriculado de varias asignaturas en diferentes cursos. Mostramos la tabla y el gráfico de datos que representan la distribución de la muestra según cada categoría.

Tabla 54. Distribución de la muestra según el curso

CURSO	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1º curso	24	26,7	26,7	26,7
2º curso	20	22,2	22,2	48,9
3º curso	12	13,3	13,3	62,2
4º curso	28	31,1	31,1	93,3
Asignaturas de varios cursos	6	6,7	6,7	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

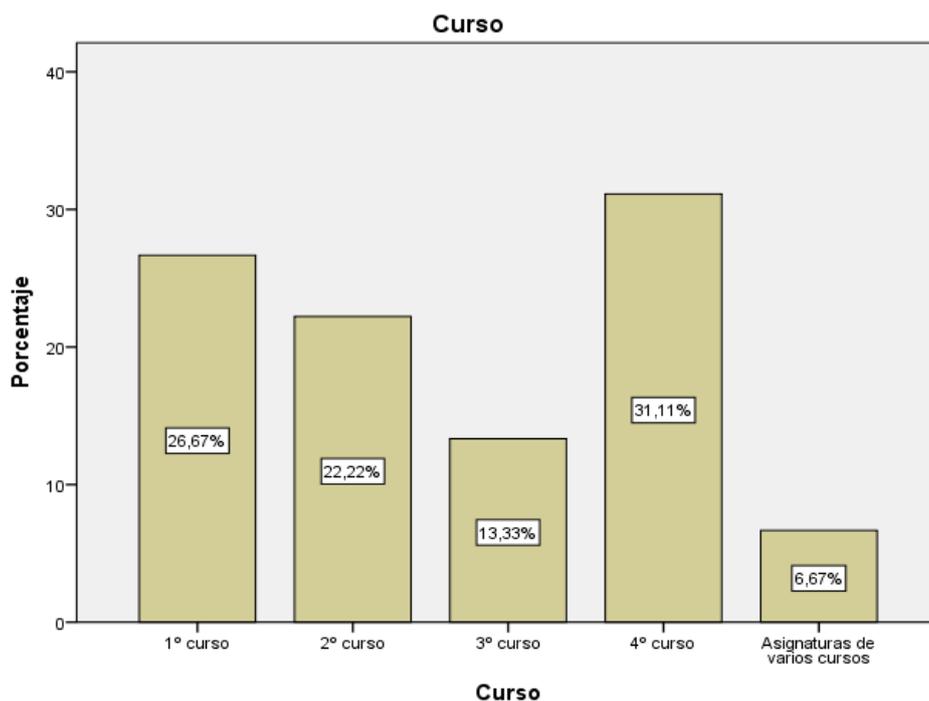


Figura 58. Gráfico de la distribución de la muestra según el curso. Fuente: elaboración propia mediante SPSS

d) Estilo de danza

En relación a la distribución de la muestra respecto al estilo de danza, observamos que el mayor porcentaje corresponde a alumnado de danza contemporánea (32,2%), seguido de alumnado de danza española (28,9%) y danza clásica (22,2%), siendo el menor porcentaje alumnado de danza social (16,7%). A continuación exponemos la tabla y el gráfico donde se observan estos resultados.

Tabla 55. Distribución de la muestra según el estilo de danza

		Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
ESTILO DE DANZA	Danza clásica	20	22,2	22,2	22,2
	Danza contemporánea	29	32,2	32,2	54,4
	Danza española	26	28,9	28,9	83,3
	Danza social	15	16,7	16,7	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

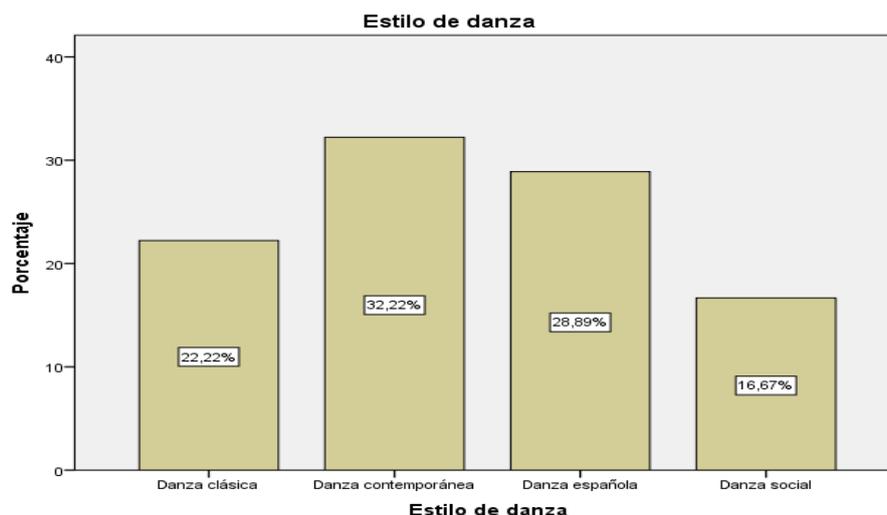


Figura 59. Gráfico de la distribución de la muestra según el estilo de danza. Fuente: elaboración propia mediante SPSS

e) Nivel de estudios académicos

Al analizar los estudios académicos que el grupo de participantes tiene finalizados, podemos observar que frente al 10,99% de alumnado que solo ha obtenido un nivel de estudios básicos, el 59,34% tiene un nivel de bachiller, aun no siendo una condición imprescindible para el acceso al Título Superior de Danza, ya que la legislación permite una prueba sin requisitos; por otro lado, tan solo el 8,79% ha adquirido una titulación desde la formación profesional. Además, con estudios académicos superiores destacamos que el 18,66% ha conseguido otro grado universitario, diplomatura o licenciatura, y el 2,2% ha finalizado también un master universitario. En la siguiente figura y gráfico podemos observar los resultados de la distribución de la muestra según el nivel de estudios académicos.

Tabla 56. Distribución de la muestra según el nivel de estudios académicos

NIVEL DE ESTUDIOS	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bachiller	54	59,34	59,34	59,34
Estudios básicos de primaria/secundaria/EGB	10	10,99	10,99	70,33
Formación profesional	8	8,79	8,79	79,12
Máster/DEA	2	2,2	2,2	81,32
Diplomatura/licenciatura/grado universitario	17	18,66	18,6	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

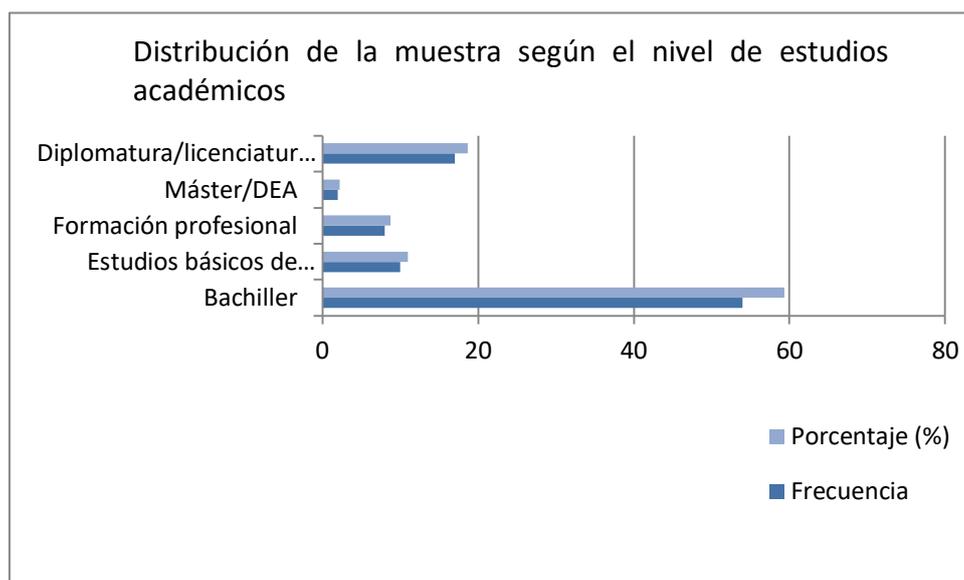


Figura 60. Gráfico de la distribución de la muestra según el nivel de estudios académicos. Fuente: elaboración propia

f) Nivel de estudios de danza

Al considerar el nivel de danza del alumnado de la muestra, hallamos que el 40% proviene de una formación en escuelas privadas de danza, sin ninguna titulación previa, el 24,4% proviene de una enseñanza reglada con el título de Enseñanzas Profesionales de danza, el 22,2% además del título profesional de Enseñanzas Profesionales de danza, también obtuvo el título de Enseñanzas Elementales de danza, frente al 2,2% que solo tiene el título de Enseñanzas Elementales. Cabe destacar que el 11,1% obtuvo la equivalencia a efectos de docencia, a la Titulación Superior de Danza en el antiguo plan de estudios, y que a pesar de tener esa condición de estar titulados para ejercer la docencia, han decidido matricularse en la Titulación Superior de Danza del plan actual, puesto que esto les dará viabilidad a continuar con estudios de posgrado. En la siguiente figura y gráfico podemos observar los resultados.

Tabla 57. Distribución de la muestra según el nivel de estudios de danza

ESTUDIOS DE DANZA	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Enseñanzas Elementales	2	2,2	2,2	2,2
Enseñanzas Elementales y Profesionales	20	22,2	22,2	24,4
Enseñanzas Profesionales	22	24,4	24,4	48,9
Equivalencia al Título Superior de Danza	10	11,1	11,1	60,0
Formación escuela privada sin titulación oficial	36	40,0	40,0	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

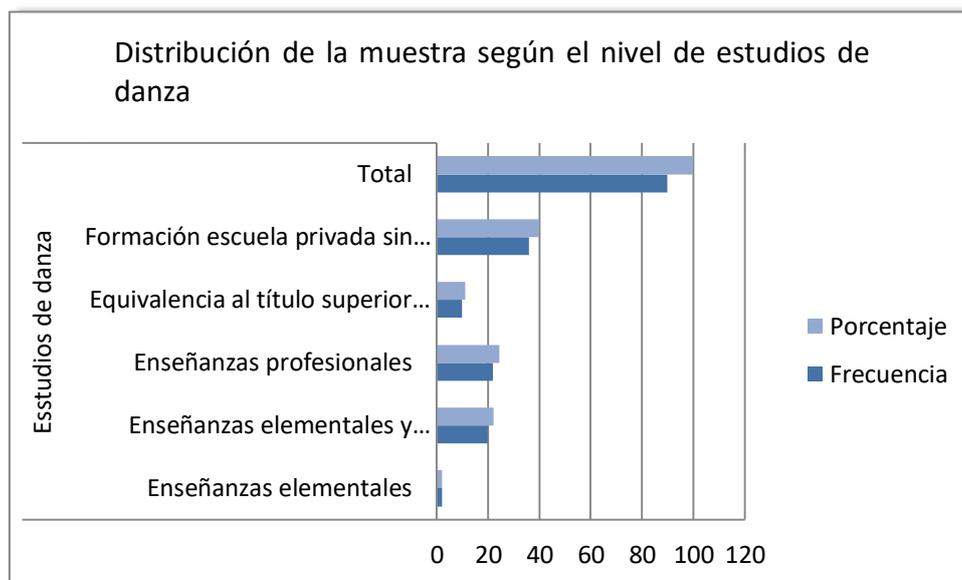


Figura 61. Gráfico de la distribución según el nivel de estudios de danza del alumnado del CSDA. Fuente: elaboración propia

g) Formación previa específica en el campo de la diversidad funcional

Con respecto a si el alumnado del CSDA ha recibido algún tipo de formación previa específica dentro del campo de la diversidad funcional, encontramos que el 80% de alumnado afirma que no tiene formación, frente a un 20% que asegura tener algún tipo de formación en este ámbito.

En la figura y el gráfico siguientes podemos observar los resultados de la distribución de la muestra, según la formación específica en el ámbito de la diversidad funcional que asegura tener el alumnado del CSDA.

Tabla 58. Distribución de la muestra según la formación específica en el ámbito de la diversidad funcional

FORMACIÓN ESPECÍFICA	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	72	80,0	80,0	80,0
Sí	18	20,0	20,0	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

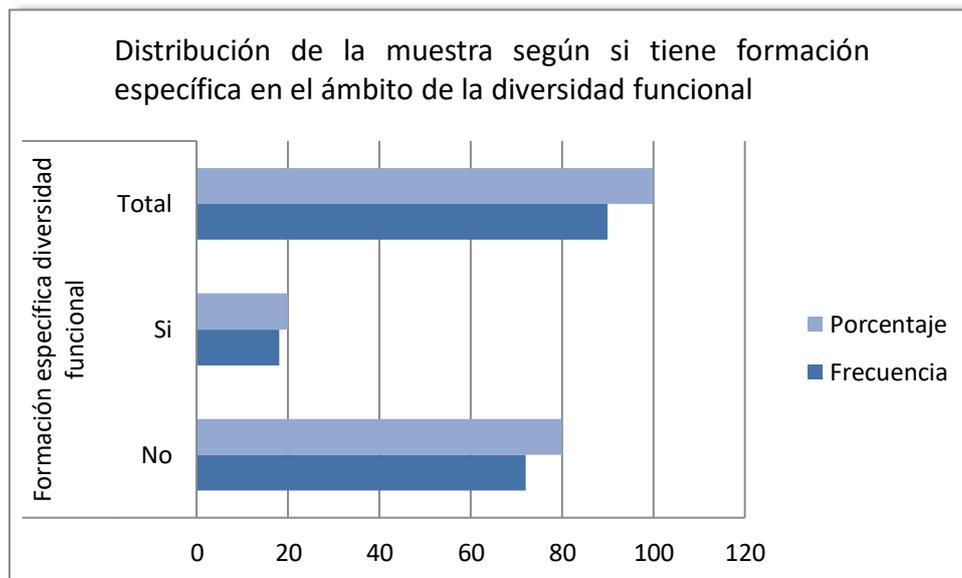


Figura 62. Gráfico de la distribución de la muestra según si tiene formación específica el alumnado del CSDA en el ámbito de la diversidad funcional Fuente: elaboración propia

h) Contacto con personas con discapacidad

Esta variable nos describe si el alumnado tiene contacto con personas con discapacidad. Los resultados que seguidamente exponemos en la tabla y el gráfico, nos avalan que el 52,2% de alumnado asegura tener relación y contacto con personas con discapacidad, frente al 47,8% que dice no tener relación con personas con discapacidad.

Tabla 59. Distribución de la muestra según el contacto con personas con discapacidad

CONTACTO	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	43	47,8	47,8	47,8
Sí	47	52,2	52,2	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

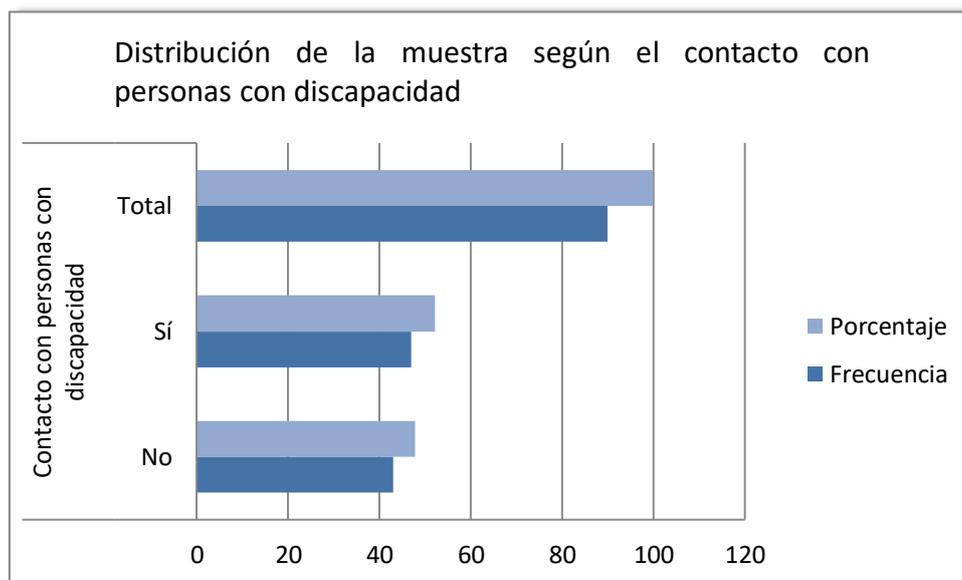


Figura 63. Gráfico de la distribución de la muestra según el contacto con personas con discapacidad. Fuente: elaboración

i) Razón del contacto con las personas con discapacidad

Del anterior porcentaje de alumnado que tiene contacto con personas con discapacidad (52,2%), el 40,4% tiene un contacto familiar, frente al 21,27% que lo tiene de tipo laboral, el 29,8% describe que el contacto es de amistad y el 6,4% señala que es un contacto asistencial. Hay un 2,1% de alumnado que indica otras razones de contacto, que no las especifica.

A continuación se muestra la tabla y el gráfico correspondiente a esta información.

Tabla 60. Distribución de la muestra según la razón del contacto con las personas con discapacidad

RAZÓN DEL CONTACTO	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Familiar	19	40,4	40,4	40,4
Laboral	10	21,27	21,27	61,67
Asistencial	3	6,4	6,3	67,97
Ocio o amistad	14	29,8	29,8	97,77
Otras razones	1	2,1	2,1	100,00
Total	47	100,00	100,00	

Fuente: elaboración propia

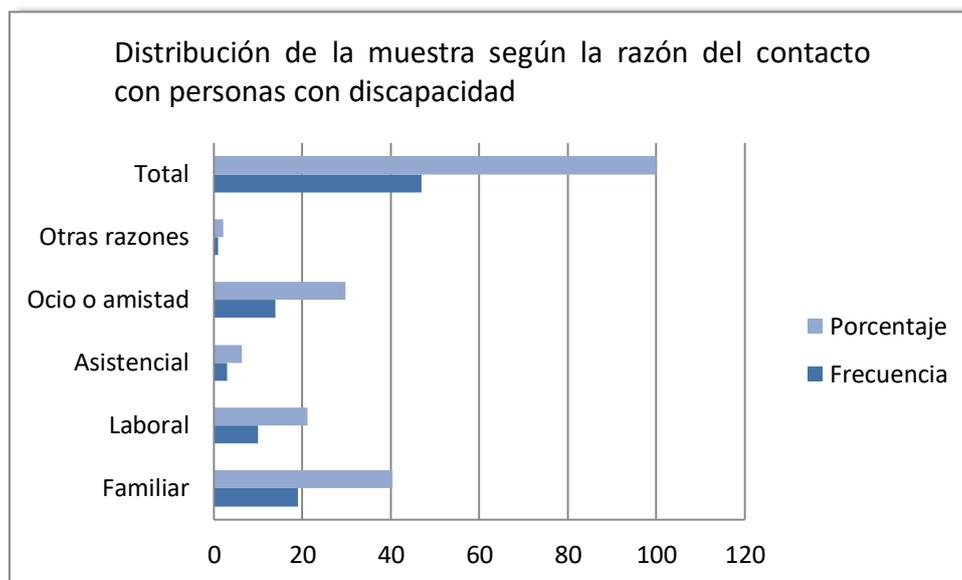


Figura 64. Gráfico de la distribución de la muestra según la razón del contacto con personas con discapacidad. Fuente: elaboración propia

j) Frecuencia del contacto

De los hallazgos del alumnado que tiene contacto con las personas con discapacidad, hemos analizado la razón de dicho contacto, el tipo de contacto, y en este apartado describimos la frecuencia con la que mantienen el contacto con personas con discapacidad.

Los resultados en este sentido, describen que el 31,91% de alumnado dice tener contacto con personas con discapacidad varias veces al mes, el 21,27% expone que lo tiene todos los días, el 29,78% varias veces por semana, y el 17,02% lo tiene menos de una vez al mes.

A continuación exponemos los resultados de forma gráfica.

Tabla 61. Distribución de la muestra según la frecuencia del contacto con las personas con discapacidad

FRECUENCIA DEL CONTACTO	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de una vez al mes	8	17,02	17,0	17,0
Todos los días	10	21,27	21,27	38,27
Varias veces al mes	15	31,91	31,91	70,18
Varias veces por semana	14	29,78	29,78	100,00
Total	47	100,00	100,00	

Fuente: elaboración propia

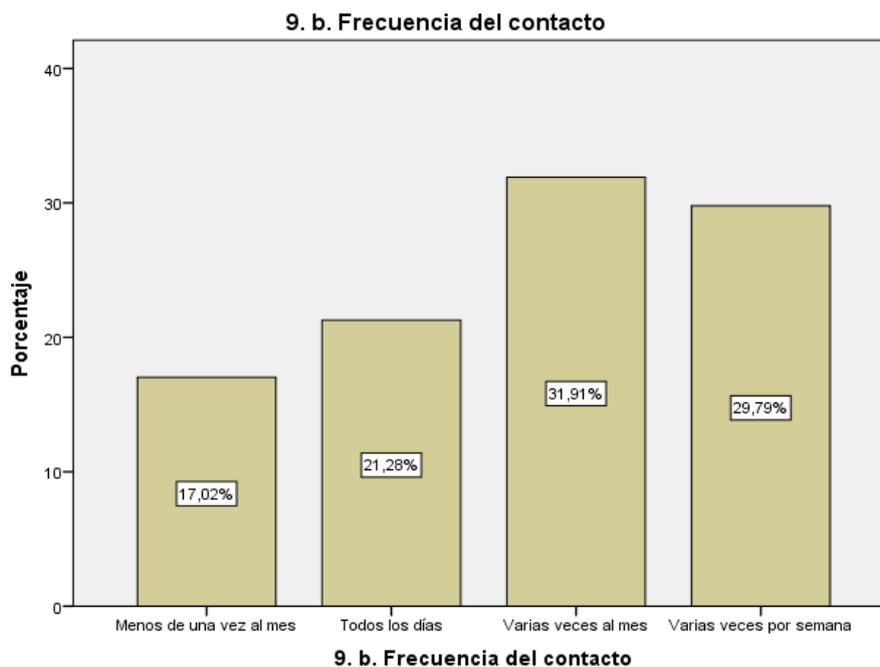


Figura 65. Gráfico de la distribución de la muestra según la frecuencia del contacto con las personas con discapacidad.

Fuente: elaboración propia mediante SPSS

k) Tipo de discapacidad

En las variables anteriores respecto a los sujetos que tienen contacto con las personas con discapacidad analizamos la razón de dicho contacto, la frecuencia con la que mantienen el contacto, y en este apartado describimos las características de las personas con discapacidad con las que el alumnado tiene contacto, en función de la tipología de la discapacidad.

Los resultados en este sentido describen que de los 47 discentes que tienen contacto con personas con discapacidad, han dado 63 respuestas sobre la tipología de la discapacidad, puesto que el ítem era múltiple, es decir, se podía marcar más de una opción. Los resultados exponen que el 28,57% de alumnado tiene contacto con personas con deficiencias físicas, el 35% de alumnado lo tiene con personas con discapacidad intelectual, el 14,2% de alumnado tiene contacto con personas con discapacidad múltiple y el 14,2% con personas con enfermedad mental; los porcentajes más bajos son para el contacto con personas con deficiencia auditiva y visual, con 4,7% y 3,2%, respectivamente.

A continuación exponemos los resultados de forma gráfica.

Tabla 62. Distribución de la muestra según la tipología de la discapacidad que tienen las personas con las que el alumnado del CSDA tiene contacto

TIPO DE DISCAPACIDAD	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Física	18	28,57	28,57	28,57
Auditiva	3	4,7	4,7	33,27
Visual	2	3,2	3,2	36,47
Intelectual	22	35	35	71,47
Enfermedad mental	9	14,2	14,2	85,67
Múltiple	9	14,2	14,2	100,00
Total	63	100,00	100,00	

Fuente: elaboración propia

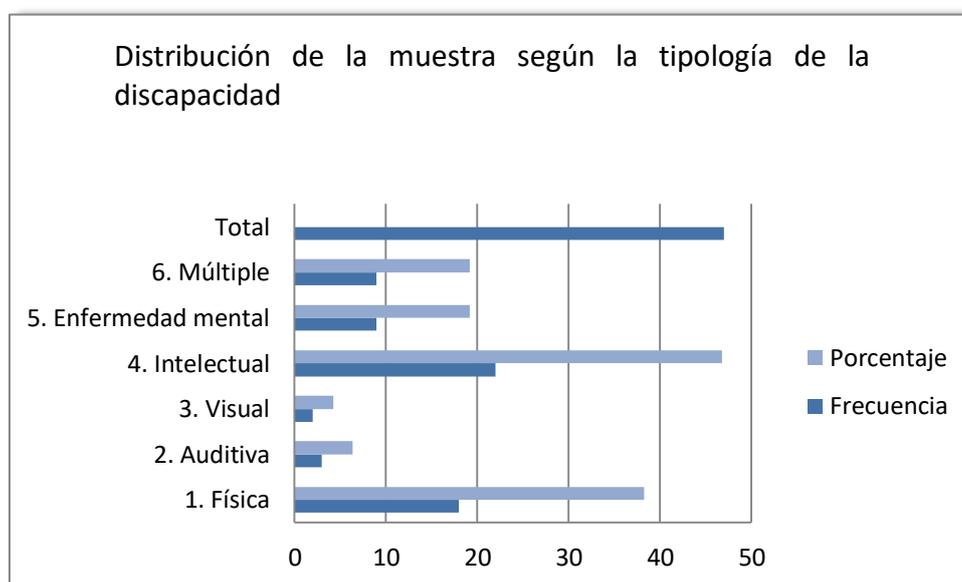


Figura 66. Gráfico de la distribución de la muestra, según su tipología, que tienen las personas con discapacidad con las que el alumnado del CSDA tiene contacto. Fuente: elaboración propia

1) En general, cómo se siente con personas con discapacidad

Esta es la variable que describe cómo se siente, en general, el alumnado ante el contacto con personas con discapacidad. Los resultados encontrados manifiestan que el 48,9% del alumnado se siente muy cómodo y el 34,4% se siente bastante cómodo, frente al 12,2% que se siente indiferente y el 4,4 se siente bastante incómodo. En síntesis, podemos concluir que el 83,3% del alumnado del CSDA que compone la muestra han obtenido valores positivos en este ítem, donde especifican que se sienten bastante cómodos y muy cómodos ante el contacto con personas con discapacidad.

A continuación, la tabla y el gráfico siguientes avalan los resultados.

Tabla 63. Distribución de la muestra según cómo se sienten ante el contacto con las personas con discapacidad

COMO SE SIENTE	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bastante cómodo	31	34,4	34,4	34,4
Bastante incómodo	4	4,4	4,4	38,9
Indiferente	11	12,2	12,2	51,1
Muy cómodo	44	48,9	48,9	100,00
Total	90	100,00	100,00	

Fuente: elaboración propia

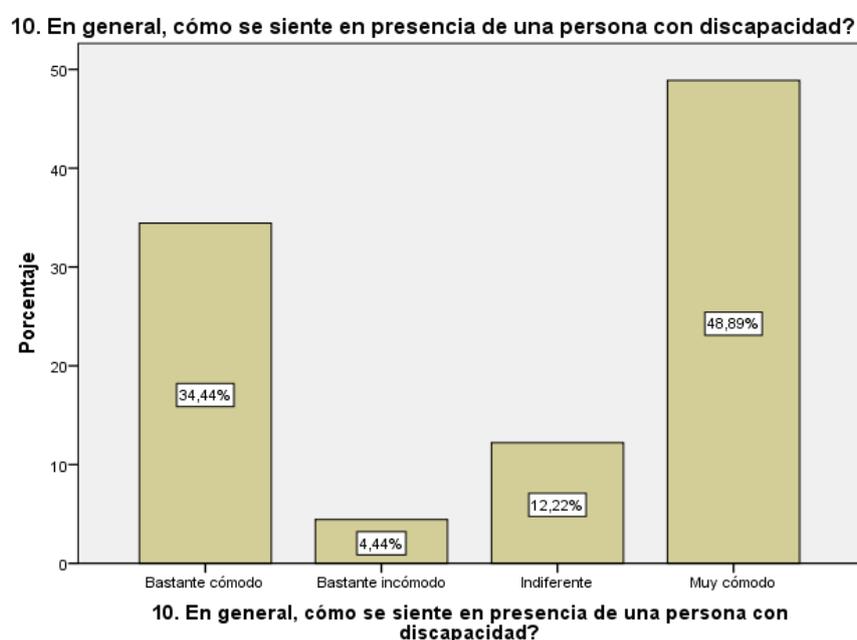


Figura 67. Gráfico de la distribución de la muestra según cómo se sienten ante el contacto con las personas con discapacidad. Fuente: elaboración propia mediante SPSS

II) ¿En qué medida se siente informado sobre las diferentes discapacidades?

- a. Discapacidad física
- b. Discapacidad psíquica
- c. Discapacidad sensorial

Los resultados encontrados ante esta variable descriptiva nos constatan que el alumnado del CSDA se siente poco informado sobre las diferentes discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales. El 54,4% no se siente informado sobre la discapacidad física, el 74,4% no se siente informado sobre la discapacidad psíquica y el 82,2% no se siente informado sobre la discapacidad sensorial.

En contraposición, hallamos los resultados que avalan que el alumnado si se siente informado, el 45,6% del alumnado opina que se siente informado acerca de la discapacidad física, el 25,6% que sí se siente informado sobre la discapacidad psíquica y el 17,8% sobre la discapacidad sensorial. Como podemos observar los resultados que afirman que el alumnado se siente poco informado sobre las diferentes discapacidades son los porcentajes más elevados.

A continuación, representamos los valores obtenidos en los siguientes gráficos.

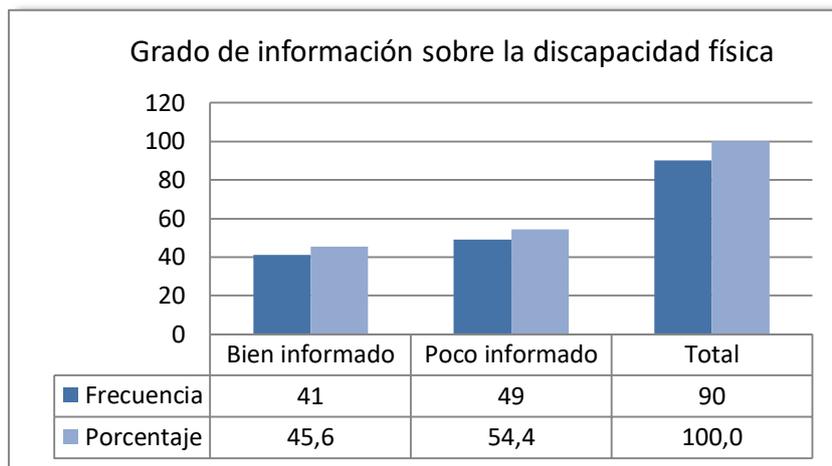


Figura 68. Gráfico de la distribución de la muestra según el grado de información sobre la discapacidad física. Fuente: elaboración propia

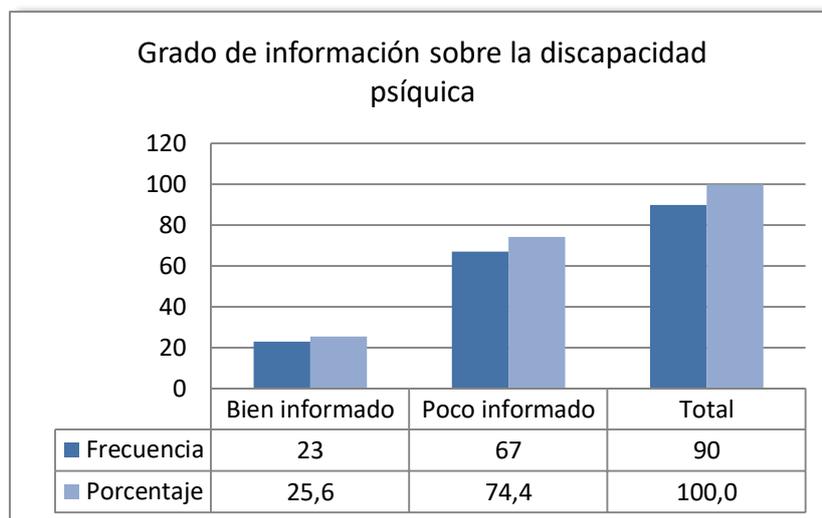


Figura 69. Gráfico de la distribución de la muestra según el grado de información sobre la discapacidad psíquica. Fuente: elaboración propia

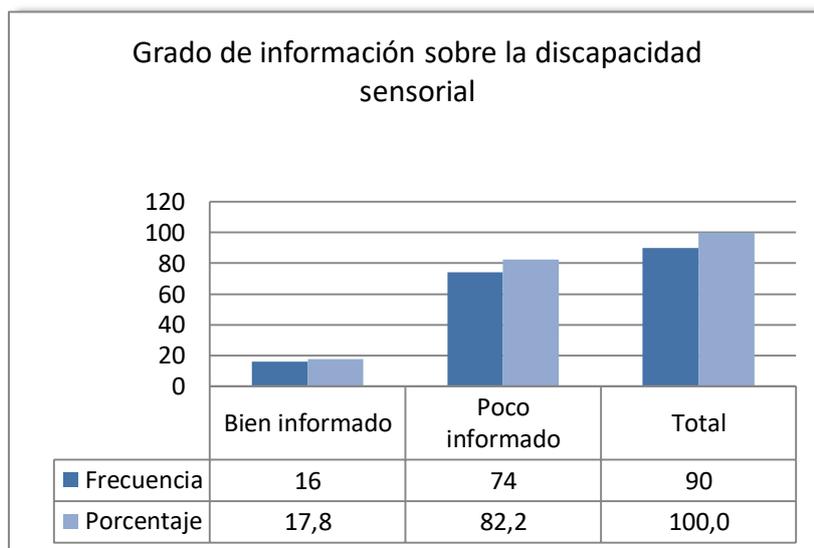


Figura 70. Gráfico de la distribución de la muestra según el grado de información sobre la discapacidad sensorial.

Fuente: elaboración propia

5.3.3. *Discusión de los resultados de las variables socio-demográficas y descriptivas*

A modo de conclusión, podemos confirmar que la muestra de esta segunda fase de la investigación, en cuanto al alumnado del CSDA, ha estado constituida por 90 estudiantes (n=90), 82 mujeres (91,1%), y 8 hombres, (8,9%); donde el porcentaje más elevado (71,1%) se sitúa en edades comprendidas entre los 18 y los 28 años, destacando las franjas entre los 19 y 23 años de edad (35,6%), y entre los 24 y 28 años (33,3%); los datos más alejados corresponden al alumnado que tiene más de 39 años (6,6%).

Esta muestra de discentes, en el momento de la recogida de información en el curso académico 2017-2018, ha estado compuesta por alumnado de los cuatro cursos, incluida una quinta categoría que representa al alumnado que lleva asignaturas de varios cursos. No obstante, los porcentajes según la variable curso, corresponden mayormente al alumnado de 4º curso (31,1%), seguido de 1º y 2º curso (26,7% y 22,2% respectivamente); el menor porcentaje refleja el alumnado de 3º curso (13,3%) y al alumnado que se ha matriculado de asignaturas de varios cursos, por no haberlas superado el curso anterior (6,7%).

Según el estilo de danza que cursa el alumnado, hallamos que el mayor porcentaje corresponde al alumnado de danza contemporánea (32,2%) y alumnado de danza española (28,9%), seguido de danza clásica (22,2%), y en última instancia, el estilo de danza social (16,7%). Estos son los cuatro estilos de danza que imparte el CSDA, dejando fuera al estilo de baile flamenco que no se oferta en este centro, ni en los centros públicos de la Comunidad Valenciana.

En líneas generales, al analizar los estudios académicos que el grupo de participantes tiene finalizados, observamos que frente al 10,99% de alumnado que solo ha obtenido un nivel de estudios básicos, el 59,34% tiene un nivel de bachiller, y además, el 18,66% con estudios académicos superiores, como un grado universitario, una diplomatura o licenciatura, asimismo, el 2,2% también ha conseguido finalizar un master universitario.

Atendiendo al nivel de danza del alumnado de la muestra de estudio, hallamos que el porcentaje más elevado proviene de una formación en escuelas privadas de danza, sin ninguna titulación oficial de danza (40%), frente al alumnado que proviene con titulaciones oficiales de niveles previos, es decir, las enseñanzas regladas que se imparten en los centros públicos u homologados. Así detectamos al 24,4% de alumnado con el título de Enseñanzas Profesionales de danza; el 22,2% con ambos títulos, Enseñanzas Elementales y Profesionales de danza; frente al 2,2% que solo tiene el título de Enseñanzas Elementales. Destacando un porcentaje de alumnado que obtuvo la equivalencia a efectos de docencia, a la Titulación Superior de Danza en el antiguo plan de estudios (11,1%), y que a pesar de tener esa condición ha decidido matricularse en la Titulación Superior de Danza del plan actual para ampliar su formación, ya que esta titulación permite una continuidad hacia los estudios de posgrado.

Con respecto al tipo de formación específica, dentro del campo de la diversidad funcional, constatamos que el 80% de alumnado afirma no tener formación previa en este ámbito, frente a un 20% que afirma tener algún tipo de formación, pero no especifica la naturaleza de la misma.

Otra variable descriptiva ha sido el contacto con personas con discapacidad, y los resultados confirman que el 52,2% de alumnado, 47 sujetos de los 90, sí tiene relación o contacto con personas con discapacidad, frente al 47,8% que no tiene relación con personas con discapacidad (43 sujetos de 90). Del alumnado que tiene contacto con personas con discapacidad, al analizar la tipología del contacto encontramos que, el contacto familiar es el más elevado (40,4%), seguido del contacto laboral (21,27%), y el contacto por amistad (29,8%), solo el 6,4% señala que es un contacto asistencial. En relación a la frecuencia con la que el grupo de discentes tiene contacto con personas con discapacidad, evidenciamos que el porcentaje más elevado es el 31,91% de alumnado, el cual tiene contacto con personas con discapacidad varias veces al mes, el 21,27% lo tiene todos los días, el 29,78% varias veces por semana y el 17,02% lo tiene menos de una vez al mes.

Respecto a la tipología de la discapacidad que sufren las personas con discapacidad que tienen contacto con el alumnado del CSDA, hallamos que el porcentaje más elevado son personas con

discapacidad intelectual (35%), seguido de personas con deficiencias físicas (28,57%); con deficiencias psíquicas (14,2%), y el mismo porcentaje en casos de deficiencias múltiples asociadas (14,2%). El menor porcentaje es para personas con deficiencias auditivas y visuales, con 4,7% y 3,2%, respectivamente.

Tras la pregunta de cómo se siente, en general, el alumnado del CSDA con el contacto con personas con discapacidad, los resultados manifiestan que el 83,3% de discentes que componen la muestra, se sienten bastante cómodos y muy cómodos ante el contacto con personas con discapacidad. Por el contrario, el 12,2% de alumnado se siente indiferente frente al 4,4% que se siente bastante incómodo. A su vez el grupo de participantes refleja que, en general, se siente poco informado sobre las diferentes discapacidades físicas (54,4%), psíquicas (74,4%) y sensoriales (82,2%). Por otra parte, los resultados que avalan que el alumnado sí se siente bien informado son porcentajes menos elevados, respecto a la discapacidad física (45,6%), la discapacidad psíquica (25,6%) y la discapacidad sensorial (17,8%).

5.3.4. *Análisis e interpretación de resultados de la variable Actitud*

Una vez hemos realizado el análisis y discusión de las variables socio-demográficas y descriptivas de la muestra del alumnado del CSDA, vamos a pasar al análisis e interpretación de los resultados obtenidos de la variable Actitud. A priori, de forma genérica, y después, en relación a los tres factores que se manifiestan en la EAPD de Verdugo, Arias y Jenaro (2016); factor I. Relaciones sociales y personales (RS); factor II. Normalización o vida normalizada (VN), y factor III. Programas de intervención (PI).

Teniendo en cuenta, que en esta fase de la investigación centrada en un estudio no experimental, en un estudio descriptivo univariado, donde hemos realizado una primera aproximación para ver cómo se comportan las variables a través de la utilización de estadísticos para la comparación de resultados, de cada ítem de respuesta, dentro de los tres factores de la escala de actitudes; promedios, frecuencias y porcentajes de respuesta. En segundo lugar, nos hemos basado en un estudio comparativo, donde se realiza la asociación o no entre variables, a través de estadísticos no paramétricos, puesto que se trata de una distribución no normal, como visualizaremos gráficamente en el apartado siguiente.

Las variables seleccionadas y relacionadas con el establecimiento de las hipótesis han sido, por un lado, atendiendo a Hernández et al. (1995) variables independientes o predictoras, que son la causa o efecto, como la edad, el curso, la formación previa en el ámbito de la diversidad funcional y el

contacto con las personas con discapacidad y, por otro lado, la variable Actitud general hacia las personas con discapacidad sería la variable dependiente; aquella en la que se espera que la variable independiente ejerza o no su influencia.

Como ya expusimos en el capítulo anterior, cada uno de los factores hace referencia a una serie de ítems de la escala y recoge un significado concreto. El primer factor, FI. Relaciones sociales y personales (RS) con las personas con discapacidad, se relaciona con los ítems 07, 09, 10, 13, 16, 18, 19, 21, 24, 25, 28, 31 y 32; el segundo factor, FII. Normalización o vida normalizada (VN), atiende a los derechos y a la igualdad de oportunidades para las personas con y sin discapacidad, relacionándose con los ítems 01, 02, 03, 08, 11, 14, 15, 20, 22, 23, 27, 29 y 30; y el tercer factor, FIII. Programas de intervención (PI), manifiesta las actuaciones concretas a realizar para llevar a cabo el proceso de integración y la plena inclusión de las personas con discapacidad, así como, también hace referencia a valoraciones sobre la rentabilidad económica de dichas acciones. Este factor se relaciona con los ítems 05, 06, 26, 33 y 34 (Arias et al., 2016).

Cada ítem o pregunta tiene cuatro opciones de respuesta, del 1 al 4; muy de acuerdo, bastante de acuerdo, bastante desacuerdo y muy desacuerdo. A su vez, cada ítem o pregunta describe un enunciado en positivo o en negativo; si el enunciado es positivo, las opciones de respuesta son: muy de acuerdo (4), bastante acuerdo (3), bastante desacuerdo (2) y muy desacuerdo (1); al contrario, si el enunciado es negativo, las opciones de respuesta serían: muy de acuerdo (1), bastante acuerdo (2), bastante desacuerdo (3) y muy desacuerdo (4), facilitando así el proceso de cuantificación de datos, por lo tanto, en un determinado ítem con enunciado positivo, el valor máximo de 4 será muy de acuerdo y en otro ítem con enunciado negativo, el valor máximo será muy desacuerdo, ambos valores representando el valor máximo en la variable Actitud.

5.3.5. Tipo de distribución de los datos en la EAPD

Al realizar el análisis estadístico descriptivo, lo primero que valoramos es la distribución de los datos de la muestra, que como podemos observar en las tablas y gráficos siguientes, por los valores obtenidos en las siguientes pruebas de contraste numéricas Shapiro-Wilk y la de Kolmogorov-Smirnov, los datos no siguen una distribución normal, por tanto, se trata de una distribución no normal, es decir, no tienen simetría; esto nos lleva a no poder utilizar pruebas paramétricas de contraste.

Tabla 64. Resultados de los estadísticos descriptivos de las Actitudes del alumnado del CSDA hacia las personas con discapacidad

			Estadístico	Error estándar
ACTITUD HACIA DISCAPACIDAD	GENERAL LA	Media (95% de intervalo de confianza)	111,07	0,848
		Límite inferior	109,38	
		Límite superior	112,75	
		Media recortada al 5%	111,62	
		Mediana	113,00	
		Varianza	64,715	
		Desviación estándar	8,045	
		Mínimo	85	
		Máximo	124	
		Rango	39	
		Rango intercuartil	9	
		Asimetría	-1,105	0,254
		Curtosis	1,250	0,503

Fuente: elaboración propia a partir de SPSS

Tabla 65. Resultados de las pruebas de normalidad

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
ACTITUD GENERAL HACIA DISCAPACIDAD	LA	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
		0,136	90	0,000	0,922	90	0,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: elaboración propia a partir de SPSS

Por consiguiente, la distribución de la variable Actitud general hacia la discapacidad no sigue una distribución normal. Partimos de una mediana de 113,00, con una dispersión o un rango intercuartil de 9 por debajo.

A continuación mostramos el histograma que refleja la distribución no normal, donde observamos una agrupación o concentración de valores a la derecha con una asimetría de -1,105, por tanto, al ser una distribución no normal utilizaremos estadísticos no paramétricos. Seguidamente, exponemos el diagrama de cajas, en el cual observamos los valores más extremos, confirmando la distribución no normal y la asimetría negativa.

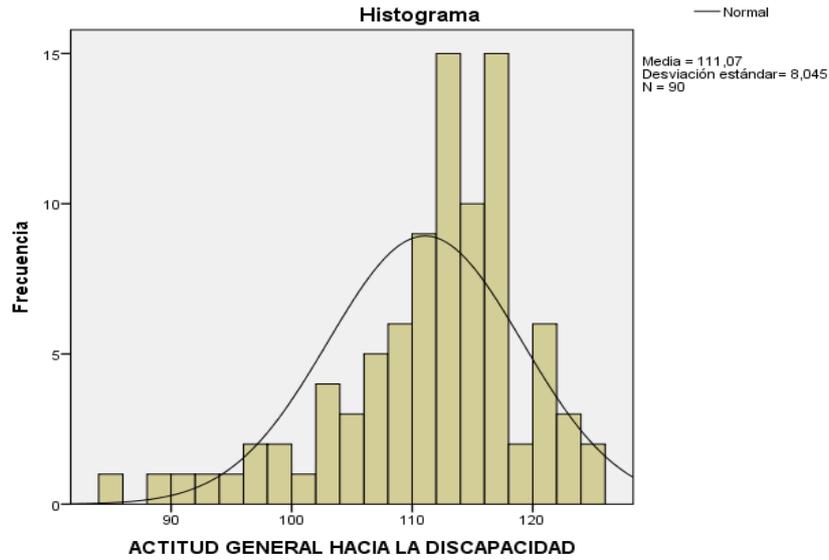


Figura 71. Distribución no normal. Fuente: elaboración propia mediante SPSS

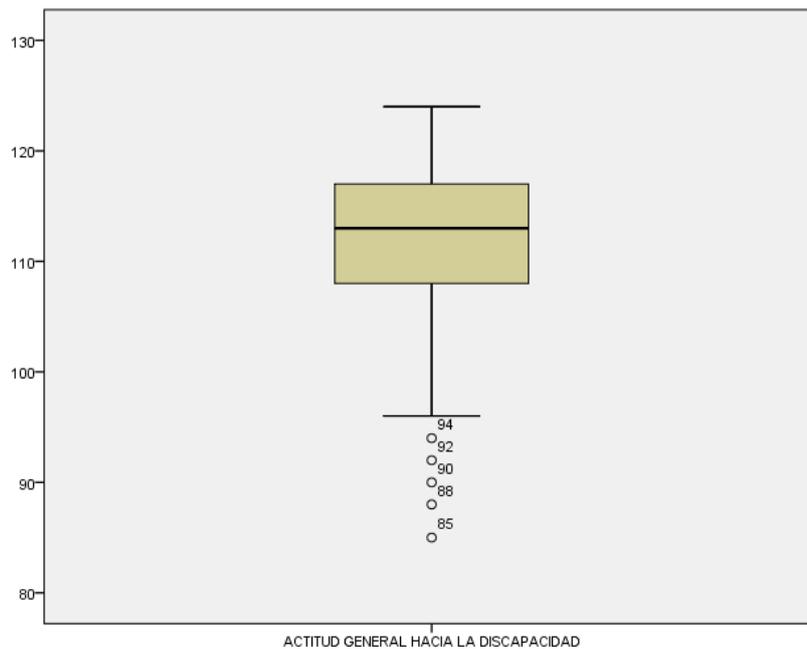


Figura 72. Diagrama de cajas (Box-plot) de las Actitudes generales hacia la discapacidad. Fuente: elaboración propia mediante SPSS

5.3.6. *Resultados del estudio descriptivo por factores (medidas de centralización)*

Al tratarse de una distribución no normal, sesgada, no podemos utilizar la media como medida de centralización, teniendo que recurrir a otros estimadores robustos, como la mediana o la moda. Como ya hemos expuesto, nos situamos desde una escala de medición ordinal, con variables ordinales, compuestas de cuatro categorías nominales, muy de acuerdo, bastante de acuerdo,

bastante desacuerdo, muy desacuerdo, que corresponden a los ítems de respuesta de cada pregunta, según el grado de acuerdo o desacuerdo en cuanto a la actitud hacia las personas con discapacidad, es decir, son escalas que permiten la ordenación de menor a mayor o viceversa, aunque no se puede cuantificar la diferencia. Por consiguiente, hemos analizado la mediana y la moda, como medidas de tendencia central obtenidas de cada ítem, que nos dan una información descriptiva útil en variables ordinales. El caso de la mediana nos indica el valor que divide una distribución ordenada en mitades que tienen un número igual de puntuaciones, es el valor por debajo del cual se encuentran el 50% de los casos, equivaldría al percentil 50 (McMillan & Schumacher, 2005).

A continuación mostramos los resultados de estas medidas de tendencia central en las preguntas que componen cada uno de los factores de la escala: el factor I. Relaciones sociales y personales (RS), el factor II. Normalización o vida normalizada (VN) y el factor III. Programas de intervención (PI). Como podemos analizar en la siguiente tabla, observamos que todas las respuestas, clasificadas por cada uno de los tres factores que propone la escala, se sitúan entre los valores que demuestran las actitudes más a favor de las personas con discapacidad, situándose entre el valor 3,00 y el valor 4,00, teniendo en cuenta que no hemos hallado casos perdidos de respuesta, sino que todos los sujetos han contestado a todas las cuestiones de la EAPD. Asimismo, podemos observar la moda que indica la categoría que predomina por encima de las demás, siendo en la mayoría de ítems el valor máximo, muy de acuerdo (4) en las preguntas positivas, y muy desacuerdo (4) en las preguntas negativas.

Tabla 66. Resultados de los descriptivos, mediana y moda, de cada una de las preguntas por factores según la EAPD.

Ítems o preguntas	Frecuencia		Mediana	Moda
	Válido	Perdido		
Factor I. Relaciones sociales y personales (RS)				
P.7 En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad (negativa).	90	0	4.00	4
P.9 En general, me siento a disgusto en compañía de una persona con discapacidad (negativa).	90	0	4.00	4
P.10 Si me citara con una persona con discapacidad, me preocuparía lo que la gente pudiera pensar (negativa).	90	0	4.00	4
P.13. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas (negativa).	90	0	4.00	4
P.16. Creo que me resultaría fácil relacionarme con una persona con discapacidad (positiva).	90	0	4.00	4
P.18. Si tuviera que hablar con una persona con discapacidad, me preocuparía no saber cómo comportarme (negativa).	90	0	3.00	4
P.19 Podría citarme con una persona con discapacidad con la misma facilidad que con cualquier otra persona (positiva).	90	0	4.00	4
P.21 Me gustaría que mi hijo se relacionara con niños con discapacidad (positiva).	90	0	4.00	4

Ítems o preguntas	Frecuencia		Mediana	Moda
	Válido	Perdido		
P.24 Evitaría acompañar a una persona con discapacidad a comer a un restaurante en el que me conocieran (negativa).	90	0	4.00	4
P.25 El comportamiento de las personas con discapacidad, en general, es irritante (negativa).	90	0	4.00	4
P.28 No me importaría tener como amiga a una persona con discapacidad (positiva).	90	0	4.00	4
P.31 Encontrarme con una persona con discapacidad me produce tensión y malestar (negativa).	90	0	4.00	4
P.32 Si tuviera que trabajar con una persona con discapacidad, me limitaría a mantener con ella una relación superficial (negativa).	90	0	4.00	4
Factor II. Normalización o vida normalizada (VN)				
P01. Las personas con discapacidad pueden sentirse tan satisfechas de sí mismas como cualquier persona (positiva).	90	0	4.00	4
P02. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier persona (positiva).	90	0	4.00	4
P03. Las personas con discapacidad son menos productivas en su lugar de trabajo que las personas sin discapacidad (negativa).	90	0	3.00	4
P08. Las personas con discapacidad son tan valiosas como cualquiera (positiva).	90	0	4.00	4
P11. Las personas con discapacidad son capaces de adaptarse a una vida independiente (positiva).	90	0	3.00	3
P14. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con el resto de las personas (positiva).	90	0	4.00	4
P15. Las personas con discapacidad pueden disfrutar del deporte tanto como cualquier otra persona (positiva).	90	0	4.00	4
P.20. Las personas con discapacidad pueden alcanzar un elevado nivel de autodeterminación e independencia (positiva).	90	0	3.50	4
P22. Los trabajadores con discapacidad deberían recibir el mismo salario que los que no tienen discapacidad (positiva).	90	0	4.00	4
P23. Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que el resto de personas (positiva).	90	0	4.00	4
P27. Los niños con discapacidad deberían acudir a los mismos colegios que los demás niños (positiva).	90	0	3.50	4
P29. Las personas con discapacidad pueden tener una personalidad tan equilibrada como las personas sin discapacidad (positiva).	90	0	4.00	4
P.30. Las personas con discapacidad son tan amistosas como cualquier otra persona (positiva).	90	0	4.00	4
Factor III. Programas de intervención				
P.05. Debería hacerse algo para conseguir una mayor integración de las personas con discapacidad, por ejemplo, facilitándoles el acceso a los lugares públicos (positiva).	90	0	4.00	4
P06. Las personas con discapacidad severa deberían ser confinadas en centros especiales (negativa).	90	0	3.00	3
P 26 Los programas de rehabilitación para las personas con discapacidad son excesivamente costosos para lo poco que se consigue (negativa).	90	0	3.00	4
P 33. Debería gastarse más dinero en suprimir las barreras físicas que siguen dificultando la vida a las personas con discapacidad (positiva).	90	0	4.00	4

Ítems o preguntas	Frecuencia		Mediana	Moda
	Válido	Perdido		
P. 34 El dinero que se gasta en atender a las personas con discapacidad debería destinarse a problemas sociales más urgentes (negativa).	90	0	4.00	4

Fuente: elaboración propia

A continuación mostramos las tablas de forma independiente, de frecuencias, porcentajes, porcentajes válidos y acumulados de cada ítem, agrupados por cada uno de los factores. La frecuencia nos indica cuantos sujetos (alumnado del CSDA) se sitúan en cada una de las categorías de cada ítem respecto del total (n=90). Los porcentajes describen la distribución porcentual de los sujetos de cada una de las categorías; el porcentaje válido recalcula los porcentajes, restando los casos que están dentro de cada categoría que se muestran como perdidos, y el porcentaje acumulado nos detalla el sumatorio de los porcentajes de las distintas categorías.

Seguidamente, exponemos las frecuencias y porcentajes, de cada ítem o pregunta de la EAPD agrupados por cada uno de los factores, comenzando por el análisis del factor I. Relaciones sociales y personales (RS).

Tabla 67. Resultados del factor I. Relaciones sociales y personales en frecuencias y porcentajes

FACTOR I. RS	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
P7. En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad (negativa)				
Muy de acuerdo	2	2,2	2,2	2,2
Bastante de acuerdo	1	1,1	1,1	3,3
Bastante desacuerdo	16	17,8	17,8	21,1
Muy desacuerdo	71	78,9	78,9	100,0
Total	90	100,0	100,0	
P9. En general, me siento a disgusto en compañía de una persona con discapacidad (negativa)				
Muy de acuerdo	1	1,1	1,1	1,1
Bastante de acuerdo	1	1,1	1,1	2,2
Bastante desacuerdo	18	20,0	20,0	22,2
Muy desacuerdo	70	77,8	77,8	100,0
Total	90	100,0	100,0	
P10. Si me citara con una persona con discapacidad, me preocuparía lo que la gente pudiera pensar (negativa)				
Muy de acuerdo	2	2,2	2,2	2,2
Bastante de acuerdo	3	3,3	3,3	5,6
Bastante desacuerdo	17	18,9	18,9	24,4
Muy desacuerdo	68	75,6	75,6	100,0
Total	90	100,0	100,0	
P13. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas (negativa)				
Muy de acuerdo	2	2,2	2,2	2,2
Bastante desacuerdo	15	16,7	16,7	18,9
Muy desacuerdo	73	81,1	81,1	100,0
Total	90	100,0	100,0	
P16. Creo que me resultaría fácil relacionarme con una persona con discapacidad (positiva)				
Bastante desacuerdo	3	3,3	3,3	3,3

FACTOR I. RS	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bastante de acuerdo	32	35,6	35,6	38,9
Muy de acuerdo	55	61,1	61,1	100,0
Total	90	100,0	100,0	
P18. Si tuviera que hablar con una persona con discapacidad, me preocuparía no saber cómo comportarme (negativa)				
Muy de acuerdo	3	3,3	3,3	3,3
Bastante de acuerdo	21	23,3	23,3	26,7
Bastante desacuerdo	31	34,4	34,4	61,1
Muy desacuerdo	35	38,9	38,9	100,0
Total	90	100,0	100,0	
P19. Podría citarme con una persona con discapacidad con la misma facilidad que con cualquier otra persona (positiva)				
Bastante desacuerdo	4	4,4	4,4	4,4
Bastante de acuerdo	34	37,8	37,8	42,2
Muy de acuerdo	52	57,8	57,8	100,0
Total	90	100,0	100,0	
P.21 Me gustaría que mi hijo se relacionara con niños con discapacidad (positiva)				
Bastante desacuerdo	4	4,4	4,4	4,4
Bastante de acuerdo	21	23,3	23,3	27,8
Muy de acuerdo	65	72,2	72,2	100,0
Total	90	100,0	100,0	
P24. Evitaría acompañar a una persona con discapacidad a comer a un restaurante en el que me conocieran (negativa)				
Muy de acuerdo	2	2,2	2,2	2,2
Bastante desacuerdo	13	14,4	14,4	16,7
Muy desacuerdo	75	83,3	83,3	100,0
Total	90	100,0	100,0	
P25. El comportamiento de las personas con discapacidad en general es irritante (negativa)				
Muy de acuerdo	1	1,1	1,1	1,1
Bastante desacuerdo	30	33,3	33,3	34,4
Muy desacuerdo	59	65,6	65,6	100,0
Total	90	100,0	100,0	
P28. No me importaría tener como amiga a una persona con discapacidad (positiva)				
Muy desacuerdo	1	1,1	1,1	1,1
Bastante de acuerdo	19	21,1	21,1	22,2
Muy de acuerdo	70	77,8	77,8	100,0
Total	90	100,0	100,0	
P31. Encontrarme con una persona con discapacidad me produce tensión y malestar (negativa)				
Muy de acuerdo	1	1,1	1,1	1,1
Bastante desacuerdo	21	23,3	23,3	24,4
Muy desacuerdo	68	75,6	75,6	100,0
Total	90	100,0	100,0	
P.32 Si tuviera que trabajar con una persona con discapacidad, me limitaría a mantener con ella una relación superficial (negativa)				
Muy de acuerdo	1	1,1	1,1	1,1
Bastante de acuerdo	2	2,2	2,2	3,3
Bastante desacuerdo	13	14,4	14,4	17,8
Muy desacuerdo	74	82,2	82,2	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Es relevante destacar que los resultados de las trece preguntas que componen el factor I. Relaciones sociales y personales, nos demuestran que los mayores porcentajes de cada uno de los ítems se sitúan en las puntuaciones más favorables, es decir, en preguntas positivas, se sitúan en la categoría

muy de acuerdo, y en preguntas negativas, se sitúan en la categoría muy desacuerdo. Los ítems de respuesta que lideran con los mayores porcentajes son para las preguntas 13, 24 y 32, con 81,1%, 83,3% y 82,2% respectivamente.

En adelante, detallamos los resultados de las preguntas con mayores frecuencias y porcentajes en las siguientes figuras.

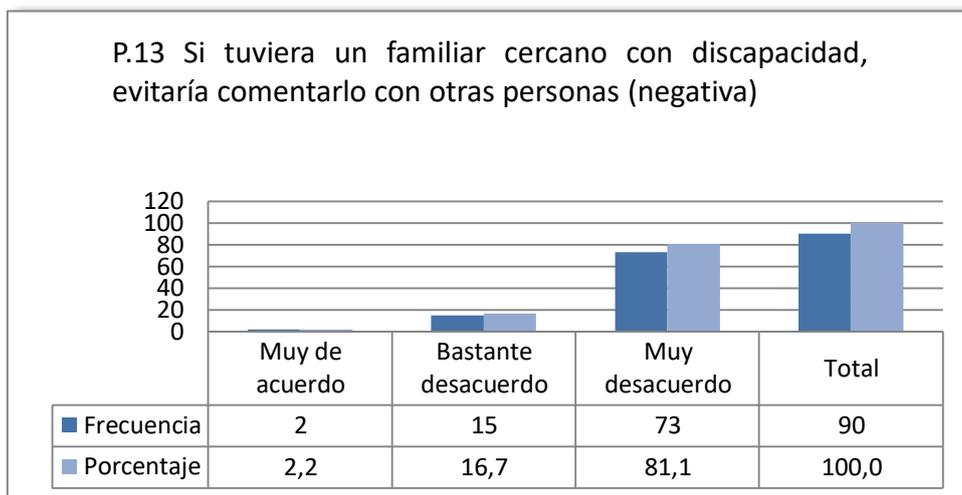


Figura 73. Gráfico de resultados de la pregunta 13 de la EAPD. Fuente: elaboración propia

La pregunta 13. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas, lidera las respuestas favorables, un porcentaje elevado de alumnado está muy desacuerdo con esta afirmación, por tanto el 81,1% niega que lo evitara comunicar a otras personas en caso de tener un familiar con discapacidad. Según Verdugo (2018) las familias son la base central de las personas con discapacidad “deben adquirir mayor protagonismo en la vida de sus hijos” (p.45), que junto con los profesionales y las organizaciones deben impulsar más oportunidades de inclusión en la educación y en la sociedad.

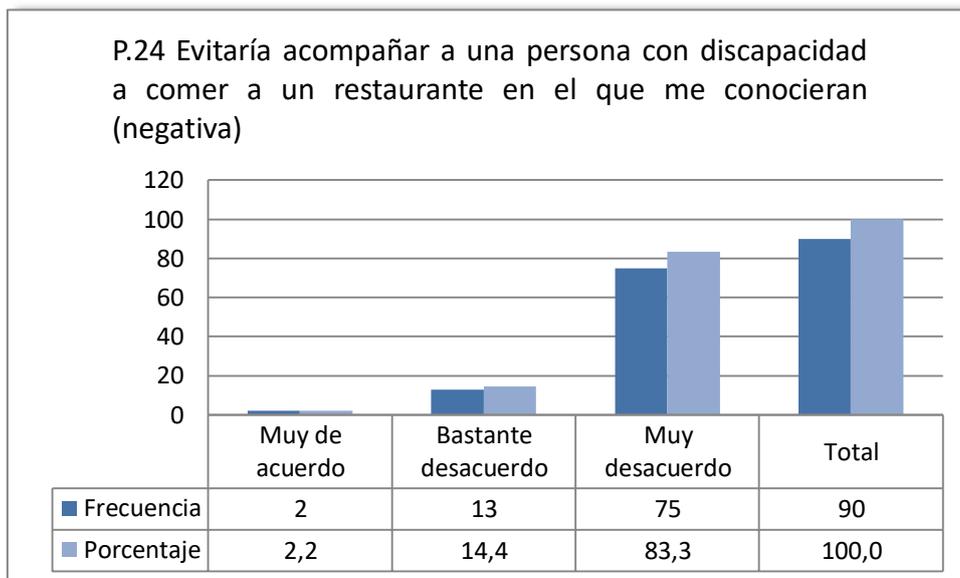


Figura 74. Gráfico de resultados de la pregunta 24 de la EAPD. Fuente: elaboración propia

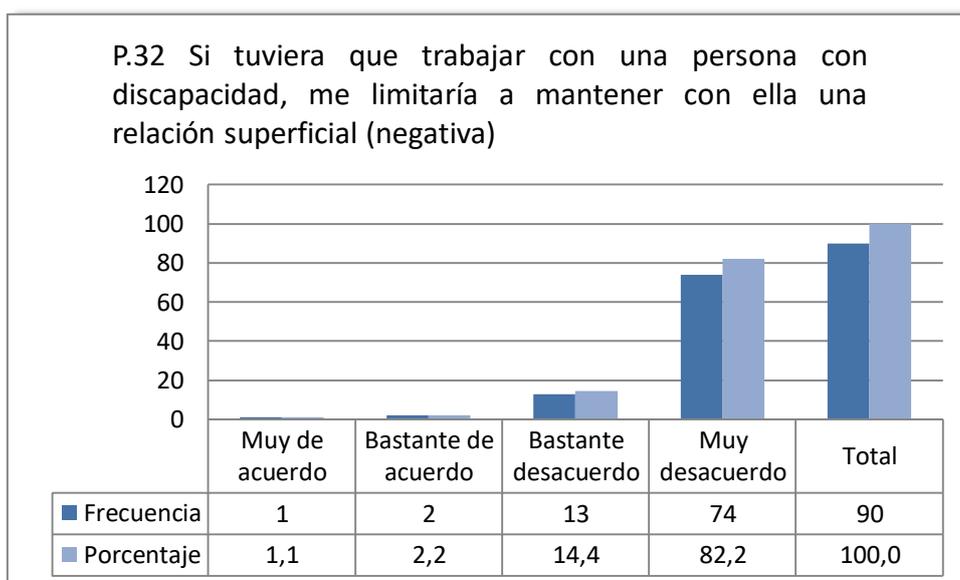


Figura 75. Gráfico de resultados de la pregunta 32 de la EAPD. Fuente: elaboración propia

Las preguntas 24. Evitaría acompañar a una persona con discapacidad a comer a un restaurante en el que me conocieran, y 32. Si tuviera que trabajar con una persona con discapacidad, me limitaría a mantener con ella una relación superficial, ambas destacan de forma positiva y favorable la actitud hacia las personas con discapacidad del alumnado del CSDA, por los porcentajes elevados (83,3% y 82,2%) en el grado de desacuerdo con las mismas, y reflejan los sentimientos e intenciones de la muestra de discentes hacia la forma de comportamiento y actuación al interactuar con personas con discapacidad en las relaciones sociales y personales.

Seguidamente, exponemos los resultados, en frecuencias y porcentajes, del factor 2. Normalización o vida normalizada (VN).

Tabla 68. Resultados del Factor II. Normalización o vida normalizada en frecuencias y porcentajes

FACTOR II. VN	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
P01. Las personas con discapacidad pueden sentirse tan satisfechas de sí mismas como cualquier persona (positiva).				
Muy desacuerdo	3	3,3	3,3	3,3
Bastante desacuerdo	30	33,3	33,3	36,7
Muy de acuerdo	57	63,3	63,3	100,0
Total	90	100,0	100,0	
P02. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier persona (positiva).				
Muy desacuerdo	1	1,1	1,1	1,1
Bastante desacuerdo	1	1,1	1,1	2,2
Bastante de acuerdo	35	38,9	38,9	41,1
Muy de acuerdo	53	58,9	58,9	100,0
Total	90	100,0	100,0	
P03. Las personas con discapacidad son menos productivas en su lugar de trabajo que las personas sin discapacidad (negativa).				
Muy de acuerdo	5	5,6	5,6	5,6
Bastante de acuerdo	17	18,9	18,9	24,4
Bastante desacuerdo	33	36,7	36,7	61,1
Muy desacuerdo	35	38,9	38,9	100,0
Total	90	100,0	100,0	
P08. Las personas con discapacidad son tan valiosas como cualquiera (positiva).				
Muy desacuerdo	1	1,1	1,1	1,1
Bastante desacuerdo	1	1,1	1,1	2,2
Bastante de acuerdo	8	8,9	8,9	11,1
Muy de acuerdo	80	88,9	88,9	100,0
Total	90	100,0	100,0	
P11. Las personas con discapacidad son capaces de adaptarse a una vida independiente (positiva).				
Bastante desacuerdo	8	8,9	8,9	8,9
Bastante de acuerdo	44	48,9	48,9	57,8
Muy de acuerdo	38	42,2	42,2	100,0
Total	90	100,0	100,0	
P14. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con el resto de las personas (positiva).				
Muy desacuerdo	5	5,6	5,6	5,6
Bastante de acuerdo	14	15,6	15,6	21,1
Muy de acuerdo	71	78,9	78,9	100,0
Total	90	100,0	100,0	
P15. Las personas con discapacidad pueden disfrutar del deporte tanto como cualquier otra persona (positiva).				
Bastante desacuerdo	5	5,6	5,6	2,2
Bastante de acuerdo	14	15,6	15,6	23,3
Muy de acuerdo	71	78,9	78,9	100,0
Total	90	100,0	100,0	
P20. Las personas con discapacidad pueden alcanzar un elevado nivel de autodeterminación e independencia (positiva).				
Bastante desacuerdo	5	5,6	5,6	5,6
Bastante de acuerdo	40	44,4	44,4	50,0
Muy de acuerdo	45	50,0	50,0	100,0
Total	90	100,0	100,0	

FACTOR II. VN	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
P22. Los trabajadores con discapacidad deberían recibir el mismo salario que los que no tienen discapacidad (positiva).				
Muy de acuerdo	2	2,2	2,2	2,2
Bastante desacuerdo	1	1,1	1,1	3,3
Bastante de acuerdo	16	17,8	17,8	21,1
Muy de acuerdo	71	78,9	78,9	100,0
Total	90	100,0	100,0	
P23. Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que el resto de personas (positiva).				
Bastante desacuerdo	1	1,1	1,1	1,1
Bastante de acuerdo	13	14,4	14,4	15,6
Muy de acuerdo	76	84,4	84,4	100,0
Total	90	100,0	100,0	
P27. Los niños con discapacidad deberían acudir a los mismos colegios que los demás niños (positiva).				
Muy desacuerdo	1	1,1	1,1	1,1
Bastante desacuerdo	5	5,6	5,6	6,7
Bastante de acuerdo	39	43,3	43,3	50,0
Muy de acuerdo	45	50,0	50,0	100,0
Total	90	100,0	100,0	
P29. Las personas con discapacidad pueden tener una personalidad tan equilibrada como las personas sin discapacidad (positiva).				
Bastante desacuerdo	1	1,1	1,1	1,1
Bastante de acuerdo	35	38,9	38,9	40,0
Muy de acuerdo	54	60,0	60,0	100,0
Total	90	100,0	100,0	
P30. Las personas con discapacidad son tan amistosas como cualquier otra persona (positiva).				
Bastante de acuerdo	24	26,7	26,7	26,7
Muy de acuerdo	66	73,3	73,3	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Los resultados de las trece preguntas que componen el factor II. Normalización o Vida normalizada, nos demuestran que los mayores porcentajes de cada uno de los ítems se sitúan también en las puntuaciones más favorables, es decir, en preguntas positivas se sitúan en la categoría muy de acuerdo, y en preguntas negativas se sitúan en la categoría muy desacuerdo, a excepción de la pregunta 11. Las personas con discapacidad son capaces de adaptarse a una vida independiente, donde los resultados avalan como mayoritaria la respuesta bastante de acuerdo, también favorable, pero con un grado menor que las anteriores, con el 48,9%. Los ítems de respuesta que lideran con los mayores porcentajes son para las preguntas 08, 23 y 30, con 88,9%, 84,4% y 73,3%.

Las tres preguntas del factor II. Normalización o Vida normalizada indican actitudes favorables, señalando que las personas con discapacidad son tan valiosas y amistosas como cualquier otra persona, y además reafirman que tienen los mismos derechos que el resto de personas. Estas afirmaciones confirman las opiniones acerca de la equidad a los derechos y a la igualdad de oportunidades para las personas con y sin discapacidad, principios desarrollados en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, que proclamaba la vida independiente y la normalización

como un derecho de las personas con discapacidad en la vía de la igualdad de oportunidades, autonomía y la libertad, atendiendo a los principios de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

A continuación, exponemos los resultados de las preguntas con mayores frecuencias y porcentajes del factor II. Normalización o Vida normalizada en las siguientes figuras.

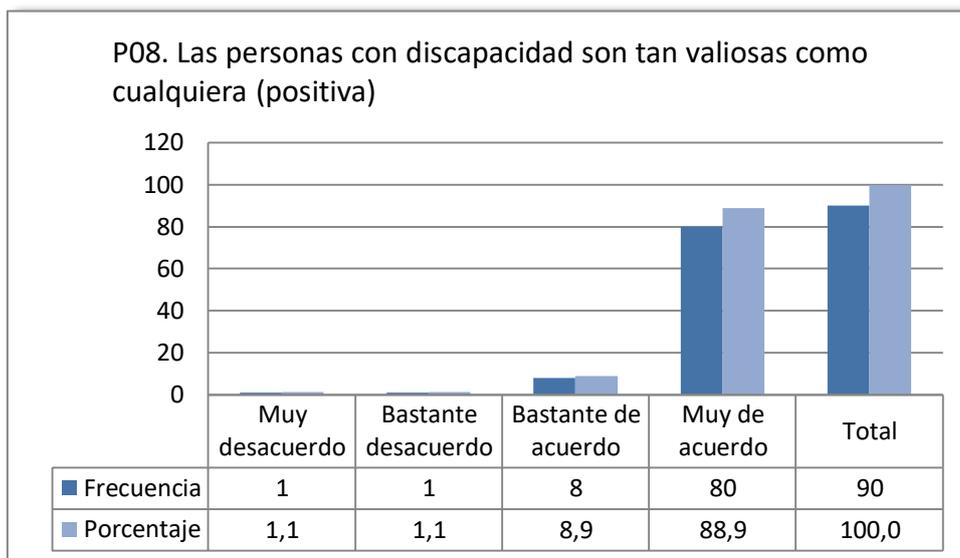


Figura 76. Gráfico de resultados de la pregunta 8 de la EAPD. Fuente: elaboración propia

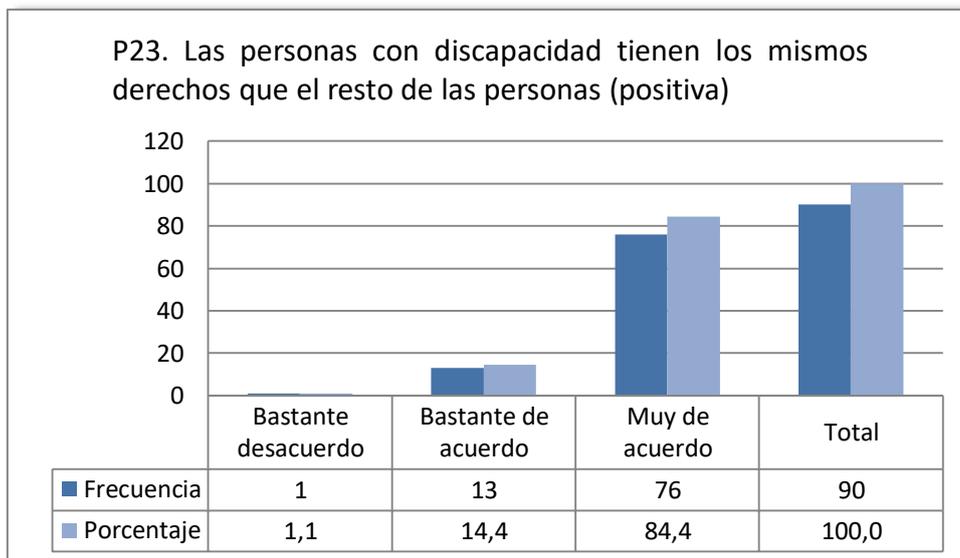


Figura 77. Gráfico de resultados de la pregunta 23 de la EAPD. Fuente: elaboración propia

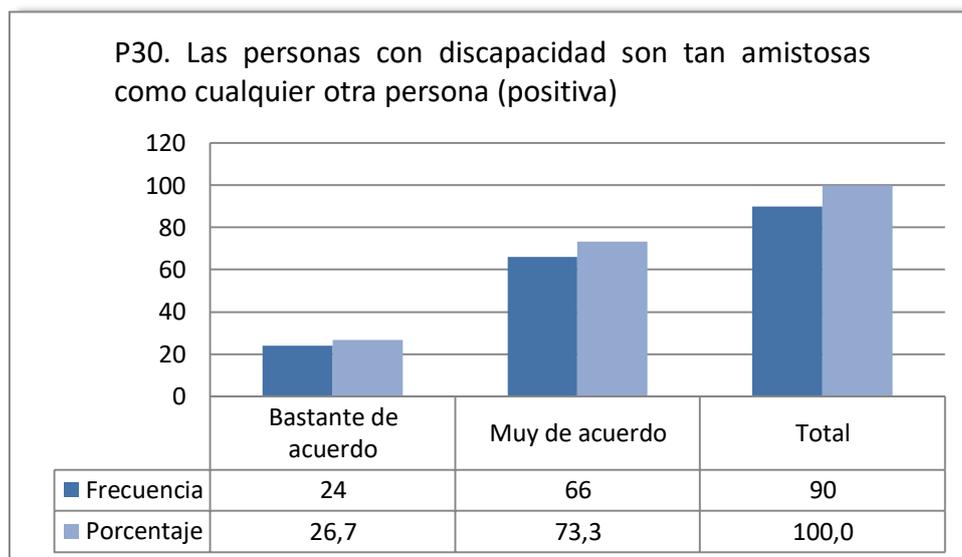


Figura 78. Gráfico de resultados de la pregunta 30 de la EAPD. Fuente: elaboración propia

Por último, mostramos los resultados del factor III. Programas de intervención (PI), detallados por frecuencias y porcentajes.

Tabla 69. Resultados del Factor III. Programas de intervención en frecuencias y porcentajes

FACTOR III. Programas de intervención	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
P05. Debería hacerse algo para conseguir una mayor integración de las personas con discapacidad, por ejemplo, facilitándoles el acceso a los lugares públicos (positiva).				
Bastante de acuerdo	16	17,8	17,8	17,8
Muy de acuerdo	74	82,2	82,2	100,0
Total	90	100,0	100,0	
P06. Las personas con discapacidad severa deberían ser confinadas en centros especiales (negativa).				
Muy de acuerdo	14	15,6	15,6	15,6
Bastante de acuerdo	18	20,0	20,0	35,6
Bastante desacuerdo	33	36,7	36,7	72,2
Muy desacuerdo	25	27,8	27,8	100,0
Total	90	100,0	100,0	
P26. Los programas de rehabilitación para las personas con discapacidad son excesivamente costosos para lo poco que se consigue (negativa).				
Muy de acuerdo	13	14,4	14,4	14,4
Bastante de acuerdo	17	18,9	18,9	33,3
Bastante desacuerdo	21	23,3	23,3	56,7
Muy desacuerdo	39	43,3	43,3	100,0
Total	90	100,0	100,0	
P33. Debería gastarse más dinero en suprimir las barreras físicas que siguen dificultando la vida a las personas con discapacidad (positiva).				
Bastante desacuerdo	2	2,2	2,2	2,2
Bastante de acuerdo	20	22,2	22,2	24,4
Muy de acuerdo	68	75,6	75,6	100,0
Total	90	100,0	100,0	
P34. El dinero que se gasta en atender a las personas con discapacidad debería destinarse a problemas sociales más urgentes (negativa).				

FACTOR III. Programas de intervención	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy de acuerdo	1	1,1	1,1	1,1
Bastante de acuerdo	3	3,3	3,3	4,4
Bastante desacuerdo	19	21,1	21,1	25,6
Muy desacuerdo	67	74,4	74,4	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Los resultados de las cinco preguntas que componen el factor III. Programas de intervención, cuyo significado mostraba “actuaciones concretas a realizar en orden a favorecer la integración y la plena inclusión de las personas con discapacidad, así como juicios sobre la rentabilidad económica de esas actuaciones” (Arias et al., 2016, p.17), nos demuestran que los mayores porcentajes de respuesta de cada uno de los ítems se sitúan también en las puntuaciones más favorables. En preguntas positivas se sitúan en la categoría de muy de acuerdo, y en preguntas negativas se sitúan en la categoría de muy desacuerdo, a excepción de la pregunta 06. Las personas con discapacidad severa deberían ser confinadas en centros especiales, cuyos resultados afirman como mayoritaria la respuesta bastante desacuerdo, opinión que marca un rechazo hacia la institucionalización de personas con discapacidad severa, hecho característico de un tiempo pasado, donde predominaba socialmente el modelo médico-rehabilitador frente al actual modelo social.

Los ítems de respuesta que lideran con los mayores porcentajes son para las preguntas 05, 33 y 34, con un 82,2%, 75,6% y 74,4% respectivamente. Por un lado, el alumnado del CSDA se muestra muy en desacuerdo con la pregunta 34 (74,4%), que expone que el dinero que se gasta, en política social, en atender a las personas con discapacidad debería destinarse a problemas sociales más urgentes.

Por otro lado, las preguntas 05 y 33 hacen referencia al tema de la accesibilidad de las personas con discapacidad en la sociedad, el acceso a los lugares públicos y la supresión de barreras físicas, puntos desarrollados en nuestro marco teórico, no solo desde el concepto físico, sino desde una necesidad psicológica y social, es por ello que analizábamos la accesibilidad a los espacios públicos, artísticos y culturales, y a los centros educativos, en concreto, a las escuelas de danza, tanto a los conservatorios de danza públicos, como a las escuelas de danza privadas y homologadas, así como al resto de entidades educativas; uno de los puntos relevantes que tratamos en la fase 1 de la investigación.

Sin duda alguna, sabemos que las exigencias de la accesibilidad universal recaen mayormente en los poderes públicos, en las políticas sociales, donde el diseño universal es una de las estrategias prioritarias (Real Decreto 1/2013, de 29 de noviembre). Su objetivo principal es la eliminación de barreras físicas, arquitectónicas, o de información y comunicación convirtiendo los entornos en inclusivos, desde el propio hogar hasta los entornos públicos de la comunidad, con la ayuda de los avances de las tecnologías (Díez, 2013), y de los productos de apoyo, que son estructuras o dispositivos que facilitan las funciones vitales; “los caracteriza de especial relevancia para la ejecución de las actividades de la vida diaria, la movilidad o la comunicación, en contextos específicos como la educación, el empleo, la cultura, el ocio y los deportes” (Díez, Pousada y Pereira, 2013, p. 423). En cuanto a dispositivos nos estamos refiriendo a una prótesis, un implante coclear, un software de reconocimiento de voz, una silla de ruedas, un tablero de comunicación, entre otros (Díez et al., 2013). En definitiva, el diseño universal mejora la confianza, la participación y la satisfacción de las personas con discapacidad, y a su vez, aumenta su calidad de vida.

Seguidamente, puntualizamos los resultados de las preguntas con mayores frecuencias y porcentajes del factor III. Programas de intervención en las siguientes figuras.

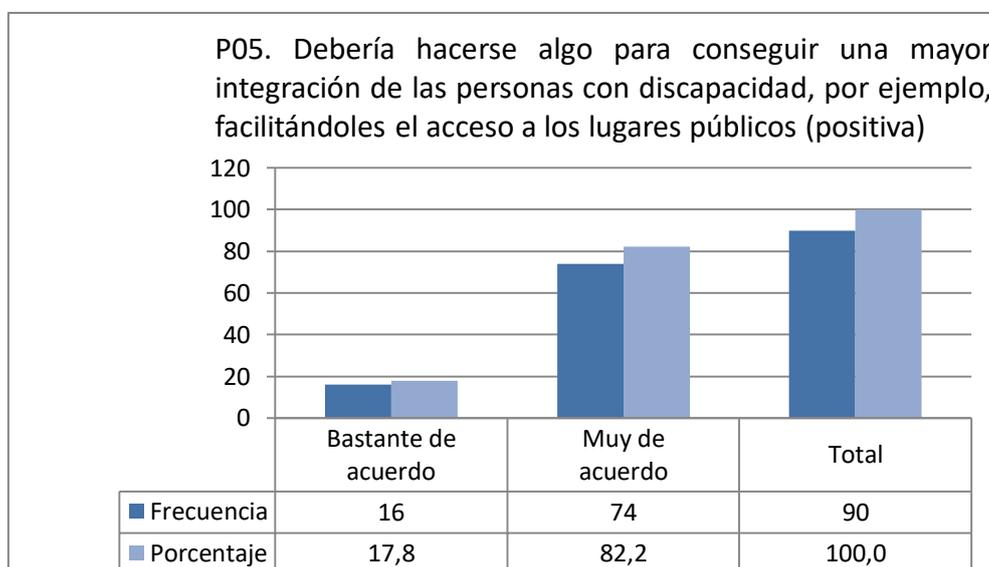


Figura 79. Gráfico de resultados de la pregunta 05 de la EAPD. Fuente: elaboración propia

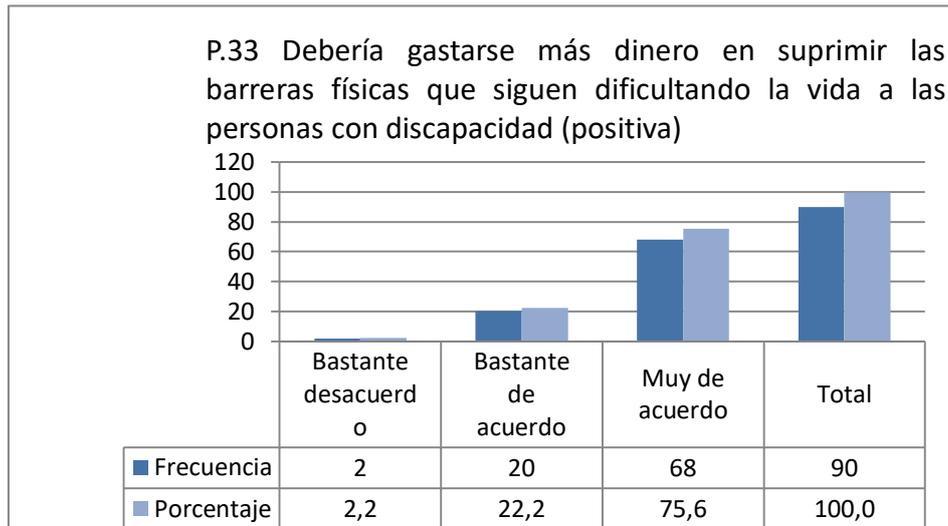


Figura 80. Gráfico de resultados de la pregunta 33 de la EAPD. Fuente: elaboración propia

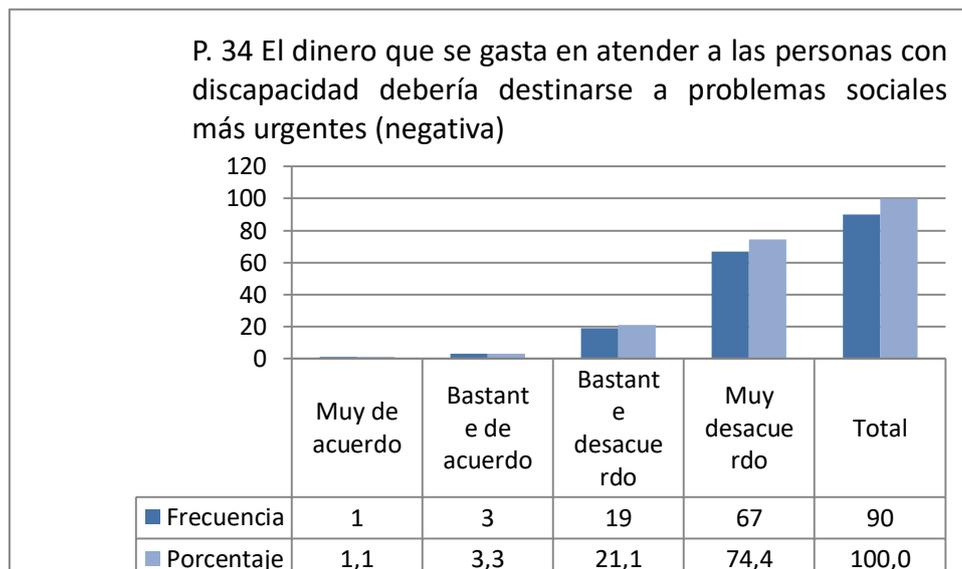


Figura 81. Gráfico de resultados de la pregunta 34 de la EAPD. Fuente: elaboración propia

5.3.7. *Relación y comparación entre variables*

Una vez analizados los resultados del análisis descriptivo, e interpretadas las variables socio-demográficas y descriptivas, así como, la variable Actitud, vamos a ver el nivel de incidencia que tienen las variables socio-demográficas y descriptivas seleccionadas previamente; la edad, el curso, la formación previa en el campo de la diversidad funcional y el contacto con personas con discapacidad, con la variable de estudio Actitud hacia las personas con discapacidad, contrastando así, las hipótesis planteadas al principio de la investigación y detalladas en este capítulo, al comienzo del análisis del cuestionario a discentes.

5.3.8. Diferencias en función de la edad

La hipótesis específica 1.6.1, que es la expresión verbal declarativa de los resultados, pretende comprobar si existen diferencias en las variables de estudio, actitudes hacia las personas con discapacidad, en función de la edad del alumnado. Para ello, sometemos a prueba la hipótesis nula, que es la expresión matemática de la hipótesis de investigación (Cardona, 2002).

Si las dos variables presentan cierto grado de asociación, se dará el caso de que el *valor p* asociado al estadístico aplicado para la prueba sea menor de 0,05, valor que se acepta en el campo de la psicología y la educación, con un nivel de confianza del 95%, siendo así, la hipótesis nula se rechazará.

Hipótesis específica (alternativa) 1.6.1. Existe relación entre el alumnado del CSDA, en cuanto a sus actitudes hacia las personas con discapacidad, en función de la franja de edad a la que pertenece.

Hipótesis nula (Ho). No existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de edad que corresponde el alumnado del CSDA y las actitudes generales hacia las personas con discapacidad.

Como ya hemos analizado previamente, los datos de la variable ordinal edad se han recogido partiendo de las siguientes categorías: menos de 19 años; entre 19 y 23; entre 24 y 28; entre 29 y 33; entre 34 y 38; entre 39 y 43, y más de 43 años. Recordamos a continuación los resultados obtenidos y especificamos el rango promedio de cada categoría.

Tabla 70. Distribución de la variable edad: frecuencia, porcentaje y rango promedio

EDAD	Frecuencia	Porcentaje (%)	Rango promedio
<19 años	2	2,2	45,25
19-23 años	32	35,6	43,31
24-28 años	30	33,3	43,63
29-33 años	14	15,6	49,96
34-38 años	6	6,7	48,42
39-43 años	2	2,2	53,75
>43 años	4	4,4	53,00
Total	90	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Para contrastar la hipótesis nula (Ho), como estamos en una muestra con una distribución no normal, en cuanto a estadísticos no paramétricos para muestras independientes, hemos utilizado la

prueba de Kruskal-Wallis, siendo una extensión de la prueba de la U de Mann-Whitney para tres o más grupos. La prueba de Kruskal-Wallis compara si un grupo de muestras independientes proceden o no de la misma población. Se utiliza el estadístico Chi-cuadrado de Pearson (χ^2 de Pearson), que mide la discrepancia entre una distribución observada, la edad y otra teórica, las actitudes hacia la discapacidad indicando en qué medida hay o no diferencias, estadísticamente significativas, existentes entre ambas.

Como podemos observar en la siguiente tabla el *valor p* asociado al estadístico aplicado para la prueba es mayor de 0,05 (significatividad asintótica 0,966), a un nivel de confianza del 95%, por lo tanto, no hay significatividad estadística, es decir, no se rechaza la H_0 , no existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables.

Tabla 71. Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis entre las variables actitudes generales hacia las personas con discapacidad y la edad

ACTITUD GENERAL HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y LA EDAD	
Chi-cuadrado	1,397
gl	6
Sig. asintótica	0,966

Fuente: elaboración propia extraído de SPSS

Por otro lado, al tener variables que no siguen la distribución normal, y los grupos de la variable edad no son homogéneos, en el número de casos de cada categoría, hemos utilizado el estadístico Rho de Spearman, muy habitual para variables ordinales, como medida de asociación o interdependencia entre las dos variables, edad y actitudes generales. Asimismo, de modo descriptivo, podemos afirmar que la correlación (Rho de Spearman) entre ambas variables muestra una tendencia positiva, es decir, a mayor edad, mayores puntuaciones en la escala actitud general hacia las personas con discapacidad, pero es una revelación no estadísticamente significativa.

Por tanto, si llevamos a cabo el sumatorio de todos los ítems asignado una nueva variable como el indicador actitud general hacia la discapacidad, podemos concluir que pese a encontrar los valores más positivos, en cuanto a actitud hacia la discapacidad en la categoría del grupo de edad de 39-43, no existe diferencias significativas para afirmar que la edad influye en la actitud general.

En definitiva, se acepta la hipótesis nula, H_0 . No existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de edad que corresponde al alumnado del CSDA y las actitudes generales hacia las personas con discapacidad, y se rechaza la hipótesis alternativa, establecida en esta investigación como hipótesis específica 1.6.1.

A continuación, podemos observar esta tendencia ascendente en la siguiente tabla y en el gráfico posterior.

Tabla 72. Correlación entre las actitudes generales hacia las personas con discapacidad y la edad

ACTITUD GENERAL HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD		Edad	
Rho de Spearman	Coefficiente de Correlación	1,000	0,102
	Sig. bilateral		0,340
	N	90	90

Fuente: elaboración propia de SPSS

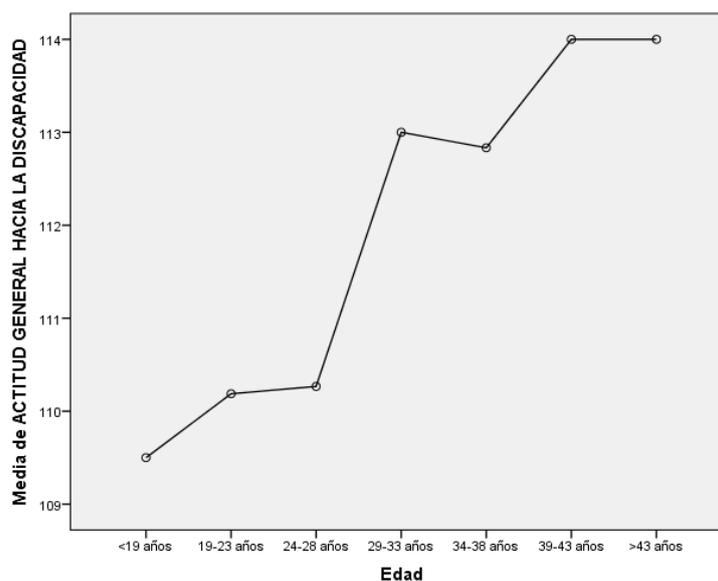


Figura 82. Comportamiento de la variable edad y las actitudes generales hacia las personas con discapacidad según la EAPD. Fuente: elaboración propia mediante SPSS.

5.3.9. Diferencias en función del curso

La hipótesis específica 1.6.2, pretende comprobar si existen diferencias en las variables de estudio, actitudes hacia las personas con discapacidad y el curso al que pertenece el alumnado del CSDA. Para ello, sometemos a prueba la hipótesis nula. Si las dos variables presentan cierto grado de asociación, se dará el caso de que el *valor p* asociado al estadístico aplicado para la prueba sea menor de 0,05, valor que se acepta en el campo de la psicología y la educación, con un nivel de confianza del 95%, siendo así, la hipótesis nula se rechazará.

Hipótesis específica (alternativa) 1.6.2. El curso al que pertenecen los discentes en la Titulación Superior de Danza se relaciona con la actitud del alumnado del CSDA hacia las personas con discapacidad.

Hipótesis nula (Ho). No existen diferencias estadísticamente significativas entre el curso que corresponde el alumnado del CSDA y las actitudes generales hacia las personas con discapacidad.

Como hemos analizado anteriormente, la muestra de alumnado del CSDA, en el momento de la recogida de datos, en el año académico 2017-2018, ha sido distribuida de tal forma que el alumnado de 4º curso es el más numeroso con un 31,1%, seguido de 1º y 2º curso, con porcentajes de 26,7% y 22,2% respectivamente, y el menor porcentaje es para el alumnado de 3º con 13,3%. Con un 6,6% se identifica el alumnado matriculado en varias asignaturas de diferentes cursos, pero en este caso se ha categorizado como alumnado de 4º curso, puesto que es alumnado del último curso, pero con alguna asignatura suelta de otros cursos, aumentando el porcentaje de alumnado de 4º curso a 37,7%.

Seguidamente, mostramos la tabla de datos que representa los resultados de esta muestra según cada categoría, más el cálculo del rango promedio.

Tabla 73. Distribución de la muestra según la variable curso: frecuencia, porcentaje y rango promedio

CURSO	Frecuencia	Porcentaje (%)	Rango promedio
1º curso	24	26,6	37,63
2º curso	20	22,2	47,78
3º curso	12	13,3	46,88
4º curso	34	37,7	49,24
Total	90	100,0	

Fuente: elaboración propia

Para contrastar la hipótesis nula (Ho), al situarnos en una distribución no normal, hemos utilizado un estadístico no paramétrico para muestras independientes, la prueba de Kruskal-Wallis, siendo una extensión de la prueba de la U de Mann-Whitney para tres o más grupos.

Como podemos observar en la siguiente tabla, el *valor p* asociado al estadístico aplicado para la prueba es mayor de 0,05 (significatividad asintótica 0,385), a un nivel de confianza del 95%, por tanto, no hay significatividad estadística, es decir, no existe asociación entre el curso que realiza el alumnado con la actitud general hacia las personas con discapacidad, por tanto, se acepta la Ho.

Tabla 74. Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis entre las variables actitudes generales hacia las personas con discapacidad y el curso

ACTITUD GENERAL HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD /CURSO	
Chi-cuadrado	3,075
gl	3
Sig. asintótica	0,385

Fuente: elaboración propia extraído de SPSS

Por otro lado, al tener variables que no siguen la distribución normal, y los grupos de la variable curso no son homogéneos en cuanto al número de casos de cada categoría, hemos utilizado el estadístico Rho de Spearman, muy habitual para variables ordinales, como medida de asociación o interdependencia entre las dos variables, el curso y las actitudes generales hacia las personas con discapacidad. Además, a modo descriptivo, podemos verificar que la correlación (Rho de Spearman) entre ambas variables muestra una tendencia positiva, es decir, a mayor curso, mayores puntuaciones en la escala actitud general hacia las personas con discapacidad, pero es una revelación no estadísticamente significativa.

Podemos concluir que pese a encontrar los valores más positivos, en cuanto a actitud hacia las personas con discapacidad en el grupo de 4º curso, no existen diferencias significativas para afirmar, que el curso estudiado afecta a la actitud general hacia las personas con discapacidad.

En definitiva, se acepta la hipótesis nula, H_0 . No existen diferencias estadísticamente significativas entre el curso que corresponde al alumnado del CSDA y las actitudes generales hacia las personas con discapacidad; rechazando la hipótesis alternativa, establecida en esta investigación como hipótesis específica 1.6.2.

A continuación, podemos observar la correlación y la tendencia, en la siguiente tabla y en el gráfico posterior respectivamente.

Tabla 75. Correlación entre las actitudes generales hacia las personas con discapacidad y el curso

ACTITUDES GENERALES HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD		Curso	ACTITUDES
Rho de Spearman	Coefficiente de Correlación	1,000	0,162
	Sig. bilateral		0,128
	N	90	90

Fuente: elaboración propia de SPSS

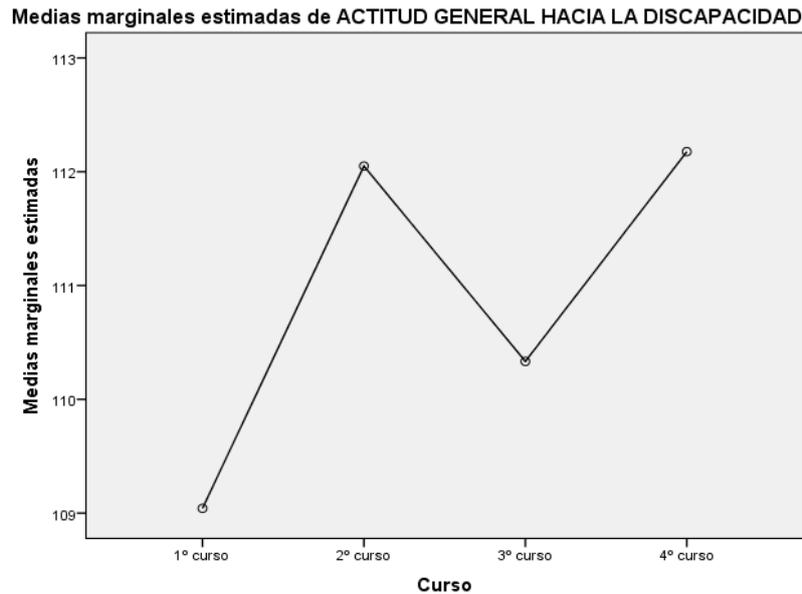


Figura 83. Comportamiento de la variable curso y las actitudes generales hacia las personas con discapacidad según la EAPD. Fuente: elaboración propia mediante SPSS.

5.3.10. *Diferencias en función de la formación específica*

La hipótesis específica 1.6.3 pretende comprobar si existen diferencias en las variables de estudio, las actitudes hacia las personas con discapacidad en función de la formación específica que tiene el alumnado del CSDA sobre el campo de la diversidad funcional y la inclusión educativa.

Hipótesis específica (alternativa) 1.6.3. Se hallan diferencias entre el alumnado del CSDA en cuanto a las actitudes hacia las personas con discapacidad en función de la formación específica previa que tiene sobre el campo de la diversidad funcional y la inclusión educativa.

Hipótesis nula (Ho). No existen diferencias estadísticamente significativas entre la formación específica del alumnado del CSDA en el ámbito de la diversidad funcional y las actitudes generales hacia las personas con discapacidad.

Para contrastar la hipótesis nula (Ho), al situarnos en una distribución no normal, hemos llevado a cabo la prueba de U de Mann-Whitney, como ya hemos mentado anteriormente, se trata de un estadístico no paramétrico que mide las diferencias basadas en el análisis de dos muestras independientes, cuyos datos han sido medidos al menos en una escala de nivel ordinal, en este caso la variable Actitud general. Para realizar el contraste se ordenan conjuntamente las observaciones de la variable Actitud en las dos muestras, de menor a mayor, y se les asignan rangos. Si la tendencia

central de ambas poblaciones es la misma, los rangos deberían distribuirse aleatoriamente entre las dos muestras y el rango medio correspondiente a las observaciones de una muestra debería ser muy similar a las observaciones de la otra. El estadístico de prueba U de Mann-Whitney se construye a partir de la suma de rangos de una de las muestras, R_i elegida arbitrariamente.

Tabla 76. Rangos de la muestra según la formación específica en el ámbito de la diversidad funcional

FORMACIÓN ESPECÍFICA	Frecuencia	Porcentaje (%)	Rango promedio	Suma de rangos
No	72	80,0	44,27	3187,50
Sí	18	20,0	50,42	907,50
Total	90	100,0		

Fuente: elaboración propia

La hipótesis alternativa, en este caso la hipótesis específica 1.6.3 se comprobará cuando las medias de los rangos de la variable Actitud general en las sub-muestras, sí formación previa, sea diferente a la de no formación previa, a un nivel de significatividad del 0,05, es decir, el *valor p* asociado al estadístico aplicado para la prueba sea menor de 0,05.

Tabla 77. Estadísticos de prueba. Variables de agrupación: formación específica en diversidad funcional con la actitud hacia las personas con discapacidad

ACTITUD GENERAL HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	
U de Mann-Whitney	559,500
W de Wilcoxon	3187,500
Z	-0,895
Sig. Asintótica (bilateral)	0,371

Fuente: elaboración propia de SPSS

Los resultados nos confirman un valor de significatividad asintótica es mayor de 0,05, en consecuencia, no existe asociación entre los que tienen formación previa con las valoraciones obtenidas en actitud general hacia las personas con discapacidad, es decir, se acepta la H_0 donde no existen diferencias significativas entre el alumnado que tiene formación específica en diversidad funcional, con el que no la tiene, respecto a las actitudes hacia las personas con discapacidad.

5.3.11. *Diferencias en función del contacto con personas con discapacidad*

La hipótesis específica 1.6.4, pretende demostrar si existen diferencias en las variables de estudio, las actitudes hacia las personas con discapacidad en función del contacto con personas con discapacidad que tiene el alumnado del CSDA.

Hipótesis específica (alternativa) 1.6.4. Se encuentran diferencias en cuanto a las actitudes hacia las personas con discapacidad del alumnado del CSDA, en función del contacto que haya tenido o tenga con las personas con discapacidad.

Hipótesis nula (Ho). No existen diferencias estadísticamente significativas entre el contacto con personas con discapacidad del alumnado del CSDA y las actitudes generales hacia las personas con discapacidad.

Para contrastar la hipótesis nula (Ho), al situarnos en una distribución no normal, hemos llevado a cabo la prueba de U de Mann-Whitney, como ya hemos comentado anteriormente, se trata de un estadístico no paramétrico que mide las diferencias basadas en el análisis de dos muestras independientes, cuyos datos han sido medidos al menos en una escala de nivel ordinal, en este caso la variable actitud general. Para realizar el contraste se ordenan conjuntamente las observaciones de la variable actitud en las dos muestras, de menor a mayor, y se les asignan rangos.

Si la tendencia central de ambas poblaciones es la misma los rangos deberían distribuirse aleatoriamente entre las dos muestras y el rango medio correspondiente a las observaciones de una muestra debería ser muy similar a las observaciones de la otra. El estadístico de prueba U de Mann-Whitney se construye a partir de la suma de rangos de una de las muestras, R_i elegida arbitrariamente.

Tabla 78. Rangos de la muestra según las variables contacto con personas con discapacidad y actitudes hacia las personas con discapacidad

ACTITUD HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	Mantiene contacto con personas con discapacidad	Frecuencia	Porcentaje (%)	Rango promedio	Suma de rangos
	No	43	47,8	39,07	1680,00
	Sí	47	52,2	51,38	2415,00
	Total	90	100,0		

Fuente: elaboración propia

La hipótesis alternativa, en este caso la hipótesis específica 1.6.4, se comprobará cuando las medias de los rangos de la variable actitud general en las sub-muestras sí contacto con personas con discapacidad sea diferente a la de no contacto con personas con discapacidad a un nivel de significatividad del 0,05, es decir, el *valor p* asociado al estadístico aplicado para la prueba sea menor de 0,05.

Tabla 79. Estadísticos de prueba. Variables de agrupación: contacto con personas con discapacidad con la actitud hacia las personas con discapacidad

ACTITUD HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	
U de Mann-Whitney	734,000
W de Wilcoxon	1680,000
Z	-2,239
Sig. Asintótica (bilateral)	0,025

Fuente: elaboración propia de SPSS

Los resultados nos confirman que el valor de significatividad asintótica (0,025), es menor de 0,05, con un nivel de confianza del 95%, en consecuencia, podemos afirmar que existe asociación y diferencias entre los que tienen contacto con personas con discapacidad con las valoraciones obtenidas en la variable Actitud general hacia las personas con discapacidad, es decir, se rechaza la H_0 , por tanto, se acepta la hipótesis alternativa, en este caso la hipótesis específica 1.6.4.

En consecuencia, se encuentran diferencias en cuanto a las actitudes hacia las personas con discapacidad del alumnado del CSDA, en función del contacto que haya tenido con las personas con discapacidad. Por ello, demostramos que existen diferencias significativas en las medianas de valoración hacia la actitud general según mantengan o no contacto con personas con discapacidad. Estas diferencias tienden a resaltar valoraciones más positivas en la escala de actitudes entre quienes mantienen el contacto con personas con discapacidad. Este resultado coincide con otros estudios relevantes anteriores donde el contacto del alumnado que mantiene una relación o convivencia directa con personas con discapacidad manifiesta una actitud más positiva que el alumnado que no la tiene (Arias et al., 2013; Suriá, 2011; Moreno et al. 2006). Por ello, el contacto con personas con discapacidad afecta a la formación de las actitudes, las creencias y pensamientos, y a su vez a los comportamientos (Fernández, 2018).

5.3.12. *Discusión de resultados de la variable Actitud y de la comparación entre variables*

A través de la descripción de la variable que mide la actitud general hacia las personas con discapacidad en el alumnado del CSDA, expuesta anteriormente, y que a continuación volvemos a insertar en una tabla resumen de valores descriptivos, observamos y reconocemos los valores de dispersión que nos ayudan a reconocer el intervalo de puntuaciones otorgadas por la muestra. El rango viene establecido por el valor máximo puntuado (124) encontrado, y el valor mínimo (85), con un intervalo de confianza al 95%, por tanto, podemos confirmar que la media se encuentra entre el límite inferior 109,38 y el límite superior 112,75. Para confirmar nuestra hipótesis específica 1.5. El alumnado del CSDA, futuro docente de danza, tiene una actitud positiva y favorable hacia las

personas con discapacidad; contrastamos la hipótesis mediante su estimación puntual en la que supera el valor medio de las posibles puntuaciones otorgadas, es decir, el valor medio entre el posible valor mínimo que se podría haber obtenido ($1 \times 31 = 31$), y el posible valor máximo ($4 \times 31 = 124$).

Como la muestra supera con creces la valoración media de actitud general de 77,5 que sería actitud general positiva, establecemos como punto de corte el valor mínimo del intervalo de confianza en el que se contempla el valor medio de actitud general en nuestro estudio (109,38), y por tanto, establecemos que el alumnado del CSDA tiene una puntuación positiva en actitud hacia las personas con discapacidad superior a 109,38, quedando confirmada la hipótesis específica 1.5. El alumnado del CSDA, futuro docente de danza, tiene una actitud positiva y favorable hacia las personas con discapacidad

Tabla 80. Resumen de los resultados de los estadísticos descriptivos de las actitudes del alumnado del CSDA hacia las personas con discapacidad.

ACTITUD GENERAL HACIA LA DISCAPACIDAD		Estadístico	Error estándar
	Media	111,07	0,848
95% de intervalo de confianza	Límite inferior	109,38	
	Límite superior	112,75	
	Media recortada al 5%	111,62	
	Mediana	113,00	
	Varianza	64,715	
	Desviación estándar	8,045	
	Mínimo	85	
	Máximo	124	
	Rango	39	

Fuente: elaboración propia de SPSS

No obstante, al analizar la mediana y la moda, como medidas de tendencia central, en las variables ordinales, observábamos que todas las respuestas, clasificadas por cada uno de los tres factores de la escala, se han situado entre los valores que demuestran las actitudes más a favor de las personas con discapacidad, entre valor 3,00 y el valor 4,00, teniendo en cuenta que todos los sujetos han contestado a todas las cuestiones de la EAPD, no existiendo casos perdidos. Asimismo, la moda refleja que la categoría que ha predominado por encima de las demás es el valor máximo, muy de acuerdo (4) en las preguntas positivas, y muy desacuerdo (4) en las preguntas negativas.

Además, en cuanto al estudio de frecuencias y porcentajes por cada una de las preguntas de la EAPD, agrupadas en los tres factores, observábamos resultados positivos y favorables hacia las personas con discapacidad.

En las 13 preguntas del factor I. Relaciones sociales y personales se han obtenido los mayores porcentajes, situándose en las puntuaciones más favorables, es decir, en preguntas positivas, se situaban en la categoría muy de acuerdo, y en preguntas negativas, se situaban en la categoría muy desacuerdo. Los ítems de respuesta que han liderado con los mayores porcentajes han sido para las preguntas 13, 24 y 32, con 81,1%, 83,3% y 82,2% respectivamente, demostrando así la fortaleza de resultados favorables hacia los ítems de aceptación de las personas con discapacidad, en cuanto a las relaciones sociales.

En cuanto al factor II. Normalización o Vida normalizada, los resultados en porcentajes y frecuencias, nos avalan las puntuaciones más favorables, 12 de las 13 preguntas, más la pregunta 11, que decía; las personas con discapacidad son capaces de adaptarse a una vida independiente, donde los resultados han mostrado como mayoritaria la respuesta bastante de acuerdo, también favorable, pero con un grado menor que las anteriores, con el 48,9%. Los ítems de respuesta que lideran con los mayores porcentajes han sido para las preguntas 08, 23 y 30, con 88,9%, 84,4% y 73,3%.

Por último, los resultados de las cinco preguntas que componen el factor III. Programas de intervención, han expuesto también que los mayores porcentajes de respuesta de cada uno de los ítems, se han localizado en las puntuaciones más favorables, es decir, en preguntas positivas en la categoría de muy de acuerdo, y en preguntas negativas en la categoría de muy desacuerdo, a excepción de la pregunta 06, que afirma que las personas con discapacidad severa deberían ser confinadas en centros especiales, cuyos resultados afirman como mayoritaria la respuesta bastante de acuerdo, con el 36,7%. Los ítems de respuesta que lideran con los mayores porcentajes han sido para las preguntas 05, 33 y 34, con un 82,2%, 75,6% y 74,4% respectivamente.

Todos estos análisis nos han derivado a afirmar que el alumnado del CSDA tiene actitudes positivas y favorables hacia las personas con discapacidad, coincidiendo con los resultados de otras investigaciones paralelas sobre actitudes positivas hacia las personas con discapacidad por parte del colectivo discente, halladas en autores como Araya-Cortés et al. (2014); Martínez (2010) y Moreno et al. (2006). Como podemos apreciar el mayor porcentaje de alumnado de la muestra (71,1%), se sitúa en edades comprendidas entre los 18 y los 28 años, destacando las franjas de edades

comprendidas entre los 19 y 23 años (35,6%), y los 24 y 28 años (33,3%), menor de 29 años, es alumnado que ha estudiado en un sistema educativo español, proveniente de la LOGSE, que ha dado prioridad a la atención a la diversidad, la equidad y la igualdad de oportunidades, es decir, muchos de estos alumnos han convivido en las aulas del sistema general de educación con alumnado con alguna discapacidad, hecho que podría dar una posible explicación a las puntuaciones tan elevadas.

Atendiendo a la comparación de variables, hemos comprobado si existía relación entre las variables edad, curso, formación específica en el ámbito de la diversidad funcional y contacto con personas con discapacidad con la variable Actitud general. Para ello, al situarnos ante una muestra que no sigue una distribución normal, hemos utilizado estadísticos no paramétricos; para las variables edad y curso en relación a la variable Actitud, la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes; y para las variables formación específica en el ámbito de la diversidad funcional y el contacto con personas con discapacidad hemos utilizado la prueba de U de Mann-Whitney. Los resultados extraídos nos confirman que la única variable que tiene relación con la Actitud general hacia las personas con discapacidad es el contacto con personas con discapacidad, donde la H_0 se rechaza y se acepta la hipótesis establecida como la alternativa, verificando la hipótesis específica 1.6.4. Se encuentran diferencias en cuanto a las actitudes hacia las personas con discapacidad entre el alumnado del CSDA, en función del contacto que haya tenido o tenga con las personas con discapacidad, debido a que los resultados nos confirman un valor de significatividad asintótica (0,025), que es menor de 0,05, con un nivel de confianza del 95%. En consecuencia, podemos afirmar que existe asociación entre ambas variables, los resultados nos han demostrado que los mayores porcentajes de cada uno de los ítems se sitúan en las puntuaciones más favorables de carácter positivo hacia la relación con personas con discapacidad.

Estos resultados de asociación entre la variable contacto con personas con discapacidad y las actitudes favorables y positivas hacia este colectivo, concluyen con la existencia de diferencias significativas entre estudiantes que tenían una relación frecuente o convivían con personas con discapacidad, frente a los que no, en cuanto a las actitudes favorables y positivas hacia las personas con discapacidad (Aguilera, 2016; Gómez e Infante, 2004; Martínez y Bilbao, 2011; Moreno et al., 2006). Es por ello, que si se fomentara el contacto con las personas con discapacidad y las relaciones personales en diferentes situaciones sociales, se incrementaría la actitud positiva hacia las personas con discapacidad, y ante la discapacidad en general, teniendo en cuenta la relevancia e influencia que esto tendría en los procesos de integración e inclusión, cuyo significado sería un punto de partida imprescindible (Arias et al., 2013; Suriá, 2011).

Haciendo mención a los resultados ya detallados en las variables socio-demográficas y descriptivas dentro del análisis de la variable contacto con personas con discapacidad, recordamos que el 52,2% de alumnado tiene relación o contacto con personas con discapacidad, de los cuales el 35% lo tiene con personas con discapacidad intelectual, el 28,57% lo tiene con personas con deficiencias físicas, el 14,2% con deficiencias psíquicas, y el 14,2% con deficiencias múltiples asociadas; en un menor porcentaje el alumnado del CSDA tiene contacto con personas con deficiencias auditivas y visuales, con 4,7% y 3,2%, respectivamente. Respecto a la tipología del contacto, es el familiar el de mayor porcentaje (40,4%), frente al contacto laboral (21,27%), y el contacto por amistad (29,8%), solo el 6,4% señala que es un contacto asistencial. En relación a la frecuencia con la que el alumnado del CSDA tiene contacto con personas con discapacidad, evidenciamos que el porcentaje más elevado es el 31,91% de alumnado que tiene contacto con personas con discapacidad varias veces al mes, el 29,78% varias veces por semana, el 21,27% lo tiene todos los días y el 17,02% lo tiene menos de una vez al mes.

Por otra parte, podemos afirmar que no se acepta ninguna otra hipótesis alternativa, porque no se confirma la asociación estadísticamente significativa, atendiendo a nuestra muestra de estudio (alumnado del CSDA); las variables edad, curso, formación previa no influyen en las actitudes hacia las personas con discapacidad, no hay diferencias significativas, ni hay asociación.

En conclusión, hemos comprobado que el alumnado del CSDA tiene actitudes positivas hacia las personas con discapacidad, donde el contacto que dicho alumnado tiene con personas con discapacidad, prevaleciendo el contacto directo por relaciones familiares y de amistad sobre otro tipo de contacto, influye en la existencia de actitudes favorables y positivas. Además cabe resaltar que estas variables, contacto con personas con discapacidad y actitudes, son las dos únicas variables que están relacionadas en la segunda fase de nuestra investigación.

En este sentido, en esta segunda fase de la investigación hemos comprobado la existencia de actitudes positivas hacia la discapacidad por parte del alumnado del CSDA, docente emergente de danza, que nos ha permitido terminar de contrastar y verificar la hipótesis general que planteamos al comienzo de la investigación.

Además se evidencia que las actitudes favorables del futuro profesorado emergente hacia las personas con discapacidad son un primer eslabón ante esta transformación de pensamiento hacia el enfoque inclusivo en danza.

Para finalizar detallamos un cuadro resumen de todas las hipótesis específicas que han sido contrastadas en esta segunda fase de la investigación, especificando si han sido verificadas o refutadas.

Tabla 81. Cuadro resumen de los resultados de las hipótesis de la fase 2 de la investigación

Hipótesis específicas	Verificada	Refutada
Hipótesis específica 1.5. El alumnado del CSDA, futuro docente de danza, tiene una actitud positiva y favorable hacia las personas con discapacidad.	✓	
Hipótesis específica 1.6. La actitud favorable hacia las personas con discapacidad correlaciona con distintas variables (edad, curso, formación específica previa del alumnado del CSDA y contacto con personas con discapacidad).		
Hipótesis específica 1.6.1. Existe relación entre el alumnado del CSDA, en cuanto a sus actitudes hacia las personas con discapacidad, en función de la franja de edad a la que pertenece.		✓
Hipótesis específica 1.6.2. El curso al que pertenecen los discentes en la Titulación Superior de Danza se relaciona con la actitud del alumnado del CSDA hacia las personas con discapacidad.		✓
Hipótesis específica 1.6.3. Se hallan diferencias entre el alumnado del CSDA en cuanto a las actitudes hacia las personas con discapacidad en función de la formación específica previa que tiene sobre el campo de la diversidad funcional y la inclusión educativa.		✓
Hipótesis específica 1.6.4 Se encuentran diferencias en cuanto a las actitudes hacia las personas con discapacidad, entre el alumnado del CSDA, en función del contacto que haya tenido o tenga con las personas con discapacidad.	✓	

Fuente: elaboración propia

TERCERA PARTE: CONCLUSIONES

Capítulo 6. Conclusiones y recomendaciones de la investigación

6.1. Conclusiones

Una vez finalizada esta investigación, podemos concluir globalmente que la inclusión educativa en la docencia de la danza es un hecho en la provincia de Alicante, forma parte de una realidad educativa, donde convive alumnado con y sin discapacidad, afianzando el enfoque inclusivo en las escuelas de danza. Asimismo, en esta investigación hemos comprobado que el entorno está preparado para desarrollar una renovación de la docencia de la danza implementada desde los procesos inclusivos. Por un lado, desde la vertiente social, las políticas educativas, nacionales y autonómicas, que aunque con cierta lentitud, desde hace casi tres décadas son dirigidas de forma gradual hacia la integración-inclusión; por otro lado, desde la vertiente individual, en cuanto a la predisposición de docentes, discentes y del resto de los agentes educativos, siendo un compromiso compartido en las transformaciones de cada sistema; comenzando desde el aula y el centro educativo hasta llegar al entorno político-social.

En relación al tratamiento de la atención a la diversidad en la legislación vigente en danza, es evidente que la evolución de la legislación educativa en cuanto a las personas con discapacidad desde la aprobación de la LISMI en 1982, primera ley aprobada en España dirigida a regular la atención y los apoyos a las personas con discapacidad y sus familias, significó el cambio de un modelo de déficit médico-rehabilitador a un actual modelo de responsabilidad social, en pro de la inserción social y laboral, atendiendo al principio de igualdad de oportunidades, autonomía e independencia. Pero sería la LOGSE en 1990, la que supuso una verdadera reconversión hacia la igualdad de oportunidades, garantizando la atención educativa a todo el alumnado, y reforzando los principios de normalización, integración, socialización e individualización, propuestos por la ley anterior LISMI; propulsando las adaptaciones curriculares en el alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) en función de la evaluación e intervención psicopedagógica. Estos preceptos son reforzados años después, en 2006, con la aparición de la LOE, que actúa como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención en los postulados que derivan de la discapacidad, siguiendo los principios que se manifiestan en el ámbito nacional con la Ley 26/2011, de 1 de agosto, basados en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

La actualidad legislativa en materia de inclusión se sitúa en la LOMCE con el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, cuya última modificación se realizó el 9 de noviembre de 2017, enfatizando el derecho de igualdad de oportunidades y de trato, por parte de las personas con discapacidad; promoviendo la autonomía personal, la accesibilidad universal, la empleabilidad, y la

inclusión plena en la sociedad. Todo ello se corresponde con la evolución social vivida en materia de inclusión educativa propulsada por la legislación, y explica la transformación actual en la docencia de la danza como una constante evolución en políticas educativas, tanto estatales como autonómicas.

En cuanto a la accesibilidad del alumnado con diversidad funcional a los estudios de danza constatamos que para que el alumnado con discapacidad pueda cursar las enseñanzas artísticas, según la legislación en danza de la Comunidad Valenciana, en las Enseñanzas Elementales según el Decreto 157/2007, donde en la disposición adicional única, se especifica que será la Conselleria competente en materia de educación, la que autorizará las adaptaciones necesarias para permitir la realización de la prueba específica de ingreso a las personas con discapacidad (punto segundo); adoptará las medidas oportunas para la adaptación del currículo a las necesidades del alumnado con discapacidad y facilitará su acceso (punto primero). Además, el alumnado con discapacidad que supere la prueba específica de acceso y se matricule en el centro tendrá derecho a llevar un seguimiento por el grupo de profesores, y dispondrá de los recursos necesarios, humanos y materiales, para atender el proceso de enseñanza/aprendizaje (punto tercero).

Estos mismos puntos se manifiestan desde el decreto de Enseñanzas Profesionales, el Decreto 156/2007 en el apartado de disposiciones adicionales, en la segunda, en los puntos del uno al cuatro. En definitiva, la legislación también pretende adaptar el currículo a las necesidades del alumnado con discapacidad, previa adaptación de la prueba de acceso, donde cada estudiante con diversidad funcional que la supere y acceda a los estudios llevaría un seguimiento por parte del colectivo docente. Sin embargo, en la legislación de ámbito autonómico más reciente, la Orden 20/2019, de 30 de abril, el alumnado con ACNEAE que solicitase participar en las pruebas de acceso a las enseñanzas de danza, consideradas de régimen especial (artículo 11.3), efectivamente tendría derecho a la adaptación de las pruebas, pero no se podría aplicar ninguna modificación de los contenidos básicos, quedando en la legislación, una vez más, la ambigüedad, donde realmente no se especifica el grado de adaptación de la misma, siendo competencia de cada centro.

En cuanto a la legislación de ámbito autonómico de los estudios superiores de danza, Decreto 48/2011, el artículo 10 expone la acogida de alumnado de nuevo ingreso, en el caso de existir estudiantes con necesidades educativas específicas derivadas de la discapacidad, dictaminando que se les ofertaría apoyo y asesoramiento a través de adaptaciones curriculares cuya responsabilidad sería del equipo docente y del propio centro, pero no se concreta en ningún apartado como serían las pruebas específicas de acceso a la Titulación Superior de Danza.

En definitiva, constatamos que prevalece una evolución legislativa hacia la inclusión dentro de la danza, pero sin suficiente especificidad, ya que se reivindica la necesidad de accesibilidad, tanto a los espacios físicos como al contexto educativo y curricular, fomentando las adaptaciones curriculares y los recursos necesarios para las personas con discapacidad en la enseñanza pública de la danza, donde a nivel legislativo la responsabilidad recae directamente en cada centro educativo y en su profesorado.

En cuanto a la *hipótesis 1.1. que señala la presencia real de alumnado con discapacidad, con diferente tipología, en los centros de danza de la provincia de Alicante*, podemos concluir que se constata dicha presencia en los centros públicos (conservatorios o escuelas municipales de danza), en los centros privados de danza y en los centros homologados en la provincia de Alicante (n= 67 centros), con diferente tipología en cuanto a la discapacidad, existiendo una demanda social en el aprendizaje de la danza, prevaleciendo una situación educativa de este alumnado en los centros desde el modelo de inclusión. De hecho con esta investigación se ha realizado el repertorio de la totalidad de centros públicos de la provincia de Alicante, conservatorios o escuelas municipales (n=8); al único centro homologado de Enseñanzas Elementales y Profesionales (n=1), y centros privados de diferentes poblaciones de la provincia (n=58), cuyo criterio de selección partió desde el CSDA, como foco central, hacia las localidades más cercanas con mayor número de habitantes, cuya indagación nos permitió elaborar un listado final de centros privados de danza que no existía previamente.

Se confirma así desde la parte empírica de la investigación los resultados sobre la existencia de un elevado porcentaje de alumnado con algún tipo de diversidad funcional en el 83,58% de las escuelas de danza, donde un total de 171 personas con discapacidad asiste regularmente a las aulas de los centros de danza de la provincia, de las cuales los mayores porcentajes son personas que sufren TDAH (36,84%), seguido de personas con discapacidad intelectual (21,05%) y personas con deficiencia motora (22,8%). Por el contrario, existe una mínima presencia de casos de personas con deficiencia visual (1,75%) y deficiencia auditiva (2,33%).

Atendiendo a la tipología de centros, hallamos personas con discapacidad en el 62,5% de los centros públicos, conservatorios o escuelas municipales de danza, en el 86,20% de los centros privados y en el centro homologado de la provincia. Datos relevantes de la investigación confirman 155 casos de personas con alguna discapacidad que asisten regularmente a clases de danza en los centros privados, frente a los 14 casos encontrados en la enseñanza pública, en 8 conservatorios o escuelas municipales, y los 2 casos hallados en el centro homologado, un caso con TDAH y otro

caso con deficiencia motora. Cabe señalar, que tanto en los centros privados como en los centros públicos los mayores porcentajes son, en primer lugar, alumnado que sufre TDAH (36,12% y 42,85% respectivamente), y en segundo lugar, alumnado con deficiencia motora (22,58% en centros privados y 21,42% en centros públicos) y discapacidad intelectual (20% en centros privados y 35,71% en centros públicos). Además, en los centros privados también encontramos alumnado con TEA (16,77%), y en menor porcentaje alumnado con deficiencia auditiva (2,58%) y visual (1,93%).

A modo de conclusión, desde nuestra indagación evidenciamos la existencia de 14 casos de personas con discapacidad en los centros públicos de danza, el 85,71% de este alumnado cursa Enseñanzas Elementales de danza, situándose en la franja de edad entre los 6 y los 12 años, donde el mayor porcentaje de alumnado sufre TDAH, seguido de discapacidad intelectual de carácter leve, y en tercer lugar alumnado con algún problema de movilidad leve en brazos y dedos de la mano. En el caso de los estudios superiores de danza, no se ha encontrado alumnado con capacidades diversas, a excepción de un caso aislado, un alumno con movilidad reducida, actualmente Titulado Superior en Danza en la especialidad de Pedagogía de la danza por el CSDA, el cual había tenido en el pasado un desarrollo profesional como intérprete en compañías de danza a nivel internacional, siendo un caso único en el centro en la implementación de ACIs.

Sin embargo, no hemos encontrado alumnado con discapacidad que curse Enseñanzas Profesionales de danza, en ninguno de los centros públicos ni homologados existentes de la provincia de Alicante, donde la finalidad de los estudios en ese nivel sea la formación de intérpretes de danza de calidad desde la vía artística-profesional, con el desarrollo de competencias con una gran carga en la parte instrumental y artística del desarrollo técnico-corporal, a pesar que la propia legislación de Enseñanzas Profesionales no difiere del resto de niveles en cuanto a la atención a la diversidad. Por ello, evidenciamos que la inclusión y accesibilidad a los centros públicos de danza queda reducida, en la actualidad, al nivel de Enseñanzas Elementales, cuya finalidad se sustenta desde el prisma educativo y formativo, asimismo, orientador y preparatorio a las Enseñanzas Profesionales. El resto de niveles educativos todavía se hallan en un camino pedagógico por transitar, cuya responsabilidad, mencionada anteriormente, recae en las políticas educativas, y en toda la comunidad educativa, donde el papel fundamental lo tiene el profesorado.

Como hemos expuesto anteriormente, existe una mínima incursión de alumnado con discapacidad, de forma leve, en las Enseñanzas Superiores de danza; estamos en fase de retroceso respecto a otros países donde la inclusión en las EEAASS es una realidad, y forma parte de la cotidianidad, estando España por detrás, un fenómeno a difundir e impulsar desde esta investigación.

En consecuencia, se pretende que la inclusión de personas con diversidad funcional en las EEAASS, en concreto en los estudios superiores de danza sea factible, al igual que es un hecho transitado por otras universidades españolas, es por ello, su reivindicación actual desde los últimos Congresos Nacionales sobre Inclusión Social y Educación en las Artes Escénicas promovidos por el Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música (INAEM), y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Además de ser uno de los preceptos prioritarios que propone el CSDA desde la implementación del enfoque inclusivo en danza.

En cuanto a la indagación respecto a las pruebas de acceso a las escuelas de danza públicas, privadas y homologadas, confirmamos que solo un porcentaje mínimo de centros de danza utiliza pruebas de acceso concretas, específicas y previamente diseñadas y planificadas para la admisión de alumnado con discapacidad. Solo hay un centro público de Enseñanzas Elementales de danza que utiliza la modalidad de entrevista como prueba de acceso al centro, para el alumnado con algún tipo de discapacidad y las propias familias por ser menores de edad; sin existir ningún hallazgo más en centros públicos, conservatorios o escuelas municipales, que realicen estas pruebas de acceso específicas al alumnado. A pesar de su disposición legislativa, como aclarábamos anteriormente, hemos detectado que el 90,90% de los centros públicos no las utiliza, en consecuencia, se vislumbra que en la mayoría de casos, el alumnado con diversidad se detecta en el aula de danza por intuición y diagnóstico docente, una vez dentro del aula durante el proceso didáctico. Lo mismo sucede en el centro homologado y en el 73,80% de centros privados, donde no se utilizan pruebas específicas de acceso para el alumnado con discapacidad.

Esto nos lleva a deducir que el colectivo docente reconoce en el aula de danza al alumnado con algún tipo de diversidad, dando a conocer la situación al departamento, y al propio centro educativo, quienes pondrán en marcha los mecanismos psicopedagógicos propios para facilitar los procesos inclusivos, cuya competencia y responsabilidad cae directamente en cada docente y en el propio centro. Una situación a poner de manifiesto es que los centros públicos, conservatorios o escuelas municipales de la provincia no tengan gabinetes psicopedagógicos para atender a la diversidad, al igual que la mayoría de los centros privados; siendo esta una carencia a subsanar dentro de las enseñanzas artísticas.

Una vez contrastada la hipótesis 1.1 que afirma la presencia real de alumnado con discapacidad, con diferente tipología, en los centros de danza de la provincia de Alicante, podemos concluir en relación a la *hipótesis 1.2 que evidenciamos que el proceso formativo de enseñanza-aprendizaje se desarrolla desde la inclusión educativa en los centros de danza de la provincia de Alicante* en un

70,06% de los centros, es decir, todo el alumnado, con y sin discapacidad, está en la misma aula de danza, en el mismo momento, compartiendo el proceso didáctico, hecho que constata que la docencia de la danza se imparte desde la inclusión en los centros de danza de la provincia. Hablamos de danza desde la inclusión porque se produce de forma natural, no premeditada ni ofertada de antemano, que no busca una finalidad concreta, pero sí podemos afirmar una realidad diversa en las aulas y centros de danza con un diagnóstico de centros que se sustenta bajo la perspectiva inclusiva.

Así, en cuanto a las medidas pedagógicas y espacios físicos en los centros de danza para materializar los procesos inclusivos, afirmamos que la principal medida es la adaptación de contenidos, metodologías o actividades en la sesión de danza, opinión del 55,88% de docentes, para poder implementar las acciones integradoras, entre alumnado con y sin discapacidad. Esta medida pedagógica es utilizada tanto en los centros privados como en los centros públicos.

La segunda medida pedagógica, que favorece los procesos inclusivos, es la existencia de dos docentes en el aula de danza, ambos coordinados y participando a la misma vez dentro del proceso didáctico, siendo una medida en uso por los centros privados de danza. Por último, la tercera medida, utilizada por algunos de los centros privados de danza, es la diferenciación de edades y niveles, donde se decide que el alumnado con diversidad funcional esté en una misma aula con alumnado sin diversidad funcional, pero con un grupo de edad cronológica por debajo del alumnado con discapacidad. Con ello, se pretende que el nivel de complejidad en el aprendizaje sea menor, estableciendo una compensación de niveles educativos, favoreciendo y facilitando los procesos inclusivos.

Comprobamos también un tema relevante en cuanto a las instalaciones, donde se confirma la ausencia de las mismas para la implementación de los procesos inclusivos, siendo un agravante añadido a las dificultades con las que se encuentran los centros de danza para el desarrollo de la inclusión educativa, pero no son resultados concluyentes al obtener solo dos hallazgos en docentes de centros privados que opinan al respecto sobre el tema de las instalaciones. Lo concluyente, en cualquier caso, es que es un punto imprescindible a tener en cuenta en cualquier transformación educativa hacia la inclusión donde la accesibilidad física y en consecuencia, las instalaciones adecuadas y adaptadas a todo tipo de persona, los recursos humanos y de servicios, que permitan aplicar a la educación los avances de las nuevas tecnologías, son un primer escalón necesario para que se puedan materializar dichos procesos, a parte de la ya mentada accesibilidad curricular.

En relación a la *hipótesis 1.3 referida a la formación específica y especializada del profesorado de danza para atender al alumnado con discapacidad desde la aplicación del enfoque inclusivo*, podemos constatar que la inclusión social introduce cambios fundamentales y necesarios en el proceso formativo de las escuelas de danza, repercutiendo en la demanda de formación específica y especializada para implementar con éxito el modelo inclusivo, dotando al profesorado de danza de herramientas y medidas pedagógicas suficientes para el desarrollo del proceso didáctico.

De hecho, los resultados nos evidencian la demanda docente de una mayor formación específica y especializada en materia inclusiva, en el campo de la diversidad funcional, en el 80% de los centros públicos, el 63,92% de los privados y en el centro homologado.

Atendiendo a los motivos por los que el profesorado de danza demanda formación, la opinión docente ha reflejado, por un lado, el sentimiento y la preocupación de carecer de la misma, por otro lado, el principal motivo ha sido la empatía con las familias del alumnado con discapacidad, creyendo que las propias familias sienten que el profesorado de danza tiene ausencia de formación en este campo. Otra razón ha sido la propia inquietud docente puesta de manifiesto para ayudar al alumnado con discapacidad en el aula de danza, así como a sus familias. En centros privados, el sentimiento y la percepción de ausencia de formación del colectivo docente ha sido la mayor preocupación, ya que la consideran fundamental para la implementación de los procesos inclusivos, mientras que en los centros públicos y homologados, el principal motivo ha sido la inquietud interna por ayudar más al alumnado con diversidad.

En cuanto a la implicación de los agentes educativos, docentes y familias de las personas con diversidad funcional, en los procesos inclusivos en danza, se verifica la *hipótesis específica 1.4, donde el profesorado de danza constata la importancia de la comunicación entre los agentes educativos (docentes y familias) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza del alumnado con discapacidad*, como un valor imprescindible para el desarrollo y evolución de la educación, sobre todo desde los procesos inclusivos. Sin embargo, los resultados han reflejado que existe un porcentaje de familias que ocultan la situación de discapacidad de sus hijos e hijas (44,44%), sobre todo cuando no se trata de características aparentemente visibles, dificultando así la interacción en el aula y la comunicación; hecho que se pone de manifiesto cuando el profesorado, por intuición, descubre la situación real del alumnado, siendo entonces cuando las familias establecen canales de comunicación y colaboración, con el equipo docente y con el centro, aceptando la situación e intentando contribuir en el proceso de inclusión.

Por ello, es imprescindible la comunicación entre docentes de danza y familias del alumnado con discapacidad, ambos responsables de su educación y formación, conociendo cada caso en profundidad. El proceso educativo del alumnado podría desarrollarse como un proceso integral, estableciendo lazos de colaboración educativa continua, y sobre todo, atendiendo al fin último que es la plena inclusión educativa del alumnado con discapacidad en el aula de danza. Esta comunicación de los agentes educativos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incitaría a una mayor probabilidad de éxito respecto a la inclusión. También hemos podido comprobar que el 92,29% de docentes de centros privados, destaca los beneficios de la práctica de la danza para las personas con discapacidad, y para otros sectores de población en situación de exclusión social, como por ejemplo, las personas de la tercera edad. Por tanto, los resultados extraídos acreditan la opinión docente relativa a la primacía del beneficio de bailar, ya que incrementa la calidad de vida de todas las personas que mediante la danza consiguen mejorar sus vidas, y progresar a nivel físico, psicológico y socio-afectivo, y todo ello, desde el bienestar y el disfrute que origina el placer de bailar.

En cuanto a la *hipótesis 1.5 el alumnado del CSDA tiene una actitud positiva y favorable hacia las personas con discapacidad*, al analizar empíricamente este colectivo como figura del docente emergente y responsable en un futuro inmediato de los procesos inclusivos en la docencia de la danza, hemos evidenciado que las actitudes hacia las personas con discapacidad son positivas y favorables, concluyendo así, y verificando la hipótesis.

Estos resultados positivos y favorables en cuanto a las actitudes hacia las personas con discapacidad corresponden al 71,1% del alumnado de la muestra de estudio que se sitúa en edades comprendidas entre los 18 y los 28 años, siendo un alumnado que ha estudiado en un sistema educativo español, proveniente de la LOGSE (1990), ley que fomentó la igualdad de oportunidades, garantizando la atención a la diversidad, potenciando los principios de normalización, integración, socialización e individualización propuestos por la ley anterior LISMI, es decir, es un alumnado que no le resulta novedoso el tema de la inclusión, y en algunos casos ya han compartido experiencias didácticas en las aulas de los centros educativos del sistema general de educación con alumnado con discapacidad.

En cuanto a la *hipótesis 1.6 la actitud favorable hacia las personas con discapacidad que correlaciona con las variables (edad, curso, formación específica previa del alumnado del CSDA y contacto con personas con discapacidad)*, los resultados contrastados comprueban que se encuentran diferencias significativas en cuanto a las actitudes hacia las personas con discapacidad,

en el alumnado del CSDA, en función del contacto que haya tenido o tenga con las personas con discapacidad, es decir, existe una asociación entre los estudiantes que tienen contacto con personas con discapacidad, o quiénes tienen una relación frecuente o conviven con personas con discapacidad que representa el 52,2% de la muestra, con las actitudes más favorables y positivas hacia las personas con discapacidad (ratificando la hipótesis específica 1.6.4), frente a los que no tienen contacto. Sin encontrar ninguna otra asociación entre las actitudes y el resto de variables: la edad, el curso o la formación previa del alumnado, no quedando verificadas las hipótesis 1.6.1, 1.6.2 y 1.6.3.

En conclusión, los resultados avalan que hay actitudes positivas y favorables hacia la discapacidad, el alumnado demuestra que no tiene resistencia al cambio, en un primer estadio hacia el nuevo enfoque inclusivo en danza desde los estudios superiores de danza, y desde el CSDA, siendo un centro educativo preparándose para la transformación en una doble perspectiva. Por un lado, fomentando la formación en danza desde la vertiente social y educativa de la danza, complementando así la visión tradicionalista de la misma, hecho constatado en el incremento de alumnado que elige cursar el itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar desde la Titulación Superior de Danza, en el CSDA. Por otro lado, fomentando el enfoque inclusivo en danza desde la selección de las Prácticas Externas en los contextos socio-educativos, existiendo un mayor porcentaje de alumnado que quiere hacer el *practicum* desde entidades que trabajan con personas con diversidad funcional; una tendencia ascendente a lo largo de los últimos cursos académicos. Además cabe señalar la apertura de las Prácticas Externas, en el curso académico 2018-2019, a entidades que trabajan con personas en riesgo de exclusión social, y con personas pertenecientes a la tercera edad. A todo esto, se le suma la creciente elección del alumnado de 4º curso en la realización de TFTs desde temáticas relativas a esta vertiente socio-educativa de la danza.

A modo de síntesis, la investigación ha llevado a cabo un diagnóstico en las escuelas de danza de la provincia de Alicante, contrastando la presencia en las aulas de danza de alumnado con discapacidad, que en la mayoría de centros está incluido en el aula con alumnado sin discapacidad, es decir, predomina el modelo inclusivo frente al segregado. A su vez, el colectivo docente no se siente preparado para la implementación de estos procesos didácticos inclusivos y demanda más formación como punto fundamental para el éxito de la inclusión, además de la necesidad de adaptar recursos, materiales y humanos, en cuanto a instalaciones, y en cuanto a medidas de acción pedagógica en el aula. Y si los centros de EEAASS son los responsables de la formación en danza de los futuros docentes, sería una competencia a asumir la preparación específica del colectivo

docente emergente con un desarrollo profesional bajo el prisma de la inclusión, de ahí la justificación de transformar los centros superiores de danza, partiendo del caso concreto del CSDA, desde el enfoque inclusivo en danza, empezando de forma local, pero con pretensiones de ser extensible a todo el ámbito nacional.

En consecuencia, el colectivo docente consciente de los beneficios de la danza y la expansión de la misma a toda la sociedad, personas con y sin discapacidad, encuentra en la formación una de las mayores claves de la materialización de los procesos inclusivos.

6.2. Recomendaciones

Tras los resultados de la investigación, y una vez analizadas las conclusiones extraídas de la misma, sería importante manifestar un decálogo de intenciones a modo de recomendaciones pedagógicas a poner en práctica una vez finalizada la investigación, y que contribuirían directamente a generar cambios y transformaciones educativas y sociales dentro del enfoque inclusivo en danza.

6.2.1. Formación docente

La realidad actual de la danza en la provincia de Alicante ha manifestado la existencia de un modelo inclusivo en danza, conviviendo personas con y sin discapacidad en las aulas, para fortalecer dicho modelo propio del enfoque inclusivo en danza, alentaríamos al colectivo docente a la formación continua en este campo, hecho demandado por el propio colectivo. Los caminos de esta formación pueden ser múltiples, como por ejemplo a través del estudio de la Titulación Superior de Danza desde la especialidad de Pedagogía de la danza o desde la creación de una nueva especialidad; o mediante la realización de un máster especializado en este campo de danza y pedagogía, o también a través de diferentes cursos de formación continua en materia de inclusión educativa, como motor del cambio, promoviendo la expansión del enfoque inclusivo en danza.

La formación docente es imprescindible para atender al alumnado con discapacidad desde la danza, entendida como una formación académica, de carácter universitario, adquirida desde titulaciones del campo de la educación, como la pedagogía, la psicología o el magisterio por educación especial, o bien, desde la propia Titulación Superior de Danza, en la especialidad de Pedagogía de la danza; asimismo, se apuesta por una formación continua, a través de la realización de diferentes cursos o la participación en proyectos educativos y artísticos, desde el campo de la diversidad funcional y la danza; valorando la formación recibida por expertos en este ámbito, es decir, personas vinculadas a procesos inclusivos relacionados con el arte, y en concreto, con la danza.

6.2.1.1. Formación en el ámbito social y educativo de la danza desde la Titulación Superior de Danza: modificaciones legislativas y curriculares.

Sería conveniente ampliar, potenciar y consensuar, entre expertos en el sector, las modificaciones curriculares de la Titulación Superior de Danza que recojan esta apertura a la formación en danza desde contextos socio-educativos, para ello se hace imprescindible la creación de grupos de trabajo, formados por el profesorado de las EEAASS de danza de la Comunidad Valenciana, en extensión al ámbito nacional, y el personal implicado en esta toma de decisiones a nivel administrativo, tomando como punto de partida las propuestas de ampliación legislativa realizadas en esta investigación.

Desde la filosofía e idiosincrasia del centro, el CSDA, una vez que se ha comprobado esa demanda social y educativa en el campo de la danza y la diversidad funcional en la provincia de Alicante, el colectivo docente apoyado por el equipo directivo, debería seguir fomentando la formación al alumnado interesado en su desarrollo profesional desde el Itinerario de Danza social, Educativa y del Bienestar, en concreto desde el campo de la diversidad funcional. En el momento actual, al alumnado del CSDA se le ofrece asistir a centros de prácticas con personas con discapacidad, pero hasta ahora se ha realizado el *practicum* desde centros segregados, es decir, entidades donde el proceso didáctico se produce solo con alumnado con diversidad funcional, así pues, consideramos que sería de gran interés que el alumnado asistiera preferiblemente a centros educativos que estén inmersos desde modelos inclusivos, y no segregados, porque la experiencia de la diversidad será mucho más favorable y enriquecedora como un aprendizaje vivencial y experiencial en materia de danza e inclusión educativa.

En consecuencia, se debería también fomentar la creación de asignaturas optativas en la Titulación Superior de Danza, específicas y propias del campo de la danza, desde el prisma de la inclusión, con la finalidad que el alumnado tenga la oportunidad de adquirir y desarrollar más competencias desde dicho ámbito, además de insertar bloques de contenidos en las asignaturas del currículum que también entren por esta área de conocimiento. Esto es una realidad que está en fase de desarrollo en el CSDA, desde diferentes asignaturas dentro del currículum, ya no solo desde la optatividad, las Prácticas Externas y los TFTs, sino también desde otras asignaturas como Desarrollo y elaboración de proyectos educativos, o desde la Danza Educativa y la Danza Comunitaria dentro de la Formación específica de itinerario, de primer y segundo semestre de tercer curso de la especialidad de Pedagogía de la danza, e incluso desde las asignaturas de la materia de Didáctica y Metodología de la danza, introduciendo unidades temáticas en las guías docentes, bajo este prisma socio-educativo de la danza.

Por todo esto, centramos la danza transitada desde el paradigma de la inclusión, como herramienta de desarrollo de un modelo de educación inclusiva en danza, donde las barreras sean superadas desde los diferentes campos de las ciencias de la educación, y desde la pedagogía, asumiendo la diversidad, inherente a los seres humanos, desde visiones pedagógicas, artísticas, sociales y antropológicas; siendo nuestra indagación derivada a la acción en la dimensión metodológica, en el cómo lo vamos hacer, revertiendo en las aulas de danza, y rompiendo barreras mentales donde se creía imposible poder acceder.

6.2.1.2. Máster especializado en danza e inclusión educativa

Sobre todo sería relevante para la evolución de las EEAASS de danza en la Comunidad Valenciana, enmarcadas desde el ISEACV, el diseño y la implementación de un máster especializado en temas de danza y diversidad, compartido por centros superiores de danza, en cuanto al tratamiento de la inclusión educativa, que dotará al alumnado, futuro docente de danza, de las mejores herramientas para difundir los procesos inclusivos en las aulas de danza, especializándose en la materia desde un campo de actuación que se inicia en la Titulación Superior de Danza.

6.2.1.3. Una especialidad nueva en la Titulación Superior de Danza

Otra posibilidad interesante sería el diseño de una nueva especialidad, a parte de las dos ya existentes de Pedagogía de la danza y Coreografía e interpretación, en la Titulación Superior de Danza, basada en los principios de la danza inclusiva. Esta especialidad se desarrollaría con un currículum definido, siguiendo los planteamientos básicos del resto de especialidades, cuya posibilidad legal se manifiesta en el Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, artículo 8, donde se especifica la posibilidad de las administraciones educativas en la creación de nuevas especialidades (puntos 1, 2 y 3).

Ensalzamos la relevancia de implementar mayores medidas en los conservatorios de danza, o en las escuelas de danza, para la mejora de la atención a la diversidad, para el buen desarrollo pedagógico del proceso didáctico en las aulas de danza, siendo una necesidad prioritaria para los procesos inclusivos, además exponemos la necesidad de adaptar las instalaciones y aumentar la formación específica del profesorado de danza en materia de inclusión en el ámbito de la danza y la diversidad funcional.

6.2.2. *Accesibilidad del alumnado con discapacidad a los centros de danza de enseñanzas regladas*

En relación a este punto, se recomendaría la realización de propuestas de innovación pedagógica desde los centros de danza, conservatorios o escuelas municipales, donde se estudiaran ampliaciones curriculares con mayor especificidad desde los diferentes decretos, dentro del marco legislativo, para que los propios centros de danza tuvieran unas pautas más específicas de actuación sobre la aplicabilidad de la inclusión. Se deberían realizar propuestas de accesibilidad a los centros de danza, y a los conservatorios de enseñanzas regladas, concretamente a los de Enseñanzas Profesionales y Superiores, subsanando así la carencia encontrada en esta investigación, al no hallar alumnado con discapacidad en dichos niveles.

Además de reconvertir las instalaciones para que cumplan los ítems de accesibilidad, en pro de la igualdad de oportunidades de todas las personas, y que los espacios dejen de tener barreras arquitectónicas que impidan que la inclusión se haga real, utilizando dentro de las aulas materiales y recursos didácticos que cumplan los criterios de la accesibilidad universal.

A partir de los resultados obtenidos en la segunda fase donde se manifiesta la asociación entre las actitudes positivas y favorables hacia las personas con discapacidad y el contacto con personas con discapacidad, desde el CSDA se recomienda que se sigan potenciando las actividades académicas, curriculares y extracurriculares, de encuentros y talleres de danza inclusiva, compartiendo espacios de enseñanza-aprendizaje entre el alumnado del CSDA y diferentes personas con diversidad funcional.

En conclusión, las recomendaciones van encaminadas a la formación docente, en cuanto a docentes actuales que ya tienen la inclusión en sus aulas de danza, y docentes de un futuro inmediato, generadores de las transformaciones en materia inclusiva, en el desarrollo del enfoque inclusivo en danza; también dirigidas a transformaciones curriculares y metodológicas, así como a la mejora de las instalaciones, los recursos y las metodologías.

Si bien la inclusión en las escuelas de danza de la provincia de Alicante se ha comprobado que es una realidad, se hace necesario implementar acciones concretas y reales para su puesta en práctica con éxito, en y desde los centros de danza, escuelas, academias y conservatorios, no quedando en una mera construcción abstracta aceptada socialmente.

6.3. Prospectiva de la investigación

Si la gran finalidad de esta investigación es la expansión del enfoque inclusivo en danza, una vez realizado el diagnóstico previo, con la confirmación de la existencia de la docencia en danza desde la inclusión de personas con y sin discapacidad en los centros educativos, confirmada la opinión docente sobre la necesidad de formación para implementar los procesos inclusivos en danza, así como, analizada la actitud favorable y positiva del alumnado del CSDA, futuro docente en danza, hacia las personas con discapacidad, cabría la posibilidad de seguir por esta línea de investigación, llevando todo ello a la práctica, y a la transformación. Una vez demostradas las actitudes positivas y favorables del alumnado del CSDA hacia las personas con discapacidad, sería importante valorar hasta dónde están dispuestos a implicarse en esa accesibilidad de alumnado con discapacidad a los estudios superiores de danza. La investigación en educación debe pasar a la acción, hacerse real, rompiendo las resistencias, concluyendo en la práctica.

En consecuencia, consideramos que los siguientes pasos irían encaminados en una doble perspectiva investigadora: desde la línea del docente, la perspectiva del discente y desde el centro.

6.3.1. Línea de investigación sobre el profesorado

Esta investigación se complementa con la realizada por Torregrosa, Neira y Arroyo (2018), miembros del Grupo de investigación de Danza y Diversidad del CSDA, quienes afirman que el propio colectivo docente del CSDA también tiene actitudes favorables hacia las personas con discapacidad, permitiendo un primer eslabón a la inclusión, dirigida hacia una apertura del centro hacia la renovación formativa de la Titulación Superior de Danza, en la especialidad de Pedagogía de la Danza, asimismo, potenciando las competencias y la empleabilidad del futuro egresado, y “promoviendo una mayor presencia de la danza inclusiva desde la visibilidad social” (p. 260). En consecuencia, se reafirma que el profesorado del CSDA manifiesta actitudes positivas hacia el colectivo de personas con discapacidad, paso previo a cualquier acción de cambio en el ámbito educativo; investigación paralela a la nuestra en la segunda fase, comprobando las actitudes favorables hacia las personas con discapacidad, tanto en el colectivo docente como el discente del CSDA. Pero, ¿hasta dónde existiría una implicación docente para realizar transformaciones internas en el centro; curriculares, metodológicas, en cuanto a la utilización de materiales y recursos, en la aplicación de las tecnologías para conseguir dar pasos hacia la inclusión?

Por consiguiente, la siguiente línea de investigación iría encaminada a:

- Indagar en la opinión, en las creencias y sentimientos del colectivo docente del CSDA ante la implicación y la participación en procesos de transformación pedagógica en el centro en cuanto a la inclusión educativa. Líneas concretas de acción en dicha innovación.

Con la finalidad de conseguir implementar transformaciones dentro de este ámbito deberíamos seguir potenciando la línea socio-educativa de la danza, a través de modificaciones curriculares como hemos desarrollado anteriormente. Esto no puede obviar la necesidad de formación docente, que a su vez se justifica desde los resultados obtenidos en esta tesis, el colectivo docente que ya se halla inmerso en la danza desde la inclusión demanda mayor formación, medidas pedagógicas, accesibilidad, mejoras en las instalaciones, en definitiva transformaciones sociales y educativas, cuya responsabilidad compartida recae, en parte, en la Titulación Superior de Danza, cuya finalidad es la formación del perfil docente, titulado en Pedagogía de la danza.

Una vez comprobada la implicación y participación del colectivo docente dentro de esta línea, se pasaría a la acción a través de la previa planificación de un plan interno de trabajo, o programa de innovación de centro, consensado por los miembros de la comunidad educativa, estableciendo líneas de innovación a través de la formación. Todo ello, sería posteriormente evaluado valorando las consecuencias y los cambios implementados.

6.3.2. *Línea de investigación sobre el alumnado*

A su vez, las sucesivas investigaciones seguirían en la línea del discente, por la relevancia del colectivo como futuro docente de danza; descubriendo sus pensamientos, creencias e inquietudes hacia la vertiente socio-educativa de la danza y hacia la danza desde la inclusión. Para ello, proponemos:

- Analizar y detectar la tendencia hacia la formación en el ámbito social y educativo de la danza, que ya es un campo emergente de empleabilidad, descubriendo si se quieren formar en este campo, encaminando su desarrollo profesional en la docencia de la danza hacia colectivos con diversidad funcional, y otros colectivos específicos en riesgo de exclusión en contextos socio-educativos.

Esta investigación en curso, es un estudio longitudinal que se está desarrollando, a través del estudio observacional del alumnado del CSDA, obteniendo datos a través de un cuestionario semi-estructurado denominado “*Prueba para detectar la tendencia del alumnado del CSDA hacia la formación en danza y diversidad funcional a través de la selección de itinerarios, optatividad, centros de Prácticas Externas y trabajos fin de título (TFTs)*”, datos recogidos cada año con el alumnado matriculado de 1º a 4º curso, ya hemos realizado la recogida de datos durante los cursos académicos 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019; con la actual recogida de datos en el presente curso 2019-2020 y con la intención de finalizar en el próximo curso 2020-2021 con el análisis, la discusión de resultados y las conclusiones. Este proceso de investigación permitirá analizar si la tendencia del alumnado del CSDA hacia la formación en estos ámbitos socio-educativos de la danza sigue siendo ascendente con el paso de los años.

Otra de las investigaciones relevantes que proponemos en prospectiva iría dirigida a ver la relación o asociación entre la formación del alumnado en estos contextos y la empleabilidad. Para ello proponemos:

- Averiguar si existe una relación directa entre el alumnado que potencia su formación en ámbitos socio-educativos desde la Titulación Superior de Danza y el incremento de la empleabilidad en dicho sector con la aplicabilidad de la danza en esos contextos.

En definitiva, sería imprescindible impulsar la formación hacia el desarrollo de competencias docentes inclusivas, con una doble intención, por un lado, introducir modificaciones curriculares desde la actual Titulación Superior de Danza, o impulsando la creación, entre centros superiores y universidades, de un futuro Master especializado en el ámbito socio-educativo de la danza, donde el eje central sea la pedagogía de la danza desde la inclusión, donde se pueda especializar a nivel formativo el futuro docente de danza que va a implementar los procesos inclusivos en los centros de danza con personas con y sin discapacidad; y por otro lado, seguir propulsando una transformación interna como centro, que nos lleve a la accesibilidad de alumnado con diversidad funcional, es decir, la entrada de personas con discapacidad a las EEAASS, en concreto a la Titulación Superior de Danza.

Convertir la utopía en realidad, una realidad que ya hemos visto que se está implementando en otros países, siendo en España una labor emergente, y de gran responsabilidad, que nos permitirá atender a los derechos de igualdad de oportunidades y equidad de todas las personas.

6.3.3. *Línea de investigación desde el centro*

De hecho, como consecuencia de esta investigación, se está gestando una experiencia piloto de accesibilidad de alumnado con diversidad funcional con talento artístico a los estudios superiores de danza en el CSDA; un proyecto de innovación de danza inclusiva, pionero en el campo. Para ello, un grupo de docentes junto al equipo directivo están estudiando la viabilidad del mismo para implementarlo en el centro. En consecuencia, en el actual curso 2019-2020 estamos desarrollando un nuevo proyecto de investigación dentro del ISEACV que promueve la accesibilidad de personas con movilidad reducida a los estudios superiores, comenzando por este colectivo pero con la pretensión de ampliar la inclusión a otras personas con otras diversidades. Dentro de esta investigación destacamos los siguientes objetivos:

- Conocer las directrices necesarias para convertir el CSDA en un entorno accesible, es decir, un centro bajo el prisma de la accesibilidad universal: física, cognitiva y sensorial.
- Identificar las necesidades curriculares en las asignaturas prácticas y teórico-prácticas de la Titulación Superior de Danza, en el CSDA, para lograr la accesibilidad de las personas con movilidad reducida a estos estudios superiores desde el trabajo colaborativo docente.
- Indagar las posibilidades de movimiento del colectivo de personas con movilidad reducida que utilizan la silla de ruedas para bailar, analizando el modelo ideal de silla de ruedas para la danza.

Conseguir la accesibilidad universal en las EEAASS sería convertir una utopía en una realidad; una realidad que ya hemos visto que se está implementando en otros países, siendo en España una labor emergente en el campo de las artes, un cometido de gran responsabilidad, que nos permitirá atender a los derechos de igualdad de oportunidades y equidad de todas las personas.

6.3.4. *En la Línea de la investigación artística y coreográfica*

Otra línea a seguir como prospectiva de esta investigación, es la línea artística y creativa, ya que a raíz de esta indagación se está gestando un proyecto artístico-coreográfico de danza, bajo el lenguaje de la danza española y el baile flamenco, de carácter inclusivo, con alumnado del CSDA y con diferentes personas con discapacidad, donde se quiere difundir y expandir un mensaje de inclusión a la sociedad a través del arte, con la danza como foco central de empoderamiento, demandando la visibilidad social y, principalmente, la entrada de las personas con capacidades diversas a todos los Conservatorios de danza o escuelas. Cuya finalidad va encaminada a convivir y

compartir experiencias artísticas y educativas desde la inclusión. De hecho, se ha comenzado con las primeras piezas coreográficas, cuyos bocetos de ideas primigenias los podemos visualizar en el apéndice 7. Las dos primeras piezas son: 1. *Dios te da alas para volar* y 2. *Puedo volar*, mediante el baile flamenco, en el *baile por alegrías*, con guitarra flamenca y cantaor, se baila con mantones de manila que simulan las alas que permiten al ser humano volar, superar obstáculos en la vida, y trascender la inmovilidad de una silla de ruedas, convertida en movimiento constante y posible, desde la corporeidad de los cuerpos danzantes y desde una mente que imagina que baila; 3. *No te veo pero te siento*, es la pieza estilizada donde las intérpretes con ojos tapados vivencian lo que sentiría una persona invidente que no puede visualizar con los ojos, sin embargo, es dirigida por la compañera a través del movimiento cenestésico y corporal, bailando en perfecta armonía sin perder el contacto entre los cuerpos, donde se pretende desarrollar la empatía con la emoción de las personas con problemas visuales leves, moderados o graves. La música es interpretada a piano y contrabajo.

La cuarta pieza, 4. *Nana a mi niña*, coreografía de danza estilizada desde el lenguaje flamenco, interpretada con castañuelas por una bailarina solista, donde se manifiesta un diálogo entre un padre y una hija, el padre le transmite el amor que siente hacia ella, ya existente desde antes de su nacimiento, y todo escenificado en lengua de signos.

La quinta pieza, 5. *El Alma en un cuerpo*, representa la corporalidad humana y la pérdida de condiciones físicas en la bailarina, que con la edad van renovándose en el intérprete de danza, es decir, merma su fisicalidad pero a la vez el sentimiento interno y el prisma artístico de la madurez y la expresividad va en aumento; el paso del tiempo hace que su baile sea desde dentro, desde la introspección y la expresión de lo más profundo. No solo baila el cuerpo, baila el alma, y ésta dibuja líneas en el espacio donde se trasciende la condición corpórea.

La sexta pieza, 6. *Juanita quiere ser bailarina*, expone el caso de una niña con síndrome de Down que quiere ser bailarina profesional y quiere ir al Conservatorio para lograrlo, en el apartado 7.2.6, en el apéndice 6, podemos visualizar un dibujo realizado por Juanita de una bailarina, fuente de inspiración de esta investigación, como exponíamos al principio en la justificación de la investigación. Por último, 7. *La Desesperación del ser*, es una pieza coreográfica a piano, violín, contrabajo y flauta a través del estilo de danza estilizada dentro de la danza española, bailada por personas con y sin diversidad funcional que muestran una realidad actual, la inmigración, y con ella la exclusión social sufrida por estar en una tierra extraña, donde se manifiesta esta angustia constante.

A través de la danza y la narrativa poética se transmite el dolor del ser humano al sentirse en un mundo que no es el suyo, que no le corresponde. Estas son las primeras piezas del espectáculo *Alas para volar*, cuya difusión principal es el mensaje de inclusión educativa y social, que esperamos pueda ser estrenado en unos meses.

Con toda esta prospectiva pretendemos seguir indagando en esta temática y en las posibilidades de convertirse en realidad, partiendo siempre de los cambios como resultados del conocimiento científico que nos aporta la investigación en el campo de la educación. La danza con carácter multidimensional, es una disciplina artística que va más allá de ser una herramienta que favorezca el bienestar y la calidad de vida de las personas, es una forma de vida, de sentir, de comunicarse entre seres humanos, de establecer lazos afectivos, de vivir cada cultura, la propia y la del otro, en definitiva, la danza es creadora de igualdad, de unidad entre los pueblos y entre las personas, e indudablemente generadora de libertad.

Capítulo 7. Referencias y Apéndices

7.1. Referencias

- Aguado, A.L., Alcedo, M^a.A. y Arias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema*, 20(4), 697-704. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3543>
- Aguilera, J.L. (2016). Actitudes hacia la discapacidad de aspirantes a educadores sociales, propuestas de formación para una educación inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(1), 13-29. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/67>
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas. Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105297>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoting equity in education. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 32-43. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=47495>
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (2000). Attitudes and the Attitude-Behavior relation: Reasoned and Automatic Processes. *European Review of Social Psychology*, 11(1), 1-33. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/14792779943000116>
- Antonak, R. & Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 22(5), 211-224. DOI:10.1080/096382800296782
- Araya-Cortés, A., González-Arias, M. y Cerpa-Reyes. C. (2014). Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad. *Educ.Educ.*, 17 (2), 289-305. DOI. 10.5294/edu.2014.17.2.5
- Arias, B. (1993). Evaluación de actitudes hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales (Tesis doctoral no publicada). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Arias, B., Verdugo, M. Á. y Rubio, V. J. (1995). Evaluación de la Actividad Modelo Local de Valladolid. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Arias, B., Verdugo, M.A., Gómez, L.E., y Arias, V. (2013). Actitudes hacia la discapacidad. En M.A. Verdugo & R.L. Shalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 61–88). España: Amarú ediciones.
- Arias, V., Arias, B., Verdugo, M.A., Rubia, M. y Jenaro, C. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad [Assesment of staff attitudes towards people with disability]. *Siglo Cero*, 47(2), 258, 7-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/scero2016472741>
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arnau, S. (2010). Romañach Cabrero, Javier: Bioética al otro lado del espejo. La visión de las personas con diversidad funcional y el respeto a los Derechos Humanos, A Coruña, Ediciones Diversitas-AIES, 2009, *Dilemata. Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 2(4), 127-133. Recuperado de <http://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/60/62>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- Arroyo, T., Neira, T. y Torregrosa, E. (2018). Las Prácticas Externas en danza y diversidad funcional desde el Conservatorio Superior de Danza de Alicante: aprendizaje experiencial discente. En M. Giménez-Morte, V. Soprano, A. Bayarri, M.D. Tena y S. Mesa (comité editorial). *La Investigación en Danza Sevilla 2018* (pp. 237-242). España: Mahali ediciones
- Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA, 2010). Las Enseñanzas Artísticas Superiores. Legislación. Recuperado de <http://www.acesea.es/www/files/Libro-2010-DEF.pdf>
- Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas en la Comisión permanente del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (19 de febrero, 2018). Recuperado de <https://www.acesea.es/acesea-pide-al-congreso-los-diputados-la-elaboracion-una-ley-ensenanzas-artisticas-superiores/>

- Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas en la Comisión permanente del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (1 de agosto, 2018). Recuperado de <https://www.acesea.es/acesea-en-la-comision-permanente-del-consejo-superior-de-ensenanzas-artisticas/>
- Aznar, I. (2018). Apropiación y versión en la danza urbana. En M. Giménez-Morte, V. Soprano, A. Bayarri, M.D. Tena y S. Mesa (comité editorial). *La Investigación en Danza Sevilla 2018* (pp. 147-150). España: Mahali ediciones
- Aznar, I. (2019). *El lenguaje del cuerpo en la danza urbana: Panorama actual del discurso dancístico popular en España* (tesis doctoral). Universitat de València. Recuperada de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFichaConsulta.do?idFicha=599109#>
- Azorín, C.M., Ainscow, M., Arnaiz, P. y Goldrick, S. (2019). A tool for teacher on the response to diversity in schools. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(1), 11-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=47495>
- Bajo, N. (2006). El derecho a la educación: promesas y realidades. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XXXIX, 697-724. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/130583>
- Bas, G. (2014). Evolución histórica y legislativa de los estudios superiores de danza en España: el caso de la Comunidad Valenciana. *Revista Danzaratte*, 8, 5-19. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?q=related:XKyqbwcBmjgJ:scholar.google.com/&hl=es&as_sdt=0,5
- Benjamin, A. (2002). *Making an Entrance*. Londres: Routledge.
- Benjamin, A. (2015). *Making an entrance in to higher education*. Animated Library.
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría General de los Sistemas* (2ª ed.). España: S.L. Fondo de Cultura económica de España.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed.). Madrid: La Muralla
- Brugarolas, M. L. (2016). *El cuerpo plural. Danza integrada en la Inclusión. Una renovación de la mirada* (tesis doctoral). Universidad Politécnica de Valencia. DOI:10.4995/Thesis/10251/62203

- Bryman, A. (1988; 2004). *Quantity and Quality in Social Research*. Taylor & Francis Group e-Library. Recuperado de https://books.google.es/books?id=09TGBQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Buendía, L., Colás, H.P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw-Hill
- Caballero, C. (2016). Danzando en la diversidad: reflexiones sobre la inclusión y pertinencia de la diversidad en la educación dancística y artística. *Revista Praxis Pedagógica*, 18, 27-51. Recuperado de <https://docplayer.es/68210705-Danzando-en-la-diversidad-reflexiones-sobre-la-inclusion-y-pertinencia-de-la-diversidad-en-la-educacion-dancistica-y-artistica-1.html>
- Canalias, N. (2013). *Danza Inclusiva*. Barcelona: editorial UOC
- Candoco Dance Company (2018). Celebrando 25 años de Danza de Vanguardia/ 1991-2016. Recuperado el 11 de noviembre de 2018 de <http://www.candoco.co.uk/anniversary/dancing-the-world>
- Cardona, M.C. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: editorial EOS
- Castignani, M^a.L. (2017). *Orientación y discapacidad visual. Factores que inciden en las elecciones de los adolescentes* (tesis doctoral). Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/62589/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Castillo, A, J. (2007). *Actitudes del profesorado de Conservatorios sobre la Integración Educativa: un análisis exploratorio* (tesis doctoral). Universidad de Alicante. Recuperada de <http://hdl.handle.net/10045/9992>
- Celis, L G. y Mayorga, S. (2000). La nueva genética: una reflexión bioética. *Persona y Bioética*, 4(10), 152-166. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83241009>
- Chinchilla, J. L. y Zagalaz, M. L. (2002). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: CCS.

- Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud- CIF (2001). Organización Mundial de la Salud (OMS). Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. Recuperado de <http://sid.usal.es/4989/8-1>
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- Colas, P. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar
- Concuerpos (2011, 19 de enero). Taller con Alito Alessi de Danceability en Bogotá. ConCuerpos 2010. Recuperado el 15 de julio de 2018 de <https://www.youtube.com/watch?v=raHLNijty-0>
- Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (2010). Informe anual sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas, Curso 2009-2010. Ministerio de Educación. Recuperado de www.educación.gob.es
- Contreras, O. R., Gil, P., Cecchini, J.A., García, L.M. (2007). Teoría de una Educación Física Intercultural y Realidad Educativa en España. *Revista Paradigma*, XXVIII (2), 07-47. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=201208>
- Danceability International (2008). Recuperado de <http://www.danceability.com/bioAlito.php>
- De las Heras, B. (2010). La danza en las leyes educativas españolas contemporáneas. *Revista Cuestiones Pedagógicas*, 20, 307-327. Secretariado de publicaciones Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/30104>
- Decreto 1151/1975, de 23 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial. Boletín Oficial del Estado, publicado el 3 de junio de 1975.
- Decreto 152/1993, de 17 de agosto, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo del Grado elemental de Danza. Diari oficial de la Generalitat Valenciana, publicado el 3 de septiembre de 1993.
- Decreto 26/1999, de 16 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del grado medio de Danza y se regula el acceso a dicho grado. Diari oficial de la Generalitat Valenciana, publicado el 4 de marzo de 1999.

- Decreto 128/2002, de 30 de julio, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del grado superior de Danza en la Comunidad Valenciana y se regula la prueba de acceso a estos estudios. Diari oficial de la Generalitat Valenciana, publicado el 6 de agosto de 2002.
- Decreto 127/2003, de 11 de julio, del Consell de la Generalitat, por el que se crea el Conservatori Superior de Dansa de Alicante. Diari oficial de la Generalitat Valenciana, publicado el 17 de julio de 2003.
- Decreto 128/2003, de 11 de julio, del Consell de la Generalitat, por el que se crea el Conservatori Superior de Dansa de Valencia. Diari oficial de la Generalitat Valenciana, publicado el 17 de julio de 2003.
- Decreto 157/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las Enseñanzas Elementales de danza y se regula el acceso a estas enseñanzas. Diari oficial de la Generalitat Valenciana, publicado el 25 de septiembre de 2007.
- Decreto 156/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las Enseñanzas Profesionales de danza y se regula el acceso a estas enseñanzas. Diari oficial de la Generalitat Valenciana, publicado el 25 de septiembre de 2007.
- Decreto 82/2009, de 12 de junio, del Consell, por el que se aprueban los Estatutos del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana. Diari oficial de la Comunitat Valenciana, publicado el 17 de junio de 2009.
- Decreto 48/2011, de 6 de mayo, del Consell, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores y se determina el marco normativo para la implantación de los planes de estudios correspondientes a los títulos oficiales de graduado o graduada en las diferentes enseñanzas artísticas superiores, en el ámbito de la Comunitat Valenciana. Diari oficial de la Comunitat Valenciana, publicado el 10 de mayo de 2011.
- Decreto 35/2011, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza. Boletín oficial de la Comunidad de Madrid, publicado el 15 de junio de 2011.

- Decreto 69/2011, de 3 de junio, del Consell, por el que se regula el reconocimiento y la transferencia de créditos para las enseñanzas artísticas superiores. Diari oficial de la Comunitat Valenciana, publicado el 6 de junio de 2011.
- Decreto 258/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, publicado el 22 de agosto de 2011.
- Decreto 85/2014, de 10 de junio, de las enseñanzas artísticas superiores. Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya, publicado el 12 de junio de 2014.
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. Diari oficial de la Generalitat Valenciana, publicado el 7 de agosto de 2018.
- Delgado, M., & Humm-Delgado, D. (2017). The performing arts and empowerment of youth with disabilities. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 111-126. DOI: 10.7179/PSRI_2017.30.08.
- Detroit Public TV (2016, 3 de mayo). Petra Kuppers. Detroit Performs Clip. Recuperado el 29 de octubre de 2018 de <https://www.youtube.com/watch?v=Fkfc7y681fQ>
- Díez, E. (2013). Accesibilidad y Diseño Universal. En M.A. Verdugo & R.L. Shalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 405–421). España: Amarú ediciones.
- Díez, E., Pousada, T. y Pereira, J. (2013). Productos y tecnologías de apoyo. En M.A. Verdugo & R.L. Shalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 423–441). España: Amarú ediciones.
- Digón, P. (2003). La Ley Orgánica de Calidad de la Educación: análisis crítico de la nueva reforma educativa española. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 5(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-digon.html>
- Durán, M. (2011). *Familia y discapacidad: vivencias de madres y padres que tienen un/a hijo/a ciego/a o sordo/a* (tesis doctoral). Universidad Central de Venezuela. Recuperada de <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/379>

- Echeita, G. y Verdugo, M.A. (2004). Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después: Enseñanzas y aprendizaje de un evento singular. En G. Echeita y M.A. Verdugo (coords.), *Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva* (pp. 11-22). Universidad de Salamanca: Inico.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, 19. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1999>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De nuevo, “Voz y Quebranto”. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2899/3115>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 12, 26-46. Recuperada de <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 25-48. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/668210>
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva, sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 329-357). España: Amarú ediciones.
- Educación 2030. Declaración de Incheón. (2015). Recuperado el 4 de noviembre de 2018 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Eroles, C. y Ferreres, C. (Comps.). (2002). *La discapacidad, una cuestión de derechos humanos*. Buenos Aires: editorial Espacio
- Escudero, J.M. (1993). Formación en centros e innovación educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 81-84. Recuperado por <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35681>

- Fernández, E.M. (2018). Actitudes hacia la inclusión de universitarios con discapacidad: Desarrollo y validación de una escala basada en la Teoría de la Conducta Planificada. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(1), 199-222. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6850069>
- Fierro, A. (2009). Retos en investigación y tecnologías educativas en el ámbito de las discapacidades. *Revista Española sobre la discapacidad intelectual*, 40(229), 79-93. Recuperado de <http://alfama.sim.ucm.es/WWWisis2/wwwisis.exe/%5Bin=psyke2.in%5D/>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa* (3ªed). Madrid: Morata
- Flick, U. (2014). *El Diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata
- Foro de Vida Independiente y Divertad. (2018, 30 de agosto). Con el 2º Congreso Europeo de Vida Independiente. Recuperado de <http://forovidaindependiente.org/>
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa
- Fundación Universia y El Comité Español de representantes de personas con discapacidad [CERMI]. (2016). *III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Madrid: Fundación Universia y CERMI. Recuperado de <http://www.fundacionuniversia.net/iii-estudio-Universidad-discapacidad/>
- Galán, J. (2018, 12 de septiembre). Bailaor, coreógrafo, investigador y pedagogo. Recuperado el 25 de junio de 2018 de <https://www.josegalan.net/home>
- Gamba, C.A. (2017). Diversidad en movimiento: una experiencia por la danza integrada. En B. Martínez del Fresno y A.M. Díaz Olaya (Coords). *Danza, Género y Sociedad*. (pp. 383-411). Universidad de Málaga
- Garabal-Barbeira, J., Pousada, T., Espinosa, P. Cl. y Saleta, J. (2018). Las actitudes como factor clave en la inclusión universitaria. *Revista Española de Discapacidad*, 6(I), 181-198. DOI: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.09>
- Garabal-Barbeira, J., Espinosa, P. y Pousada, T. (2017). Influencia de la desconexión moral y el prejuicio sobre la percepción de términos asociados a la discapacidad. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, extr.(8). DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.08.2296>

- García, M^a. H. (2000). Danza y Universidad. *Revista de Estudios e experiencias educativas*, 16, 133-144. Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=179212#ArticulosLibrosColectivos>
- García, J.V. (2003). Accesibilidad y Asistente personal: elementos esenciales para la inclusión social. En J.V. García Alonso (Coord.). *El Movimiento de Vida Independiente. Experiencias Internacionales*, (pp. 77-135). Madrid: Fundación Luis Vives. Recuperado de <https://www.independentliving.org/docs6/alonso2003.pdf>
- García-Fernández, J.M., Inglés C.J., Vicent, M., González, C. y Mañas, C. (2013). Actitudes hacia la Discapacidad en el Ámbito Educativo a través del SSCI (2000-2011). Análisis Temático y Bibliométrico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(29), 139-166. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293125761007>
- García, V., Aquino, S.P., Izquierdo, J. y Santiago, P.R. (2015). *Investigación e Innovación en Inclusión Educativa. Diagnósticos, Modelos y Propuestas*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. México: Red Durango de Investigadores Educativos. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=706749>
- García, R. y Bustos, G. (2015). Discapacidad y problemática familiar. Paakat Revista de Tecnología y Sociedad, 5(8). Universidad de Guadalajara, México. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/229/345#lainnova>
- Gil, F., Neira, T., Ñeco, L. y Torregrosa, E. (2005). *Proyecto de Grado en Danza, del Conservatorio Superior de Danza de Alicante*. Inscrito en el Registro de la propiedad intelectual de la Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport, con nº de asiento 09/2005/1829 de 31 de marzo.
- Giménez, C. (2008). La enseñanza de la danza en España: un limbo educativo. *Revista de l'associació d'investigació i experimentació teatral*, 66-67, 261-277. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2786418>
- Giné, C., Montero, D., Verdugo, M.A., Rueda, P. y Vert. S. (2015). Claves de futuro en la atención y apoyo a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. ¿Qué nos dice la ciencia? *Revista Siglo cero*, 46(1), 256, 81-106. Ediciones Universidad de Salamanca. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/scero201546181106>

- Gómez-Linares, A. (2012). *La formación oficial de intérpretes profesionales de Danza contemporánea (1990-2010): El reto de la implantación en la Educación Superior* (tesis doctoral). Universidad del País Vasco. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=798419>
- González, S. (2018, 6 de septiembre). El flamenco también se baila en silla de ruedas. *El País* (online). Recuperado de https://elpais.com/cultura/2018/09/06/actualidad/1536243081_819505.html?id_externo_rsoc=whatsapp
- González, M.T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: algunas Reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 6(2), 82-99. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.htm>
- González, S. y Macciuci, M.I. (2013). El poder de la danza en personas con discapacidad. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-038/210>
- González, T. (2009). Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo: de la Ley Moyano a la Ley General de Educación. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. *XV Coloquio de Historia de la Educación*, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio, 1, 249-260. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962564>
- González, J. J., Monroy, A. y Kupferman, E. (2004). *Dinámicas de Grupos. Técnicas y tácticas* (4ª ed.). México: Pax México
- Gómez, V. & Infante, M. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y Educación*, 16 (4), 371-383. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/233657610>
- Guarneros, A. (2014). La unidad del pensamiento. *En-claves del pensamiento* 8(16), 79-97. Recuperado de <http://www.redalyc.org/toc.oa?id=1411&numero=32947>
- Habermas, J. (1979). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

- Hernández, F., Fuentes, P., Iglesias, E., y Serrano, F. (1995). *Introducción al proceso de investigación en educación*. Murcia: DM.
- Hernández, F. (2002). Docencia e Investigación en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa* 20(2), 271-302. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3058279>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Helmer, O. (1983). *Looking forward: a guide to futures research*. Sage publications.
- Huber, G., Fernández, G., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2001). *Análisis de datos cualitativos con Aquad cinco para Windows*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Huber, G. y Gürtler, L. (2004). *Manual del programa para analizar datos cualitativos: Aquad seis*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Grao.
- Imbernón, F., Alonso, M.J., Arandia, M., Cases, I., Cordero, G., Fernández, I., Revenga, A. y Ruiz, P. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Grao.
- Informe anual sobre el estado y la situación de las enseñanzas artísticas. (2007). Secretaria General técnica, Ministerio de Educación. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13576>
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. Boletín Oficial del Estado, publicado el 21 de abril de 2008.
- Jornadas sobre la Inclusión social y la educación en las artes escénicas (IX). (2017). Cuerpos en movimiento. Los cuerpos como sujetos de la creación y la expresión escénica para la inclusión social. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/artesescenicas/artes-escenicas-e-inclusion-social/jornadas-sobre-la-inclusion-social.html>

- Jornadas sobre la Inclusión Social y la Educación en las Artes Escénicas. (2018). Retos: la conquista de una sociedad más igualitaria a través de las artes. Ministerio de Cultura y Deporte. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/artesescenicas/artes-escenicas-e-inclusion-social/jornadas-sobre-la-inclusion->
- Kerlinger, F. N. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales* (4ª ed.). México: McGraw-Hill
- Kuppers, P. (2014). *Studying Disability Arts and Culture*. Palgrave Macmillan. DOI 10.1007/978-1-137-41344-4
- Kuppers, P. (2011). *Disability Culture and Community Performance. Find a Strange and Twisted Shape*. Palgrave Macmillan.
- Kuppers, P. (2003). *Disability and Contemporary Performance. Bodies on Edge*. New York and London: Routledge. Taylor & Francis Group.
- La Internacional de Personas con Discapacidad [DPI, Europe], (Noviembre, 2000). *Las personas con discapacidad hablan de la Nueva Genética. La postura de DPI Europa ante la bioética y los Derechos Humanos*. Recuperado el 13 de julio de 2017 https://www.google.es/searchclient=ubuntu&channel=fs&q=Las+personas+con+discapacidad+hablan+de+la+Nueva+Gen%C3%A9tica.+La+postura+de+DPI+Europa+ante+la+Bio%C3%A9tica+y+los+Derechos+Humanos&ie=utf-8&oe=utf-8&gfe_rd=cr&ei=mrBnWYqrIouAkgXBzZCYAg
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado ediciones.
- Lemes, F. L. (2012). Antecedentes sobre la Ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores en España. En X. Giner Ponce (Coord.), *Las enseñanzas artísticas en el Espacio Europeo de Educación Superior; situación y perspectivas* (pp. 7-20). Jornadas de ACESEA en Valencia (1 y 2 de junio, 2012). Recuperado de https://www.profesionalesdanza.com/en/system/files/documentos/documento_de_trabajo_jornadas_acesea.pdf

- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues* 2(4), 34-46.
Recuperado de <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x#accessDenialLayout>
- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, promovida por Claudio Moyano, cuando era Ministro de Fomento.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Madrid. Boletín Oficial del Estado, publicado el 6 de agosto de 1970.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. Boletín Oficial del Estado, publicado el 30 de abril de 1982.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, publicado el 4 de julio de 1985.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, publicado el 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de participación, evaluación y gobierno de los centros docentes. Boletín Oficial del Estado, publicado el 21 de noviembre de 1995.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, publicado el 24 de diciembre de 2001.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, publicado el 24 de diciembre de 2002.
- Ley 17/2003, de 24 de marzo, por la que se regula la organización de las Enseñanzas Artísticas Superiores en Aragón. Boletín Oficial del Estado, publicado el 7 de mayo de 2003, ley revisada en enero de 2013.
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. Boletín Oficial del Estado, publicado el 3 de diciembre de 2003.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, publicado el 4 de mayo de 2006.

- Ley 8/2007, de 2 de marzo, de la Generalitat, de Ordenación de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y de la creación del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana. Diari oficial de la Comunitat Valenciana, publicado el 4 de octubre de 2007.
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. Boletín oficial del Estado, publicado el 24 de octubre de 2007.
- Ley 17/ 2007, de 10 de diciembre de Educación de Andalucía. Boletín oficial de la Junta de Andalucía, publicado el 26 de diciembre de 2007.
- Ley 49/2007, de 26 de diciembre, de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. Boletín oficial de la Junta de Andalucía, publicado el 27 de diciembre de 2007.
- Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Boletín Oficial del Estado, publicado el 2 de agosto de 2011, texto consolidado, última modificación el 31 de octubre de 2015.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, publicado el 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 2/2018, de 5 de diciembre, para la modificación de la Ley Orgánica 5/1985, de 19 de junio, del Régimen Electoral General para garantizar el derecho de sufragio de todas las personas con discapacidad. Boletín Oficial del Estado, publicado el 6 de diciembre de 2018.
- Lidón, L. (2013). *Derechos humanos, discapacidad y toma de conciencia: artículo 8 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, un camino previo por recorrer* (tesis doctoral). Universidad de Valencia. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/32238>
- Lledó, A. (2013). *Luces y Sombras en la Educación Especial. Hacia una educación Inclusiva*. Madrid: editorial CCS.

- Llimerá, V. (2016). Las enseñanzas artísticas y sus particularidades como estudios superiores. En Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana (Coord.), *Libro de Actas. I Jornadas sobre la investigación en los centros superiores de enseñanzas artísticas*. (pp. 204-225). Recuperado de <http://www.iseacv.gva.es/ca/publicaciones>
- López, M. y López, M. (1997). Simular la discapacidad. Una técnica para conocer las necesidades educativas especiales y modificar actitudes en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1-5. Recuperado de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224232796.pdf
- López, M. (2006). Modelos teóricos e investigación en el ámbito de la discapacidad. Hacia la incorporación de la experiencia personal. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 31(16), 215-240. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10578/8063>
- Lorenzo, R. (2003). *El futuro de las personas con discapacidad en el mundo. Desarrollo humano y discapacidad*. Madrid: Fundación ONCE. Recuperado de <https://cienciadelsur.com/2017/09/26/discapacidad-y-la-palabra-sociedad-inclusiva/>
- López, J. (2010). La LOE, un salto cualitativo para las enseñanzas artísticas. El modelo organizativo para los centros de enseñanzas artísticas. En M.L. Vico Nieto (Coord.), *Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 9-20). Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación del Gobierno de España. Recuperado de <http://www.acesea.es/www/files/EASenEEES.pdf>
- Luque, D.J. y Romero, J.F. (2002). *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular*. Málaga: ediciones aljibe.
- 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. *Revista Danzaratte*, 8, 94-103. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5270481>

- Maraña, J.J. y Lobato, M. (2003). El movimiento de vida Independiente en España. En J.V. García Alonso (Coord.), *El movimiento de Vida Independiente: experiencias internacionales* (pp. 259-281). Madrid: Fundación Luis Vives. Recuperado de <http://www.independentliving.org/docs6/alonso2003.pdf>
- Martín, C. (2017). *Análisis de la atención a la diversidad en relación al currículum y las actitudes de los profesionales en los centros de enseñanza de danza* (tesis doctoral). Universidad de Granada. Recuperada de <http://hdl.handle.net/10481/49717>
- Martínez, K. (2003). El movimiento de vida Independiente en Estados Unidos. En J.V. García Alonso (Coord.), *El movimiento de Vida Independiente: experiencias internacionales* (pp. 135-156). Madrid: Fundación Luis Vives. Recuperado de <http://www.independentliving.org/docs6/alonso2003.pdf>
- Martínez, M^a. L. (2010). El modelo organizativo para los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores. El modelo de la Comunidad Valenciana: el ISEACV. En M.L. Vico Nieto (Coord.), *Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior*. (pp. 211-240). Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación del Gobierno de España. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publivera/PdfServlet?pdf=VP15140.pdf&area=E>
- Martínez, M^a. A (2010). *Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos* (tesis doctoral). Universidad de Burgos. Recuperada <http://hdl.handle.net/10259/140>
- Martínez, M^a. A. y Bilbao, M^a. C. (2011). Los docentes de la Universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42(240), 50-78. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=559443>
- Martínez, C. M^a. L. (2012). *El desarrollo de las enseñanzas superiores de arte dramático, danza y música en la Comunitat Valenciana. Antecedentes históricos, situación actual y perspectivas de futuro* (tesis doctoral). Universitat de València. Recuperada de <http://tesisenred.net/bitstream/handle/10803/81886/mtnez%2520diaz.pdf?sequence=1>
- Martínez, M.A y Sauleda, N. (2002a). *Las narrativas de los profesores. Una perspectiva situada*. Alicante: editorial club universitario.

- Martínez, M.A y Sauleda, N. (2002b). *La constitución de la profesionalidad de los profesores*. Alicante: editorial club universitario.
- Maturana, H. (1996). *La realidad: ¿objetiva o construida? II. Fundamentos biológicos del conocimiento*. Universidad Iberoamericana, México, D.F.: Anthropos
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la Convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ensayo
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª Ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Medina, A. (2009). Enfoques, teorías y modelos de la didáctica. En A. Medina Rivilla y F. Salvador Mata (Coords.), *La Didáctica General* (2ª ed.) pp. 39-74. Madrid: Pearson Prentice hall.
- Mercedes, L. (2009). Reflexiones sobre la discapacidad dialógica de la inclusión y exclusión en las prácticas. *Revista Ágora para la EF y el Deporte*, 9, 57-82. Recuperado de https://www5.uva.es/agora/revista/9/agora9_mercedessosa_5.pdf
- Mendoza, R. I. (2018). *Relaciones familiares e inclusión educativa en estudiantes con necesidades educativas especiales en los centros de educación básica regular, puno – 2017* (tesis doctoral). Universidad Nacional del Altiplano. Repositorio Institucional del Altiplano. Recuperado de http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/7668/Mendoza_Pino_Ruth_Irene.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mestre, A., Serrano, J.A., Veintinilla, A., Giner, X., Rojo, T. y Vico, Mª L. (2011). *Informe anual sobre el estado y situación de las enseñanzas artísticas. Curso 2009-2010*. Secretaria General técnica. Ministerio de Educación. Recuperado de [http://bases.cortesaragon.es/bases/ndocumenVIII.nsf/e86600a24e054a61c12576d2002e551c/eb279e65d632e331c1257c3f003e1564/\\$FILE/informe-anual-estado-ensenanzas-artisticas.pdf](http://bases.cortesaragon.es/bases/ndocumenVIII.nsf/e86600a24e054a61c12576d2002e551c/eb279e65d632e331c1257c3f003e1564/$FILE/informe-anual-estado-ensenanzas-artisticas.pdf)
- Molina, R.M. (2009). La Escuela Central de Anormales de Madrid. El largo camino hacia la educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días, 1, 297-310. XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962591>

- Moliner, O., Sanahuja, A. y Benet, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*. Universitat Jaume I. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia127>
- Montero, A. (2009, junio). La ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857). *Cabás Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME)*, 1. Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España) [publicación seriada en línea]. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos/71-la-ley-de-instruccion-publica-ley-moyano-1857>
- Moreno, F.J., Rodríguez. I.R., Saldaña, D. y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 1-12. Recuperada de <http://hdl.handle.net/11441/23182>
- Moreno, M^a. D. (2009). Diversidad funcional en los conservatorios de danza: Estrategias de actuación docente. *Danzaratte: Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*, 5, 16-23. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/221181>
- Mula, A., Alaminos, A., Navas, L., Torregrosa, G., Sabroso, A., López-Cano, D., Mora, M. J., Sánchez, J. L., Panera, I. y Santacreu, O. (2002). *Incidencia de las actitudes y expectativas de alumnos y profesores sobre el desarrollo del programa de integración*. España: Universidad de Alicante.
- Muñoz-Cantero, J. M., Novo-Corti, I. y Espiñeira-Bellón, E. M. (2013). La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las Universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros. *ESE. Estudios sobre educación*, 24, 103-124 Recuperado de <http://hdl.handle.net/10171/29566>
- Nava-Caballero, E.M. (2012). El acceso y la integración de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de León. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 293-316. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n2.40030
- Navas, P., Gómez, L.E., Verdugo, M.A. y Schalock, R.L. (2012). Derechos de las personas con discapacidad intelectual: implicaciones de la convención de las naciones unidas. *Siglo Cero*, 43(3), 243, 7-28. Recuperado de <http://sid.usal.es/articulos/discapacidad/19594/8-2-6/derechos-de-las-personas-con-discapacidad-intelectual-implicaciones-de-la-convencion-de-naciones-unidas.aspx>

- Navas, L. y Castillo, A.I. (2007). Actitudes del profesorado de Conservatorio sobre la integración educativa: un análisis exploratorio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(1), 47-58. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=201182>
- Neira, T. y Torregrosa, E. (2017). Conservatorio Superior de Danza de Alicante: camino de apertura hacia la Inclusión social desde la formación del profesorado de danza. En R. Roig-Vila. (Coord.), *Libro de actas de las XV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria- REDES 2017 y I Workshop Internacional de Innovación en Enseñanza Superior y TIC-INNOVAESTIC 2017* (p. 290). Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante. Recuperado de <https://web.ua.es/va/ice/redes-innovaestic2017/documentos/livre-d-actes-xarxes-innovaestic-2017.pdf>
- Neira, T. (2018). Proyección del Paradigma Inclusivo de Danza y Diversidad Funcional en el Conservatorio Superior de Danza de Alicante: Actitud del alumnado hacia las personas con discapacidad. En R. Roig-Vila (Coord.); Lledó Carreres, A. & Antolí Martínez, J. M. (Eds.). *Libro de actas de las XVI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria- REDES 2018 y II Workshop Internacional de Innovación en Enseñanza Superior y TIC- INNOVAESTIC 2018* (pp. 222-223). Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Universidad de Alicante. Recuperado de <https://web.ua.es/es/ice/redes-innovaestic2018>
- Novillo, V. E., Molina, J.J., Vicuña, Y. J. y Vizuela, J.F. (2017). Promover la aplicación de políticas de inclusión en el proceso de formación académica en instituciones de educación superior del Ecuador. *Revista Ciencia digital*, 1(1), 11-23. Recuperado de <http://cienciadigital.org/index.php/CIENCIADIGITAL/article/view/7>
- Nowicki, E.A. (2006). A cross-sectional multivariate análisis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x>
- Ñeco, L. (2014). *Programa de Optimización del Movimiento (PrO-M). Compañía Cienfuegos Danza* (tesis doctoral). Universitat de València. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/34760>

Oliver, M. (1998). *¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?* Universidad Nacional de Colombia. Madrid: Morata. Recuperado de <http://www.bivipas.unal.edu.co/handle/10720/645>

Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial del Estado, publicado el 23 de febrero de 1996.

Orden de 24 de abril de 1996 por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Boletín Oficial del Estado, publicado el 3 de mayo de 1996.

Orden ECI/1082/2006, de 6 de abril, para la aplicación de lo dispuesto en el 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. Boletín Oficial del Estado, publicado el 14 de abril de 2006.

Orden 25/2011, de 2 de noviembre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores de danza dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del título de Graduado o Graduada en Danza. Diari oficial de la Comunitat Valenciana, publicada el 10 de noviembre de 2011.

Orden 85/2014, de 23 de octubre, de la Conselleria de Educación. Cultura y Deporte, por la que se regulan las asignaturas optativas, el trabajo de fin de título y las prácticas académicas externas de los estudiantes de Enseñanzas Artísticas Superiores de los centros del Instituto Superior de Enseñanzas artísticas de la Comunidad Valenciana. Diari oficial de la Generalitat Valenciana, publicado el 28 de octubre de 2014.

Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. Diari oficial de la Generalitat Valenciana, publicado el 3 de mayo de 2019.

- Orden ECI/1687/2007, de 4 de junio, por la que se nombran los consejeros del Consejo Superior de enseñanzas artísticas. Boletín Oficial del Estado, publicado el 13 de junio de 2007.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. Organización mundial de la salud. Recuperado el 15 de julio de 2018 de <http://www.who.int/disabilities/media/news/unconvention/es/>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Recuperado el 4 de noviembre de 2018 de http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&referer=/english/&Lang=S
- Ortega, P., Salguero, A. y Garrido, A. (2007). Discapacidad: paternidad y cambios familiares. *Avances en psicología Latinoamericana/Bogotá (Colombia)*, 25(1), 118-125. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/563/483>
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva S.L.
- Overby, L.Y. & Bradley, K. (2007). Creative Dance as a Tool of Expression for Individuals with Disabilities. *Better practice in dance education. Better practice in arts education*, 1. 49-50. Recuperado de http://www.aems-edu.org/PDFs/Better_Practices_Dance.pdf
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). El modelo de la diversidad. La bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. España: Ediciones Diversitas-AIES. pp. 102-117. Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado de <http://hdl.handle.net/100169899>
- Palacios, A. y Romañach, J. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 2(2), 37-47. Recuperado de <http://www.scholarlyexchange.org/ojs/index.php/InterSoc/article/viewFile/2712/2122>

- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CERMI. Madrid: ediciones Cinca. Recuperado de <http://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista Isees*, 8, 73-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777544.pdf>
- Pastor, V. (2014). El proceso de adaptación de los estudios superiores de música en España al Espacio Europeo de Educación Superior. *Artseduca*, 7, 1-21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734009>
- Pastor, V. (2015). Estudio y análisis de los posibles modelos de gestión y organización de las Enseñanzas Artísticas Superiores en España. *Artseduca*, 11, 46-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5443262>
- Pérez, M.M. y Sicilia, Á. (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. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3833104>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare (en línea)*, XV (1), 15-29. Recuperada de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=194118804003>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (Nuria Riambau, trad.). Barcelona: Graó.
- Pliego, V. (2014). Oportunidad y conveniencia de integrar las Enseñanzas Artísticas Superiores en la Universidad. *Revista Danzaratte*, 8, 104-119. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=203754>
- Proyecto Tuning Europa (2002). Recuperado de http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/form_apoyo_calidad/programa-de-formacion-permante/evaluacioncompetencias2/sesion4a7/

Prous, E. y Díaz, G. (2014). Resumen de Acceso visible. Un paseo por un museo para todas. *Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, 9-10, 112-121. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5079933>

Real Decreto 1023/1976, de 9 de abril, por el que se crea el Real Patronato de Educación Especial y se modifican determinados artículos del Decreto 1151/1975, de 23 de mayo. Boletín Oficial del Estado, publicado el 10 de mayo de 1976.

Real Decreto 2276/1978, de 21 de septiembre, por el que se regula el Real Patronato de educación y atención a deficientes. Boletín Oficial del Estado, publicado el 25 de septiembre de 1978.

Real Decreto 2828/1978, de 1 de diciembre, por el que se regula el Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes. Boletín Oficial del Estado, publicado el 7 de diciembre de 1978.

Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la Educación Especial. Boletín Oficial del Estado, publicado el 22 de octubre de 1982.

Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre la educación compensatoria. Boletín Oficial del Estado, publicado el 11 de mayo de 1983.

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, publicado el 16 de marzo de 1985.

Real Decreto 969/1986, de 11 de abril, por el que se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Boletín Oficial del Estado, publicado el 21 de mayo de 1986.

Real Decreto 1475/1986, de 11 de julio, por el que se reestructura el Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía. Boletín Oficial del Estado, publicado el 18 de julio de 1986.

Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva Ordenación del sistema educativo. Boletín Oficial del Estado, publicado el 25 de junio de 1991.

Real Decreto 755/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado elemental de las enseñanzas de Danza. Boletín Oficial del Estado, publicado el 25 de julio de 1992.

Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas. Boletín Oficial del Estado, publicado el 28 de abril de 1992.

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial del Estado, publicado el 2 de junio de 1995.

Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. Boletín Oficial del Estado, publicado el 12 de marzo de 1996.

Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia. Boletín Oficial del Estado, publicado el 22 de abril de 1996.

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. Boletín Oficial del Estado, publicado el 4 de septiembre de 1997.

Real Decreto 173/1998, de 16 de febrero, por el que se modifica y completa el Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva Ordenación del sistema educativo. Boletín Oficial del Estado, publicado el 17 de febrero de 1998.

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. Boletín Oficial del Estado, publicado el 4 de mayo de 1999.

Real Decreto 1463/1999, de 17 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas del Grado superior de Danza y se regula la prueba de acceso a estos estudios. Boletín Oficial del Estado, publicado el 29 de septiembre de 1999.

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. Boletín Oficial del Estado, publicado el 13 de febrero de 2004.

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. Boletín Oficial del Estado, publicado el 20 de julio de 2005.

Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la Ordenación del sistema educativo, establecido por la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, publicado el 14 de julio de 2006.

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. Boletín Oficial del Estado, publicado el 13 de febrero de 2007.

Real Decreto 365/2007, de 16 de marzo, por el que se regula el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas. Boletín Oficial del Estado, publicado el 4 de abril de 2007.

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. Boletín Oficial del Estado, publicado el 27 de octubre de 2009.

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. Boletín Oficial del Estado, publicado el 5 de junio de 2010.

Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, publicado el 9 de abril de 2010.

Real Decreto 899/2010, de 9 de julio, por el que determinados documentos oficiales se declaran equivalentes a las titulaciones a que se refiere 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. Boletín Oficial del Estado, publicado el 13 de julio de 2010.

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Boletín Oficial del Estado, publicado el 3 de diciembre de 2013.

Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/ 2007, de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, publicado el 5 de marzo de 2014.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, publicado el 1 de marzo de 2014.

Real Decreto 22/2015, de 23 de enero, por el que se establecen los requisitos de expedición del Suplemento Europeo a los títulos regulados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y se modifica el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Boletín Oficial del Estado, publicado el 7 de febrero de 2015.

Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el 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. Boletín Oficial del Estado, publicado el 7 de febrero de 2015.

Resolución de 25 de abril de 1996 de la Secretaría de Estado de Educación por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria en los centros de educación especial. Boletín Oficial del Estado, publicado el 17 de mayo de 1996.

Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria. Boletín Oficial del Estado, publicado el 31 de mayo de 1996.

Resolución de 15 de noviembre de 2013, de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, por la que se publican los criterios específicos aprobados para cada uno de los campos de evaluación. Boletín Oficial del Estado, publicado el 21 de noviembre de 2013.

Resolución de 2 de junio de 2017, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se convocan asignaciones económicas para la realización de proyectos de investigación académica en los centros superiores de enseñanzas artísticas de la Comunitat Valenciana, para desarrollar durante el curso académico 2017-2018. Diari oficial de la Comunitat Valenciana, publicada el 30 de junio de 2017.

Resolución de 21 de noviembre de 2017, del director del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana (ISEACV), de la convocatoria de asignaciones económicas para la realización de proyectos de investigación académica en los centros superiores de enseñanzas artísticas de la Comunitat Valenciana, para desarrollar durante el curso académico 2017-2018. Diari oficial de la Comunitat Valenciana, publicada el 2 de enero de 2018.

Resolución de 3 de julio de 2018, de la dirección del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana y de la Dirección General de Centros y Personal Docente, por la que se dictan instrucciones para el curso 2018-2019 en los centros que imparten Enseñanzas Artísticas Superiores. Diari oficial de la Comunitat Valenciana, publicada el 17 de julio de 2018.

Resolución de 13 de diciembre de 2018, del director del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana (ISEACV), de la convocatoria de asignaciones económicas para la realización de proyectos de investigación académica en los centros superiores de enseñanzas artísticas de la Comunitat Valenciana, para desarrollar durante el curso académico 2018-2019. Diari oficial de la Comunitat Valenciana, publicada el 31 de diciembre de 2018.

Rimari, W. (2016). *La Innovación Educativa, instrumento de desarrollo*. Recuperado de http://www.google.es/urlsa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwiVlN7Rg5vLAhXD1RoKHW3IDjwQFggtMAI&url=http%3A%2F%2Fwww.uaa.mx%2Fdirecciones%2Fdgp%2Fdefaa%2Fdescargas%2Finnovacion_educativa_octubre.pdf&usg=AFQjCNEUoz4UdY4bGbx75EtoMYlmcuJP9A

- Romañach, J., y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de vida independiente*, 5, 1-8. Recuperado de http://scholar.google.es/scholar_url?url=http%3A%2F%2Fcentrodocumentaciondown.com%2Fuploads%2Fdocumentos%2F1dcb1a899435d2b2806acdf5dbcf17aa941abd8d.pdf&hl=es&sa=T&oi=ggp&ct=res&cd=5&ei=I983Waj2LImmAGywYOQBw&scisig=AAGBf3QgjLnii-RyZ6yJF-mbbz7Bksv9Q&nossl=1&ws=1301x647
- Rodríguez-Martín, A. y Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad: Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos*, 37(147), 86-102. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito federal, México. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982015000100006&lng=es&tlng=es.
- Rodríguez, S. y Ferreira, M.A.V. (2010). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de Dis-Normalización. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 68(2), 289-309. DOI:10.3989/ris.2008.05.22
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa (2ª ed.)*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Salas, M.R. (2016). Reflexiones en torno a los maestros de pedagogía terapéutica. *Revista Padres y Maestros*, 365, 6-11. DOI: pym.i365.y2016.001
- Salinas, M. (2014). *Actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/128762>
- Sánchez, J. A. (2003). *Isadora Duncan. El arte de la danza y otros escritos*. Madrid: Alcal
- Schalock, R. L. y Verdugo, M.A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. Recuperado de https://www.academia.edu/1458575/Handbook_on_quality_of_life_for_human_service_practitioners

- Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo cero. Revista Española sobre discapacidad intelectual* 38(4), 224, 21-36. Recuperado de iberdis.cedd.net/handle/11181/3169
- Schalock, R.L. (2018). Seis ideas que están cambiando el campo de las discapacidades intelectuales y del desarrollo en todo el mundo. *Siglo cero*, 49(1), 265, 7-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/scero2018491719>
- Sentencia de 13 de enero de 2012, recurso contencioso administrativo 122 /2009, de la Sala Tercera del Tribunal Supremo, Sala de lo Contencioso Administrativo, sección cuarta. Impugnación por la Universidad de Granada del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, que estableció la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2012/03/23/>
- Sentencia de 13 de enero de 2012, de la Sala Tercera del Tribunal Supremo, por la que se anulan los artículos 7.1, 8, 11, 12 y la Disposición Adicional Séptima del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se estableció la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, publicado el 23 de marzo de 2012.
- Sentencia de 16 de enero de 2012, de la Sala Tercera del Tribunal Supremo, por la que se anulan los artículos 7.1, 8, 11, 12, y la disposición adicional séptima del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se estableció la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Sevilla, D.E., Martín, M.J. y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *Revista de Investigación Educativa* 25, 83-113. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad de Veracruz (México). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283152311005>

- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum* (2ª ed.). Madrid: Morata
- Suriá, R. (2017). Creencias entre los estudiantes universitarios hacia la discapacidad: análisis de su evolución entre generaciones. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de Psicología* 1(3), 153-162. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/71407>
- Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 23, 197-216. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/25924?mode=simple>
- Susa, C.I. (2009). Intervención/investigación: una mirada desde la complejidad. *Revista Tendencias y Retos*, 14, 237-243. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/384991>
- Toboso, M., Ferreira, M. A. V., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez, C. (2012). Sobre la Educación Inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 279-295. Recuperado de <http://www.intersticios.es/article/view/10048>
- Torregrosa, E. (2013). *Taller de prácticas docentes como propuesta innovadora de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Danza: estudio de casos* (tesis doctoral). Facultad de Educación. Universidad de Alicante. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/36235>
- Torregrosa, E., Neira, T. y Arroyo, T. (2018). Actitudes hacia la discapacidad del profesorado del Conservatorio Superior de danza de Alicante (Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas Superiores de la Comunidad Valenciana). En R. Roig-Vila (Coord.); A. Lledó Carreres & J.M. Antolí Martínez (Eds.). *Libro de actas de las XVI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria- REDES 2018 y II Workshop Internacional de Innovación en Enseñanza Superior y TIC- INNOVAESTIC 2018* (pp. 259-260). Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Universidad de Alicante. Recuperado de <https://web.ua.es/es/ice/redes-innovaestic2018>
- Torregrosa, E., Neira, T. y Arroyo, T. (2019). Vivencias de las prácticas externas desde el itinerario socio-educativo de la Titulación Superior de Danza (Pedagogía de la Danza) de Alicante: pensamiento docente y discente. *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*, publicado por la Editorial Octaedro (Q1, POSICIÓN 4, en el Scholarly Publishers Indicators-CSIC, ISBN: 978-84-17667-23-8.)

- The Kennedy Center (2018, 13 de octubre). VSA y Accesibilidad en el Centro Kennedy. Recuperado el 5 de octubre de 2018 en <http://www.kennedy-center.org/Pages/accessibility/>
- Ugalde, N. y Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e Investigación cualitativa: buscando ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/12730>
- Ugena, T. (2015). *La danza y sus aplicaciones en el espacio terapéutico, educativo y social* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/28589/>
- UNICEF-UNESCO-HINENI (2003). Cada escuela es un mundo. Un mundo de diversidad. Experiencias de Integración Educativa. Recuperado el 18 de marzo de 2017 de <http://unicef.cl/web/cada-escuela-es-un-mundo-un-mundo-de-diversidad-experiencias-de-integracion-educativa/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2004). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre las Necesidades Educativas Especiales. Paris: UNESCO. Recuperado el 20 de julio de 2019 de <http://sid.usal.es/1005/8-4-1>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2014). Declaración final de la reunión Mundial sobre la Educación para todos de 2014. El Acuerdo de Mascate (Omán), 12-14 de mayo de 2014. Recuperado el 4 de noviembre de 2018 de <https://studylib.es/doc/6669112/el-acuerdo-de-mascate>
- Vallejos, A. (2014). La historia o las historias (in)visibles de la inclusión laboral de personas con discapacidad en Argentina. Memoria, Trabajo y Discapacidad. La ley 20923 y el paradigma social de la discapacidad. *Margen, Revista de trabajo social y ciencias sociales*, 74. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5170611>
- Verdugo, M. A., Arias, B. y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con Minusvalía*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, INSERSO.

- Verdugo, M. A., Jenaro, D y Arias, B. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evaluación e intervención. En M. A. Verdugo y A. Aguado (Dir.) *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 79-143). México: Siglo XXI.
- Verdugo, M.A., Gómez, L.E., Arias, B. y Navas, P. (2012). Evidencias de validez del modelo de calidad de vida de ocho dimensiones y aplicación de la escala integral en distintos países. En M.A. Verdugo, R. Canal, C. Jenaro, M. Badía y A. León. *Aplicación del paradigma de calidad de vida a la intervención con personas con discapacidad desde una perspectiva integral. Investigaciones desarrolladas por el Grupo de Investigación de Excelencia de la Junta de Castilla y León "GR197" (2009-2011)*. Salamanca: INICO
- Verdugo, M.A., Schalock, R.L., Arias, B., Gómez, L.E. y Jordán de Urríes, B. (2013). Calidad de Vida. En M.A. Verdugo & R.L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 443–461). España: Amarú ediciones.
- Verdugo, M.A. y Navas, P. (2017). *Todos somos Todos. Derechos y calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Verdugo, M.A. (2018). Conceptos clave que explican los cambios en la provisión de apoyos a las discapacidades intelectuales y del desarrollo en España. *Siglo cero*, 49(1), 265, 35-52. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/scero20184913552>
- Vidal, S. y Fuertes, T. (2013). La dinámica de grupos para el trabajo cooperativo facilita la comunicación. *Revista de comunicación Vivat*, 123, 1-12. Universitat Internacional de Catalunya. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5032275.pdf>
- Vieites, M.F. (2016). Las Enseñanzas Artísticas Superiores y el Espacio Europeo de Educación Superior en España. Una lectura crítica. *Revista Complutense de Educación*, 27, (2), 499-516. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46540
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, pp. 45-73. Recuperado de <http://www.luiscarro.es/inclusion/docs/warnock.htm>

- Zaldívar, Á. (2005). Las enseñanzas musicales y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: El reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa y “performativa”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 95-122. Recuperado de <http://www.esmuc.cat/Media/Departaments/Musicologia/Recerca/Zaldivar-Alvaro.-2005.-Las-ensenanzas-musicales-y-el-nuevo-Espacio-Europeo-de-Educacion-Superior-El-reto-de-un-marco-organizativo-adecuado-y-la-necesidad-de-la-investigacion-creativa-y-performativa-.-Revista-Interuniversitaria-de-Formacion>
- Zabalza, M.A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. Practicum in higher education: state of the art. *Revista de Educación*. 354, 21-43. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re354_02.html
- Zabalza, M.A. (2012). El estudio de las ‘buenas prácticas’ docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de docencia universitaria*, 10(1), 17-42. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/312206>
- Zabalza, M. A. (2013). *El practicum y las prácticas en empresas. En la formación universitaria*. Madrid: Narcea
- Zabalza, M.A. (2016). El practicum y las Prácticas Externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, VI(1), 1-23 Recuperado de <https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/15>

7.2. Apéndices

Apéndice 1. Cuestionario fase I. Presencia de la inclusión social en los centros formativos de danza de la provincia de Alicante.

DATOS DEL CENTRO

NOMBRE		CIUDAD	
Marca con una X la casilla que corresponda:			
TIPO DE CENTRO		NIVELES FORMATIVOS QUE SE DESARROLLAN	
Público	<input type="checkbox"/>	Elemental	<input type="checkbox"/>
Privado	<input type="checkbox"/>	Profesional	<input type="checkbox"/>
Homologado	<input type="checkbox"/>	Superior	<input type="checkbox"/>
Otra tipología	<input type="checkbox"/>	Formación no reglada	<input type="checkbox"/>
Número total de alumnado en el centro: _____			

	SI	NO
¿En vuestro centro ha existido o existe alumnado con algún tipo de discapacidad, deficiencia o trastorno?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si la respuesta es positiva indicar en los cuadros que se referencian bajo el tipo de discapacidad, el número de alumnado y los niveles formativos en los que se encuentran:

DISCAPACIDAD INTELECTUAL		TEA	
Nivel formativo	Número de alumnado	Nivel formativo	Número de alumnado
Enseñanzas Elementales		Enseñanzas Elementales	
Enseñanzas Profesionales		Enseñanzas Profesionales	
Enseñanzas Superiores		Enseñanzas Superiores	
Formación no reglada		Formación no reglada	

TDAH		DEFICIENCIA MOTORA	
Nivel formativo	Número de alumnado	Nivel formativo	Número de alumnado
Enseñanzas Elementales		Enseñanzas Elementales	
Enseñanzas Profesionales		Enseñanzas Profesionales	
Enseñanzas Superiores		Enseñanzas Superiores	
Formación no reglada		Formación no reglada	

DEFICIENCIAS AUDITIVAS		DEFICIENCIAS VISUALES	
Nivel formativo	Número de alumnas y alumnos	Nivel formativo	Número de alumnas y alumnos
Enseñanzas Elementales		Enseñanzas Elementales	
Enseñanzas Profesionales		Enseñanzas Profesionales	
Enseñanzas Superiores		Enseñanzas Superiores	
Formación no reglada		Formación no reglada	

¿Su desarrollo formativo se produce en grupo separado o desde el mismo grupo-aula que el resto de alumnado?

¿Se realizan pruebas específicas de ingreso adaptadas para el alumnado con algún tipo de discapacidad? En caso afirmativo especifique tipo de adaptación

¿Considera que el profesorado del centro necesitaría alguna formación específica para atender al alumnado con algún tipo de discapacidad? ¿Qué tipo de formación?

Apéndice 2. Centros públicos y homologados de danza que han participado en la investigación en la fase I.

CENTRO EDUCATIVO		POBLACIÓN	PARTICIPANTE
Centro público	oficial	Villena	5
Centro público	oficial	Novelda	7
Centro público	oficial	Alcoy	12
Centro público	oficial	Benidorm	51
Centro público	oficial	Alicante	52
Centro público	oficial	Catral	63
Centro superior	oficial	Alicante	66
Centro público	oficial	San Vicente del Raspeig	67

Fuente: Elaboración propia

CENTRO EDUCATIVO		POBLACIÓN	PARTICIPANTE
Centro Homologado de Enseñanzas Elementales y profesionales		Alcoy	2

Fuente: Elaboración propia

Apéndice 3. Centros privados de danza que han participado en la investigación en la fase I.

CENTRO EDUCATIVO	POBLACIÓN	PARTICIPANTE
Centro privado de danza	Santa Pola	1
Centro privado de danza	San Juan	3
Centro privado de danza	Alicante	4
Centro privado de danza	Alicante	6
Centro privado de danza	San Vicente del Raspeig	8
Centro privado de danza	San Juan	9
Centro privado de danza	San Vicente del Raspeig	10
Centro privado de danza	Alicante	11
Centro privado de danza	Alicante	13
Centro privado de danza	Alicante	14
Centro privado de danza	San Vicente del Raspeig	15
Centro privado de danza	Alicante	16
Centro privado de danza	Guardamar del Segura	17
Centro privado de danza	Alicante	18
Centro privado de danza	Alicante	19
Centro privado de danza	Alicante	20
Centro privado de danza	Muchamiel	21
Centro privado de danza	San Vicente del Raspeig	22
Centro privado de danza	San Vicente del Raspeig	23
Centro privado de danza	Alicante	24
Centro privado de danza	Alicante	25

Centro privado de danza	Alicante	26
Centro privado de danza	Alicante	27
Centro privado de danza	Alicante	28
Centro privado de danza	Alicante	29
Centro privado de danza	Alicante	30
Centro privado de danza	San Vicente del Raspeig	31
Centro privado de danza	San Juan	32
Centro privado de danza	Campello	33
Centro privado de danza	Aspe	34
Centro privado de danza	Muchamiel	35
Centro privado de danza	San Juan	36
Centro privado de danza	Elche	37
Centro privado de danza	Elche	38
Centro privado de danza	Elche	39
Centro privado de danza	Elche	40
Centro privado de danza	Elche	41
Centro privado de danza	Elche	42
Centro privado de danza	Sax	43
Centro privado de danza	Elche	44
Centro privado de danza	Alicante	45
Centro privado de danza	San Juan	46
Centro privado de danza	Jijona	47
Centro privado de danza	San Juan	48
Centro privado de danza	Torrevieja	49
Centro privado de danza	Petrel	50
Centro privado de danza	Villena	53

Centro privado de danza	Torrevieja	54
Centro privado de danza	Alicante	55
Centro privado de danza	Alicante	56
Centro privado de danza	Santa Pola	57
Centro privado de danza	Gran Alacant	58
Centro privado de danza	Santa Pola	59
Centro privado de danza	Alicante	60
Centro privado de danza	Torrevieja	61
Centro privado de danza	San Vicente del Raspeig	62
Centro privado de danza	San Miguel de Salinas	64
Centro privado de danza	Alicante	65

Fuente: Elaboración propia

Apéndice 4. Cuestionario a discentes de la fase II. Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad (EAPD).



ESCALA DE ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL ALUMNADO DEL CONSERVATORIO SUPERIOR DE DANZA DE ALICANTE (CSDA)

Este cuestionario pretende recoger información acerca de las actitudes del alumnado del CSDA hacia la discapacidad, fundamentales para el diseño de actuaciones futuras en el centro y en la Titulación Superior de Danza. Para ello, se seguirá la *Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad de Verdugo, Arias y Jenaro (2016)*.

Tu participación es de gran importancia. Nos comprometemos a informarte de los resultados obtenidos una vez haya finalizado la investigación. La realización de la prueba te llevará muy poco tiempo.

Muchas gracias por tu colaboración.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. SEXO:

Mujer.....

Hombre.....

2. EDAD (Señala con una X):

Menos de 19.....

Entre 19 y 23.....

Entre 24 y 28.....

Entre 29 y 33.....

Entre 34 y 38.....

Entre 39 y 43.....

Más de 43.....

3. CURSO:

1º curso.....

- 2º curso.....
- 3º curso.....
- 4º curso.....
- Asignaturas de varios cursos.....

4. ESTILO DE DANZA

- Danza clásica.....
- Danza española.....
- Danza contemporánea.....
- Danza social.....

5. NIVEL DE ESTUDIOS

- Estudios básicos (educación primaria y secundaria/EGB).....
- Bachiller.....
- Formación profesional.....
- Otras diplomaturas/licenciaturas o grados Universitarios.....
- Máster / Diploma estudios avanzados.....
- Otra opción. Especifica cuál.....

6. ESTUDIOS DE DANZA

- Título de Enseñanzas Profesionales de danza.....
- Título de Enseñanzas Elementales de danza.....
- Formación en escuelas privadas sin titulación oficial.....
- Equivalencia al Título Superior de Danza (Real Decreto 169/2004, 30 de enero)....
- Otra opción. Especifica cuál.....

7. ¿Tienes algún tipo de formación específica en diversidad funcional?

- Sí
- No.....

8. ¿Mantienes algún tipo de contacto con personas con discapacidad? En caso afirmativo, responde por favor a las preguntas 9 (a, b, c)

Sí.....

No.....

8. a Razón del contacto (puedes señalar más de una)

Familiar.....

Laboral.....

Asistencial.....

Ocio o amistad.....

Otra opción. Especifica cuál.....

8. b Frecuencia del contacto

Todos los días.....

Varias veces por semana.....

Varias veces al mes.....

Menos de una vez al mes.....

8. c Tipo de discapacidad (puedes señalar más de una)

Física.....

Auditiva.....

Visual.....

Intelectual.....

Enfermedad mental.....

Múltiple.....

9. En general, ¿cómo te sientes en presencia de una persona con discapacidad?

Muy cómodo.....

Bastante cómodo.....

Indiferente.....

Bastante incómodo.....

10. ¿En qué medida se siente informado sobre las diferentes discapacidades. Indica una respuesta en cada fila. Indica una respuesta en cada fila?

10. a Discapacidad física Bien informado Poco informado

10. b Discapacidad psíquica Bien informado Poco informado

10. c Discapacidad sensorial Bien informado Poco informado

ESCALA DE ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD DE VERDUGO, ARIAS Y JENARO (2016) (VALIDADA EN ARIAS ET AL., 2016)

A continuación le planteamos una serie de afirmaciones. Le pedimos su grado de acuerdo para cada una de ellas. En dichas frases se utiliza la expresión personas con discapacidad para referirnos de manera general a todas aquellas personas que presentan alguna deficiencia, limitación en sus actividades o restricción en su participación social. Las discapacidades más comunes son: las procedentes de deficiencias físicas, deficiencias auditivas, deficiencias visuales, discapacidad intelectual (anteriormente conocida como retraso mental), la enfermedad mental y la presencia en la misma persona de varias de estas deficiencias. Quedan excluidas aquellas personas cuya discapacidad es producto de su elevada edad.

Su tarea consiste en opinar si está de acuerdo o no con cada una de las frases que se le van a presentar, teniendo en cuenta que:

- (a) No existen respuestas buenas o malas, correctas o erróneas; cada opción indica simplemente una diferente forma de pensar.
- (b) Procure contestar todas las frases, incluso aquellas que no se ajusten a sus circunstancias concretas.
- (c) En caso de duda entre varias opciones, señale aquella que se acerque más a su forma de pensar. Marque siempre una sola respuesta por frase.
- (d) Lea con atención cada frase, pero no se demore demasiado en señalar su respuesta.
- (e) Conteste con sinceridad. El cuestionario es totalmente confidencial y anónimo y sus respuestas sólo se tratarán estadísticamente de forma conjunta con el resto de personas que respondan.

Indica con un círculo una sola respuesta en cada una de las preguntas.

	Muy de acuerdo	Bastante acuerdo	Bastante desacuerdo	Muy desacuerdo
(1) Las personas con discapacidad pueden sentirse tan satisfechas de sí mismas como cualquier persona.	4	3	2	1
(2) Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier persona.	4	3	2	1
(3) Las personas con discapacidad son menos productivas en su lugar de trabajo que las personas sin discapacidad.	1	2	3	4

(5) Debería hacerse algo para conseguir una mayor integración de las personas con discapacidad, por ejemplo, facilitándoles el acceso a los lugares públicos.	4	3	2	1
(6) Las personas con discapacidad severa deberían ser confinadas en centros especiales.	1	2	3	4
(7) En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad.	1	2	3	4
(8) Las personas con discapacidad son tan valiosas como cualquiera.	4	3	2	1
(9) En general me siento a disgusto en compañía de una persona con discapacidad.	1	2	3	4
(10) Si me citara con una persona con discapacidad, me preocuparía lo que la gente pudiera pensar.	1	2	3	4
(11) Las personas con discapacidad son capaces de adaptarse a una vida independiente.	4	3	2	1
(13) Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas.	1	2	3	4
(14) Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con el resto de las personas.	4	3	2	1
(15) Las personas con discapacidad pueden disfrutar del deporte tanto como cualquier otra persona.	4	3	2	1
(16) Creo que me resultaría fácil relacionarme con una persona con discapacidad.	4	3	2	1
(18) Si tuviera que hablar con una persona con discapacidad, me preocuparía no saber cómo comportarme.	1	2	3	4
(19) Podría citarme con una persona con discapacidad con la misma facilidad que con cualquier otra persona.	4	3	2	1
(20) Las personas con discapacidad pueden alcanzar un elevado nivel de autodeterminación e independencia.	4	3	2	1
(21) Me gustaría que mi hijo se relacionara con niños con discapacidad.	4	3	2	1

(22) Los trabajadores con discapacidad deberían recibir el mismo salario que los que no tienen discapacidad.	4	3	2	1
(23) Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que el resto de las personas.	4	3	2	1
(24) Evitaría acompañar a una persona con discapacidad a comer a un restaurante en el que me conocieran.	1	2	3	4
(25) El comportamiento de las personas con discapacidad en general es irritante.	1	2	3	4
(26) Los programas de rehabilitación para las personas con discapacidad son excesivamente costosos para lo poco que se consigue.	1	2	3	4
(27) Los niños con discapacidad deberían acudir a los mismos colegios que los demás niños.	4	3	2	1
(28) No me importaría tener como amiga a una persona con discapacidad.	4	3	2	1
(29) Las personas con discapacidad pueden tener una personalidad tan equilibrada como las personas sin discapacidad.	4	3	2	1
(30) Las personas con discapacidad son tan amistosas como cualquier otra persona.	4	3	2	1
(31) Encontrarme con una persona con discapacidad me produce tensión y malestar.	1	2	3	4
(32) Si tuviera que trabajar con una persona con discapacidad, me limitaría a mantener con ella una relación superficial.	1	2	3	4
(33) Debería gastarse más dinero en suprimir las barreras físicas que siguen dificultando la vida a las personas con discapacidad.	4	3	2	1
(34) El dinero que se gasta en atender a las personas con discapacidad debería destinarse a problemas sociales más urgentes.	1	2	3	4

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Apéndice 5. Resumen de los resultados del cuestionario a discentes.

Resumen de los resultados de las variables socio-demográficas y descriptivas.

Características	N	%
Género		
Hombre	8	8,9
Mujer	82	91,1
Edad		
<19 años	2	2,2
19-23 años	32	35,6
24-28 años	30	33,3
29-33 años	14	15,6
34-38 años	6	6,7
39-43 años	2	2,2
>43 años	4	4,4
Curso		
1° curso	24	26,7
2° curso	20	22,2
3° curso	12	13,3
4° curso	34	37,8
Estilo de danza		
Danza clásica	20	22,2
Danza contemporánea	29	32,2
Danza española	26	28,9
Danza social	15	16,7
Nivel de estudios		
Bachiller	54	60,0
Estudios básicos de primaria/secundaria/EGB	10	11,1
Formación profesional	8	8,9
Máster/DEA	2	2,2
Diplomatura/licenciatura/grado universitario	17	18,9
Estudios de danza		
Enseñanzas Elementales	22	
Enseñanzas Profesionales	42	
Equivalencia al Título Superior de Danza	10	
Formación escuela privada sin titulación oficial	36	
Formación específica en diversidad funcional		
No	72	80,0
Si	18	20,0

Mantiene algún tipo de contacto con personas con discapacidad		
No	43	47,8
Sí	47	52,2
Razón del contacto		
Familiar	19	40,4
Laboral	10	21,3
Asistencial	3	6,4
Ocio o amistad	14	29,8
Otras razones	1	2,1
Frecuencia del contacto		
Menos de una vez al mes	8	8,9
Todos los días	10	11,1
Varias veces al mes	15	16,7
Varias veces por semana	14	15,6
Tipo de discapacidad		
Física	18	38,3
Auditiva	3	6,4
Visual	2	4,3
Intelectual	22	46,8
Enfermedad mental	9	19,1
Múltiple	9	19,1
En general, cómo se siente en presencia de una persona con discapacidad		
Bastante cómodo	31	34,4
Bastante incómodo	4	4,4
Indiferente	11	12,2
Muy cómodo	44	48,9
En qué medida se siente informado sobre las diferentes discapacidades. DISCAPACIDAD FÍSICA		
Bien informado	41	45,6
Poco informado	49	54,4
En qué medida se siente informado sobre las diferentes discapacidades. DISCAPACIDAD PSÍQUICA		
Bien informado	23	25,6
Poco informado	67	74,4
En qué medida se siente informado sobre las diferentes discapacidades. DISCAPACIDAD SENSORIAL		
Bien informado	16	17,8
Poco informado	74	82,2

Resumen de las comparaciones entre variables

Comparaciones	N	Rango promedio	Sig,asintótica
Edad vs Actitud general (por factores).			
ACTITUD GENERAL HACIA LA DISCAPACIDAD			
<19 años	2	45,25	
19-23 años	32	43,31	
24-28 años	30	43,63	
29-33 años	14	49,96	0,966
34-38 años	6	48,42	
39-43 años	2	53,75	
>43 años	4	53,00	
RELACIONES SOCIALES Y PERSONALES (RS)			
<19 años	2	44,00	
19-23 años	32	46,52	
24-28 años	30	44,50	
29-33 años	14	43,57	0,969
34-38 años	6	40,33	
39-43 años	2	51,00	
>43 años	4	57,38	
NORMALIZACIÓN (VN)			
<19 años	2	50,25	
19-23 años	32	48,17	
24-28 años	30	38,90	
29-33 años	14	47,75	0,785
34-38 años	6	53,92	
39-43 años	2	49,25	
>43 años	4	48,88	
PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN (PI)			
<19 años	2	26,75	
19-23 años	32	36,14	
24-28 años	30	48,03	
29-33 años	14	56,39	0,119
34-38 años	6	60,42	
39-43 años	2	50,50	
>43 años	4	47,75	

Comparaciones	N	Rango promedio	Sig. asintótica
---------------	---	----------------	-----------------

Curso vs Actitud general (por factores).

ACTITUD GENERAL HACIA LA DISCAPACIDAD			
1° curso	24	37,63	0,385
2° curso	20	47,78	
3° curso	12	46,88	
4° curso	34	49,24	
RELACIONES SOCIALES Y PERSONALES (RS)			
1° curso	24	37,63	0,361
2° curso	20	49,85	
3° curso	12	45,75	
4° curso	34	48,41	
NORMALIZACIÓN (VN)			
1° curso	24	41,17	0,388
2° curso	20	43,93	
3° curso	12	56,83	
4° curso	34	45,49	
PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN (PI)			
1° curso	24	36,65	0,128
2° curso	20	49,23	
3° curso	12	39,83	
4° curso	34	51,56	

Formación específica en diversidad funcional vs Actitud general (por factores).

ACTITUD GENERAL HACIA LA DISCAPACIDAD			
No	72	44,27	0,371
Sí	18	50,42	
RELACIONES SOCIALES Y PERSONALES (RS)			
No	72	44,46	0,446
Sí	18	49,67	
NORMALIZACIÓN (VN)			
No	72	44,59	0,506
Sí	18	49,14	
PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN (PI)			
No	72	43,86	0,229
Sí	18	52,06	

Contacto con personas con diversidad funcional vs Actitud general (por factores).

ACTITUD GENERAL HACIA LA DISCAPACIDAD			
No	43	39,07	0,025
Sí	47	51,38	

RELACIONES SOCIALES Y PERSONALES (RS)			
No	43	37,30	0,004
Sí	47	53,00	
NORMALIZACIÓN (VN)			
No	43	41,35	0,147
Sí	47	49,30	
PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN (PI)			
No	43	41,07	0,120
Sí	47	49,55	

Resumen de los resultados de la EAPD en frecuencias y porcentajes del Factor I. Relaciones Sociales y Personales (RS).

Escala de actitudes	N	%
FACTOR 1: RELACIONES SOCIALES Y PERSONALES (RS)		
P7. En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad. (-)		
Muy de acuerdo	2	2,2
Bastante de acuerdo	1	1,1
Bastante desacuerdo	16	17,8
Muy desacuerdo	71	78,9
P9. En general, me siento a disgusto en compañía de una persona con discapacidad (-)		
Muy de acuerdo	1	1,1
Bastante de acuerdo	1	1,1
Bastante desacuerdo	18	20,0
Muy desacuerdo	70	77,8
P10. Si me citara con una persona con discapacidad me preocuparía lo que la gente pudiera pensar. (-)		
Muy de acuerdo	2	2,2
Bastante de acuerdo	3	3,3
Bastante desacuerdo	17	18,9
Muy desacuerdo	68	75,6
P13. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas.(-)		
Muy de acuerdo	2	2,2
Bastante desacuerdo	15	16,7
Muy desacuerdo	73	81,1
P16. Creo que me resultaría fácil relacionarme con una persona con discapacidad		

Bastante desacuerdo	3	3,3
Bastante de acuerdo	32	35,6
Muy de acuerdo	55	61,1
P18. Si tuviera que hablar con una persona con discapacidad, me preocuparía no saber cómo comportarme.		
(-)		
Muy de acuerdo	3	3,3
Bastante de acuerdo	21	23,3
Bastante desacuerdo	31	34,4
Muy desacuerdo	35	38,9
P19. Podría citarme con una persona con discapacidad con la misma facilidad que con cualquier otra persona.		
Bastante desacuerdo	4	4,4
Bastante de acuerdo	34	37,8
Muy de acuerdo	52	57,8
P21. Me gustaría que mi hijo se relacionara con niños con discapacidad.		
Bastante desacuerdo	4	4,4
Bastante de acuerdo	21	23,3
Muy de acuerdo	65	72,2
P24. Evitaría acompañar a una persona con discapacidad a comer a un restaurante en el que me conocieran (-)		
Muy de acuerdo	2	2,2
Bastante desacuerdo	13	14,4
Muy desacuerdo	75	83,3

P25. El comportamiento de las personas con discapacidad en general es irritante. (-)		
Muy de acuerdo	1	1,1
Bastante desacuerdo	30	33,3
Muy desacuerdo	59	65,6
P28. No me importaría tener como amiga a una persona con discapacidad.		
Muy desacuerdo	1	1,1
Bastante de acuerdo	19	21,1
Muy de acuerdo	70	77,8
P31. Encontrarme con una persona con discapacidad me produce tensión y malestar. (-)		
Muy de acuerdo	1	1,1
Bastante desacuerdo	21	23,3
Muy desacuerdo	68	75,6
P32. Si tuviera que trabajar con una persona con discapacidad, me limitaría a mantener con ella una relación superficial. (-)		
Muy de acuerdo	1	1,1
Bastante de acuerdo	2	2,2
Bastante desacuerdo	13	14,4
Muy desacuerdo	74	82,2

Resumen de los resultados de la EAPD en frecuencias y porcentajes del Factor II. Normalización o Vida Normalizada (VN).

FACTOR 2: NORMALIZACIÓN (VN)		
P1. Las personas con discapacidad pueden sentirse tan satisfechas de sí mismas como cualquier persona.		
Bastante desacuerdo	3	3,3
Bastante de acuerdo	30	33,3
Muy de acuerdo	57	63,3
P2. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier persona.		
Muy desacuerdo	1	1,1
Bastante desacuerdo	1	1,1
Bastante de acuerdo	35	38,9
Muy de acuerdo	53	58,9
P3. Las personas con discapacidad son menos productivas en su lugar de trabajo que las personas sin discapacidad. (-)		
Muy de acuerdo	5	5,6
Bastante de acuerdo	17	18,9
Bastante desacuerdo	33	36,7
Muy desacuerdo	35	38,9
P8. Las personas con discapacidad son tan valiosas como cualquiera.		

Muy desacuerdo	1	1,1
Bastante desacuerdo	1	1,1
Bastante de acuerdo	8	8,9
Muy de acuerdo	80	88,9
P11. Las personas con discapacidad son capaces de adaptarse a una vida independiente.		
Bastante desacuerdo	8	8,9
Bastante de acuerdo	44	48,9
Muy de acuerdo	38	42,2
P14. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con el resto de las personas.		
Muy desacuerdo	5	5,6
Bastante de acuerdo	14	15,6
Muy de acuerdo	71	78,9
P15. Las personas con discapacidad pueden disfrutar del deporte tanto como cualquier otra persona.		
Bastante desacuerdo	2	2,2
Bastante de acuerdo	19	21,1
Muy de acuerdo	69	76,7
P20. Las personas con discapacidad pueden alcanzar un elevado nivel de autodeterminación e independencia.		
Bastante desacuerdo	5	5,6
Bastante de acuerdo	40	44,4
Muy de acuerdo	45	50,0
P22. Los trabajadores con discapacidad deberían recibir el mismo salario		
Muy desacuerdo	2	2,2
Bastante desacuerdo	1	1,1
Bastante de acuerdo	16	17,8
Muy de acuerdo	71	78,9

P23. Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que el resto		
Bastante desacuerdo	1	1,1
Bastante de acuerdo	13	14,4
Muy de acuerdo	76	84,4
P27. Las personas con discapacidad deben ir a los mismos colegios que el resto		
Muy desacuerdo	1	1,1
Bastante desacuerdo	5	5,6
Bastante de acuerdo	39	43,3
Muy de acuerdo	45	50,0
P29. Las personas con discapacidad tienen la misma personalidad que el resto		
Bastante desacuerdo	1	1,1
Bastante de acuerdo	35	38,9
Muy de acuerdo	54	60,0

P30. Las personas con discapacidad son tan amistosas como el resto		
Bastante de acuerdo	24	26,7
Muy de acuerdo	66	73,3

Resumen de los resultados de la EAPD en frecuencias y porcentajes del Factor III. Programas de Intervención (PI).

FACTOR 3: PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN (PI)		
P.5 Debería hacerse algo para conseguir una mayor integración de las personas con discapacidad.		
Bastante de acuerdo	16	17,8
Muy de acuerdo	74	82,2
P6. Las personas con discapacidad severa deberían ser confinadas en centros especiales. (-)		
Muy de acuerdo	14	15,6
Bastante de acuerdo	18	20,0
Bastante desacuerdo	33	36,7
Muy desacuerdo	25	27,8
P26. Los programas de rehabilitación para las personas con discapacidad son excesivamente costosos para lo poco que se consigue. (-)		
Muy de acuerdo	13	14,4
Bastante de acuerdo	17	18,9
Bastante desacuerdo	21	23,3
Muy desacuerdo	39	43,3
P33. Debería gastarse más dinero en suprimir las barreras físicas que siguen dificultando la vida a las personas con discapacidad.		
Bastante desacuerdo	2	2,2
Bastante de acuerdo	20	22,2
Muy de acuerdo	68	75,6
P34. El dinero que se gasta en atender a las personas con discapacidad debería destinarse a problemas sociales más urgentes. (-)		
Muy de acuerdo	1	1,1
Bastante de acuerdo	3	3,3
Bastante desacuerdo	19	21,1
Muy desacuerdo	67	74,4

Fiabilidad de los ítems de la EAPD

FIABILIDAD DE TODOS LOS ELEMENTOS/ÍTEMS DEL CUESTIONARIO

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	90	100,0
	Excluido ^a	0	0,0
	Total	90	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
0,839	0,858	31

Se procede a realizar el análisis de fiabilidad del instrumento de recogida de información, es decir, se valoran los 90 ítems que miden la actitud favorable y positiva hacia el colectivo de personas con discapacidad, aparecen 31 elementos analizados. Se comprueba que es un valor muy favorable, existe una alta correlación entre los ítems, y por tanto, es un instrumento de medida válido (un alfa de Cronbach superior o igual a 0,8 indica buena correlación de todos los elementos analizad

Estadísticas de elemento

	Media	Desviación estándar	N
Pregunta 1	3,60	0,557	90
Pregunta 2	3,56	0,583	90
Pregunta 3	3,09	0,895	90
Pregunta 4	3,82	0,384	90
Pregunta 5	2,77	1,028	90
Pregunta 6	3,73	0,596	90
Pregunta 7	3,86	0,464	90
Pregunta 8	3,74	0,531	90
Pregunta 9	3,68	0,650	90
Pregunta 10	3,33	0,636	90
Pregunta 11	3,77	0,562	90
Pregunta 12	3,68	0,747	90
Pregunta 13	3,74	0,487	90
Pregunta 14	3,58	0,560	90
Pregunta 15	3,09	0,870	90
Pregunta 16	3,53	0,584	90
Pregunta 17	3,44	0,602	90
Pregunta 18	3,68	0,557	90
Pregunta 19	3,73	0,596	90
Pregunta 20	3,83	0,404	90
Pregunta 21	3,79	0,551	90
Pregunta 22	3,63	0,550	90
Pregunta 23	2,96	1,101	90
Pregunta 24	3,42	0,653	90
Pregunta 25	3,76	0,504	90
Pregunta 26	3,59	0,517	90
Pregunta 27	3,73	0,445	90
Pregunta 28	3,73	0,515	90
Pregunta 29	3,78	0,536	90
Pregunta 30	3,73	0,493	90
Pregunta 31	3,69	0,593	90

Resumen de las Estadísticas

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de elemento	3,583	2,767	3,856	1,089	1,394	0,073	31
Varianzas de elemento	0,392	0,148	1,211	1,064	8,196	0,060	31
Covarianzas entre elementos	0,057	-0,139	0,431	0,570	-3,099	0,004	31
Correlaciones entre elementos	0,163	-0,238	0,719	0,957	-3,023	0,028	31

Estadísticas del total de elementos

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Los programas de rehabilitación para las personas con discapacidad son excesivamente costosos para lo poco que se consigue (26).	108,11	60,864	0,154	0,848
Los niños con discapacidad deberían acudir a los mismos colegios que los demás niños (27).	107,64	63,378	0,088	0,843
Las personas con discapacidad pueden alcanzar un elevado nivel de autodeterminación e independencia (20).	107,73	62,580	0,172	0,840
Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que el resto de las personas (23).	107,23	63,147	0,219	0,838
Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier persona (2).	107,51	62,208	0,236	0,838

Las personas con discapacidad son tan valiosas como cualquiera (8).	107,21	62,753	0,238	0,838
Las personas con discapacidad severa deberían ser confinadas en centros especiales (6).	108,30	58,325	0,340	0,838
Las personas con discapacidad son capaces de adaptarse a una vida independiente (11).	107,62	61,743	0,276	0,837
Las personas con discapacidad pueden sentirse tan satisfechas de sí mismas como cualquier persona (1).	107,47	61,847	0,292	0,836
Las personas con discapacidad son tan amistosas como cualquier otra persona (30).	107,33	62,247	0,323	0,836
Las personas con discapacidad son menos productivas en su lugar de trabajo que las personas sin discapacidad (3).	107,98	59,101	0,350	0,836
No me importaría tener como amiga a una persona con discapacidad (28).	107,31	61,902	0,322	0,836
Si tuviera que hablar con una persona con discapacidad, me preocuparía no saber cómo comportarme (18).	107,98	59,280	0,349	0,836
Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con el resto de las personas (14).	107,39	60,308	0,332	0,835
Debería gastarse más dinero en suprimir barreras físicas que siguen dificultando la vida a las personas con discapacidad (33).	107,33	61,820	0,342	0,835
Las personas con discapacidad pueden tener una personalidad tan equilibrada como las personas sin discapacidad (29).	107,48	61,466	0,368	0,834

Las personas con discapacidad pueden disfrutar del deporte tanto como cualquier otra persona (15).	107,32	61,592	0,377	0,834
Los trabajadores con discapacidad deberían recibir el mismo salario que los que no tienen discapacidad (22).	107,33	60,899	0,372	0,834
Creo que me resultaría fácil relacionarme con una persona con discapacidad (16).	107,49	61,062	0,381	0,834
Debería hacerse algo para conseguir una mayor integración de las personas con discapacidad, por ejemplo, facilitándoles el acceso a los lugares públicos (5).	107,24	61,850	0,449	0,834
Me gustaría que mi hijo se relacionara con niños con discapacidad (21).	107,39	60,982	0,393	0,834
Podría citarme con una persona con discapacidad con la misma facilidad que con cualquier otra persona (19).	107,53	60,791	0,393	0,833
Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas (13).	107,30	60,504	0,446	0,832
En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad (7).	107,33	60,270	0,442	0,832
En general me siento a disgusto en compañía de una persona con discapacidad (9).	107,32	60,625	0,460	0,832
Evitaría acompañar a una persona con discapacidad a comer a un restaurante en el que me conocieran (24).	107,28	60,360	0,473	0,831
El comportamiento de las personas con discapacidad en general es irritante (25).	107,43	60,226	0,491	0,831

Encontrarme con una persona con discapacidad me produce tensión y malestar (31).	107,33	59,865	0,575	0,829
El dinero que se gasta en atender a las personas con discapacidad debería destinarse a problemas sociales más urgentes (34).	107,38	59,137	0,573	0,828
Si me citara con una persona con discapacidad me preocuparía lo que la gente pudiera pensar (10).	107,39	58,622	0,569	0,827
Si tuviera que trabajar con una persona con discapacidad, me limitaría a mantener con ella una relación superficial (32).	107,29	59,129	0,643	0,827

Fiabilidad del Factor I. RS

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	90	100,0
	Excluido ^a	0	0,0
	Total	90	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
0,781	0,787	10

Resumen de estadísticas

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de elemento	3,622	3,089	3,789	0,700	1,227	0,042	10

Varianzas de elemento	0,370	0,282	0,756	0,474	2,678	0,020	10
Covarianzas entre elementos	0,097	-0,027	0,216	0,243	-8,014	0,004	10
Correlaciones entre elementos	0,270	-0,084	0,599	0,683	-7,135	0,034	10

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Me gustaría que mi hijo se relacionara con niños con discapacidad (21).	32,54	11,172	0,264	0,206	0,783
Creo que me resultaría fácil relacionarme con una persona con discapacidad (16).	32,64	11,131	0,273	0,308	0,782
Podría citarme con una persona con discapacidad con la misma facilidad que con cualquier otra persona (19).	32,69	10,936	0,308	0,441	0,779
Si tuviera que hablar con una persona con discapacidad, me preocuparía no saber cómo comportarme (18).	33,13	9,488	0,415	0,257	0,775
El comportamiento de las personas con discapacidad en general es irritante (25).	32,59	10,447	0,483	0,469	0,759

En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad (7).	32,49	10,208	0,500	0,382	0,756
Evitaría acompañar a una persona con discapacidad a comer a un restaurante en el que me conocieran (24).	32,43	10,361	0,509	0,392	0,756
Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas (13).	32,46	10,183	0,549	0,455	0,751
En general me siento a disgusto en compañía de una persona con discapacidad (9).	32,48	10,140	0,604	0,506	0,745
Si me citara con una persona con discapacidad me preocuparía lo que la gente pudiera pensar (10).	32,54	9,374	0,670	0,551	0,731

Fiabilidad del Factor II. VN

		N	%
Casos	Válido	90	100,0
	Excluido ^a	0	0,0
	Total	90	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Nº de elementos
0,674	0,708	13

Resumen de estadísticas

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de elemento	3,585	3,089	3,856	0,767	1,248	0,047	13
Varianzas de elemento	0,357	0,163	0,801	0,638	4,916	0,029	13
Covarianzas entre elementos	0,049	-0,139	0,199	0,338	-1,427	0,003	13
Correlaciones entre elementos	0,157	-0,238	0,519	0,757	-2,180	0,021	13

Estadísticas del total de elementos

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Las personas con discapacidad pueden sentirse tan satisfechas de sí mismas como cualquier persona (1).	43,01	10,393	0,434	0,329	0,637
Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier persona (2).	43,06	10,368	0,415	0,371	0,639
Las personas con discapacidad son menos productivas en su lugar de trabajo que las personas sin discapacidad (3).	43,52	10,747	0,122	0,195	0,702
Las personas con discapacidad son tan valiosas como cualquiera (8).	42,76	11,490	0,178	0,138	0,671
Las personas con discapacidad son capaces de adaptarse a una vida independiente (11).	43,28	10,877	0,234	0,355	0,666
Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con el resto de las personas (14).	42,93	10,378	0,276	0,249	0,662
Las personas con discapacidad pueden disfrutar del deporte tanto como cualquier otra persona (15).	42,87	10,903	0,349	0,287	0,651
Las personas con discapacidad pueden alcanzar un elevado nivel de independencia (20).	43,17	10,702	0,304	0,368	0,655

Los trabajadores con discapacidad deberían recibir el mismo salario que los que no tienen discapacidad (22).	42,88	10,108	0,475	0,462	0,629
Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que el resto de las personas (23).	42,78	11,231	0,321	0,257	0,656
Los niños con discapacidad deberían ir a los mismos colegios que los demás niños (27).	43,19	11,503	0,075	0,263	0,692
Las personas con discapacidad pueden tener una personalidad tan equilibrada como las personas sin discapacidad (29).	43,02	10,157	0,558	0,398	0,622
Las personas con discapacidad son tan amistosas como cualquier otra persona (30).	42,88	10,670	0,480	0,413	0,637

Fiabilidad del Factor III. PI

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	90	100,0
	Excluido ^a	0	0,0
	Total	90	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Nº de elementos
0,384	0,446	5

Resumen de estadísticas

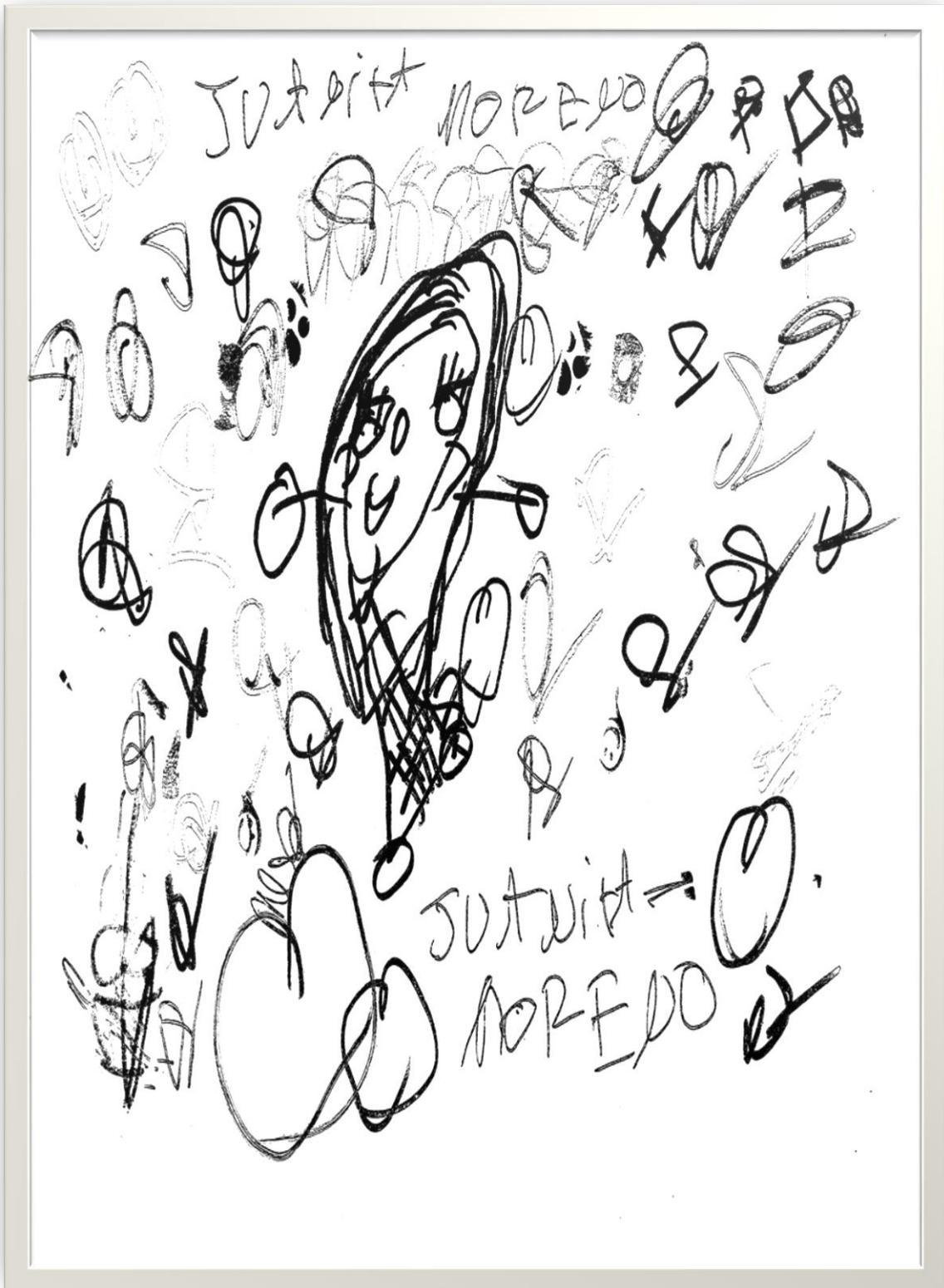
	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de elemento	3,393	2,767	3,822	1,056	1,382	0,243	5
Varianzas de elemento	0,602	0,148	1,211	1,064	8,196	0,244	5
Covarianzas entre elementos	0,067	-0,064	0,259	0,323	-4,039	0,008	5
Correlaciones entre elementos	0,139	-0,152	0,346	0,498	-2,283	0,022	5

Estadísticas del total de elementos

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Debería hacerse algo para conseguir una mayor integración de las personas con discapacidad (5).	13,14	3,968	0,151	0,175	0,371

Las personas con discapacidad severa deberían ser confinadas en centros especiales (6).	14,20	2,162	0,373	0,155	0,128
Los programas de rehabilitación para las personas con discapacidad son excesivamente costosos para lo poco que se consigue (26).	14,01	2,753	0,105	0,088	0,462
Debería gastarse más dinero en suprimir las barreras físicas que siguen dificultando la vida a las personas con discapacidad (33).	13,23	3,799	0,159	0,064	0,362
El dinero que se gasta en atender a las personas con discapacidad debería destinarse a problemas sociales más urgentes (34).	13,28	3,371	0,287	0,191	0,282

Apéndice 6. Pieza coreográfica “Juanita quiere ser bailarina”. Fuente: archivo de la Compañía de Danza y Teatro Fundación Dharma



Apéndice 7. Dibujos de Sandro Giordano para la actual creación del espectáculo de danza española “Dame Alas para volar” de la Compañía de Danza y Teatro Fundación Dharma.

Desde la creación y puesta en escena de este espectáculo de danza, narrativa poética y artes escénicas se pretende difundir la inclusión en la danza. Los siguientes dibujos corresponden a diferentes piezas coreográficas:

- Dios te da alas para volar

-Puedo volar

-No te veo pero te siento

-El alma en un cuerpo



*Dios te da alas
para VOLAR*



Puedo
VOLAR



*No te veo...
pero te siento*



EL ALMA
en un cuerpo

